

Faculté de Philosophie et Lettres

Université de Zagreb

Mémoire de Master en langue et lettres françaises:

**LE MÉTALANGAGE GRAMMATICAL EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE**

Présenté par:
Ana Maltarić

Sous la direction de:
Dr.sc. Darja Damić Bohač

À Zagreb, avril 2013

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

GRAMATIČKI METAJEZIK NA SATU FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Ime i prezime studentice:
Ana Maltarić

Ime i prezime mentorice:
Dr.sc. Darja Damić Bohač

Zagreb, travanj 2013.

Sommaire

Introduction	4
Chapitre 1: La notion de <i>métalangage grammatical</i>	6
1.1. La définition: le métalangage grammatical	6
1.2. L'enseignement de la grammaire à travers les méthodes de l'enseignement de FLE...8	
1.2.1. La méthodologie traditionnelle	8
1.2.2. La méthodologie directe	9
1.2.3. La méthodologie active	10
1.2.4. La méthodologie audio-orale	11
1.2.5. La méthodologie audiovisuelle	11
1.2.6. Le <i>Français fondamental</i> et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle	12
1.2.7. L'approche communicative	15
Chapitre 2 : Le métalangage grammatical en classe de FLE	17
2.1. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer	17
2.2. Le métalangage grammatical dans <i>Le Mag' - méthode de français</i>	21
2.2.1. <i>Le Mag' 1- méthode de français</i>	21
2.2.1.1. Le métalangage grammatical dans <i>Le Mag' 1</i>	22
2.2.2. <i>Le Mag' 2- méthode de français</i>	29
2.2.2.1. Le métalangage grammatical dans <i>Le Mag' 2</i>	30
2.2.3. <i>Le Mag' 3- méthode de français</i>	34
2.2.3.1. Le métalangage grammatical dans <i>Le Mag' 3</i>	35
2.3. Les procédés métalinguistiques : la répétition et l'autonymie	38
Conclusion	40
Références bibliographiques	42
Sitographie	43
Résumé	44
Sažetak	45

Introduction

Pendant nos études en faisant notre stage, puis en travaillant comme enseignante dans les écoles primaires à Zagreb, nous avons toujours été impressionnés par l'importance de l'enseignement de la grammaire dans les cours de *français langue étrangère*¹ : nous avons pu remarquer que la majorité du temps était consacrée à l'enseignement de la grammaire, à l'explication des règles grammaticales ainsi qu'aux exercices de grammaire. Notre intention n'était pas de dire que l'enseignement de la grammaire n'était pas digne de cette attention. Nous voulions simplement observer que les cours semblaient être consacrés à la préparation des apprenants pour la communication en langue étrangère mais les élèves eux-mêmes donnaient une plus grande importance à l'apprentissage des règles grammaticales qu'à l'apprentissage des formules de politesse, par exemple. Une autre chose qui a attiré notre attention, c'était la terminologie grammaticale. Sans problèmes, les apprenants ont acquis les noms de tous les phénomènes grammaticaux qui leur ont été offerts, bien qu'ils n'existent pas tous dans leur langue maternelle.

Durant nos études, nous avons rencontré un article dans la revue *Le français dans le monde* sous le titre : *Le métalangage grammatical en classe de français langue étrangère*. Les auteurs de cet article expliquent que le centre d'intérêt de leur étude est l'emploi du métalangage dans la classe de *français langue étrangère* d'un point de vue qualitatif (Simona Ruggia, Jean-Pierre Cuq, 2008 : 61). Ils définissent leur objectif de la manière suivante :

« L'objectif du présent article est d'analyser l'impact des activités métalangagières lors d'un cours de FLE et de voir quelle y est la place du métalangage grammatical. »

en présentant les trois étapes d'un cours et en analysant dans chaque étape le type de métalangage que l'enseignante utilise pour réaliser les objectifs communicatifs et linguistiques qu'elle a prévus. Personnellement, il est très intéressant de voir comment l'enseignante évite souvent le métalangage pour mettre en relief le sens de ce qu'elle explique. Nous pouvons conclure de notre expérience que le sens même est fréquemment négligé et que les apprenants apprennent les contenus par cœur, sans vraiment comprendre de quoi il s'agit.

Bien que nous nous soyons inspirés de l'article mentionné dans ce travail de mémoire c'était notre objectif d'aborder ce thème d'un différent point de vue. Pour commencer, nous avons voulu définir la notion de métalangage grammatical à partir des recherches faites par

¹ Nous ne pouvons pas dire que cette importance n'est pas donnée pendant les cours d'autres langues étrangères, mais avec ceux-ci nous n'avons pas eu un contact aussi proche qu'avec le français.

Josette Rey-Debove, Claude Germain et Hubert Séguin, Jean-Pierre Cuq, etc. Ensuite, nous avons présenté l'enseignement de la grammaire à travers les méthodes de l'enseignement de *français langue étrangère*, pour voir où est la place de la grammaire et, ci-inclus le métalangage grammatical. Dans le deuxième chapitre, nous avons voulu présenter le *Cadre européen commun de référence*. Ce document publié par le Conseil de l'Europe est précieux dans l'enseignement des langues étrangères et il est inévitable de le mentionner si nous voulons parler du métalangage grammatical dans l'enseignement de la grammaire.

En ce qui concerne la deuxième partie de notre travail de mémoire, nous avons voulu « jeter un coup d'œil » dans la méthode de français *Le Mag'* pour voir l'emploi du métalangage grammatical aussi que la place et la quantité du métalangage dans cette méthode. La méthode *Le Mag'* est composée de trois parties : *Le Mag' 1* (le niveau A1), *Le Mag' 2* (le niveau A1-A2) et *Le Mag' 3* (le niveau A2). Nous nous sommes consacrés à l'*Utilisateur élémentaire* (selon le *Cadre européen commun de référence*) parce que c'est le niveau le plus élémentaire et qu'il serait intéressant de relever le métalangage employé au niveau fondamental. En plus, il convient de préciser que l'analyse des cahiers d'exercices n'est pas faite parce que le contenu des cahiers d'exercices suit le contenu du livre et qu'il n'est pas nécessaire de se répéter. Cette méthode s'adresse à un public de jeunes adolescents et adolescents et elle est utilisée dans les écoles primaires à Zagreb où nous avons fait notre stage et où nous avons enseigné le français. Finalement nous avons voulu mentionner l'autonomie, un procédé métalinguistique qui ne nécessite aucune connaissance du métalangage grammatical. Ce procédé rend possible aux élèves qui ont des problèmes avec l'acquisition du métalangage de suivre les leçons et de participer dans les cours sans difficultés.

Chapitre 1: La notion de *métalangage grammatical*

Le sujet de ce travail de mémoire, comme nous l'avons déjà dit, est *le métalangage grammatical en classe de français langue étrangère* (désormais siglé FLE). Pour mieux comprendre cette notion de *métalangage grammatical*, il est nécessaire de l'expliquer. Il existe plusieurs interprétations de ce qu'est *le métalangage*, alors nous avons choisi quelques définitions à l'aide desquelles nous avons présenté cette notion.

Il convient de préciser que le centre de notre intérêt a été le discours didactique sur la grammaire, c'est-à-dire la terminologie spécialisée ou les notions métalinguistiques employées pendant les cours de FLE. C'est pourquoi nous avons voulu présenter l'histoire des méthodologies de l'enseignement de FLE, en tenant compte de la place de la grammaire dans chaque méthode. Ainsi nous avons pu suivre l'évolution de l'enseignement de la grammaire et, bien sûr, le statut du métalangage grammatical à travers cette évolution.

1.1. La définition: le métalangage grammatical

La linguiste et sémioticienne, Josette Rey-Debove (1986 :1, 2), dans son ouvrage *Le métalangage*, propose une explication d'une fonction spécifique que le langage possède. C'est la « fonction métalinguistique ». Cette fonction donne la possibilité au langage de parler du langage. Elle crée une situation spéciale dans laquelle la langue devient *l'instrument d'étude* et *l'objet étudié* :

« (...) lorsqu'une langue se décrit elle-même, l'identité partielle de l'objet étudié et de l'instrument d'étude crée une situation unique. ».

De son côté, Jean-Pierre Cuq (2003 :164) présente la fonction métalinguistique du langage proposée par Jakobson. Il oppose la communication humaine à la communication animale pour distinguer ces deux systèmes, en tenant compte de la fonction métalinguistique:

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

Ensuite, Rey-Debove (1986 : 4) explique que le métalangage n'a pas une seule fonction. D'une part, il a le pouvoir de parler de la langue à laquelle il appartient, mais, d'autre part, il peut être utilisé pour parler d'autres langues :

« Le métalangage (...) a le pouvoir de parler de tous les signes de toutes les langues, naturelles ou artificielles, c'est-à-dire de tous les signes qui n'appartiennent pas à son propre code, et qui ne relèvent plus de la compétence linguistique des usagers. ».

Le métalangage peut servir à la description des systèmes non langagiers aussi. Rey-Debove (1986 : 1) donne l'exemple des « systèmes logico-mathématiques, qui sont le fondement des sciences exactes, (...) tous les codes pratiques, et (...) tous les modes d'expression signifiants : gestuelle, mimique, expression iconique, arts plastiques, musicaux, etc. Si ces modes d'expression ont leur propre notation, par exemple la musique, c'est le langage seul qui permet de l'explicitier ; et s'ils n'ont pas de notation, le langage en tente une description. ». Il est important d'expliquer que les systèmes non langagiers, que nous avons mentionnés, ne peuvent pas servir de la même manière que le métalangage :

« Inversement, aucun de ces systèmes non langagiers ne peut décrire le langage, (...). » (Josette Rey-Debove, 1986 : 1).

Le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert* (Paul Robert, 2008 : 1583) offre deux définitions de la notion de *métalangage*. L'une qui l'explique comme un terme logique et l'autre comme un terme linguistique. La définition qui nous intéresse est la définition linguistique, selon laquelle le métalangage est :

« Langage (naturel ou formalisé) qui sert à décrire la langue naturelle. ».

Le concept similaire de la notion de *métalangage* peut être trouvé dans l'ouvrage de Claude Germain et Hubert Séguin (1998 : 5). Ils comprennent le métalangage comme un type de langage qui est utilisé pour traiter du langage en utilisant les mots quotidiens et ils donnent l'exemple suivant pour mieux expliquer cette notion :

« Par exemple, la phrase « Le mot *table* est un nom commun » est constituée de mots ordinaires du langage pour traiter du langage (en l'occurrence, le mot *table*). ».

Ensuite une perspective différente est donnée dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Jean-Pierre Cuq (2003 : 164) propose la définition didactique du terme *métalangage*. Pour lui, cette notion sous-entend le discours sur le langage, comme pour les auteurs déjà mentionnés, mais il situe ce discours dans la salle de classe où les acteurs principaux sont les apprenants et l'enseignant. Donc Cuq définit le métalangage de la manière suivante :

« En didactique, on appelle métalangage (ou métalangue) l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage. ».

Comme il est entré dans le champ de la didactique, Cuq a ajouté une nouvelle dimension à la notion de *métalangage* et, maintenant, elle sous-entend les activités d'enseignement et d'apprentissage.

1.2. L'enseignement de la grammaire à travers les méthodes de l'enseignement de FLE

L'enseignement de la grammaire est étroitement lié à l'enseignement des langues étrangères et pour notre travail de mémoire nous trouvons intéressant d'observer comment l'enseignement de la grammaire a changé à travers les différentes méthodes de l'enseignement des langues étrangères, même le français. Nous avons consulté les auteurs suivants : Christian Puren (1988), Ana Rodríguez Seara (2001), Jean-Pierre Cuq (2003), Raymond Renard (1965) et Charmian O'Neil (1993) pour trouver les informations à l'aide desquelles il serait possible de donner un sommaire des méthodologies de l'enseignement des langues.

1.2.1. La méthodologie traditionnelle

Tout d'abord, nous parlerons de la méthode traditionnelle, souvent appelée *méthode classique* ou *méthode grammaire/traduction*. C'était la première méthode de l'enseignement des langues modernes et elle s'est développée de la méthodologie de l'enseignement des langues anciennes, c'est-à-dire le latin et le grec. Selon Puren (1988 : 23), les procédés qui caractérisent la méthode traditionnelle sont :

« l'enseignement/apprentissage explicite de la grammaire, la traduction en langue maternelle, voire l'apprentissage par cœur de paradigmes grammaticaux et de listes lexicales ».

Alors, la grammaire était enseignée à partir d'une règle et, selon Rodríguez Seara (2001 : 2) :

« (...) à cette époque, l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues s'est répandue ».

Dans cette méthode, le plus souvent, un point de départ était un texte littéraire que les apprenants traduisaient. De cette manière-là ils apprenaient des équivalents lexicaux et grammaticaux trouvés dans les textes.

Puren (1988 : 51) explicite qu' :

« On retrouve cette méthode grammaire/traduction tout au long du XIX^e siècle aussi bien dans les manuels scolaires, où les traductions d'application de règles ou de paradigmes grammaticaux conservent un rôle essentiel, que dans les différents plans d'études, qui tous commencent par le programme grammatical de chaque classe et conservent la traduction comme procédé d'enseignement/apprentissage. ».

1.2.2. La méthodologie directe

Le début du 20^e siècle a été caractérisé par les changements sur le plan économique, politique et culturel. À cause de cela, l'objectif de l'enseignement des langues étrangères a changé. Selon Puren (1988 : 97, 98) dans la méthode traditionnelle, l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire a été la priorité et une langue étrangère a été considérée comme «un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle ». Maintenant, le nouvel objectif est l'apprentissage de « la langue comme instrument de communication ». Alors, les élèves devaient se consacrer à l'étude de la prononciation, qui est vraiment nécessaire pour être capable à communiquer avec quelqu'un. Puis, ils devaient bien connaître le vocabulaire et ils n'étaient pas obligés d'apprendre les règles de la grammaire par cœur. La grammaire était enseignée de manière implicite et à l'aide d'exemples et d'exercices de grammaire de type direct. Dans son œuvre, Puren (1988 : 123) offre une explication des *exercices de permutation* ou *de substitution*, présentés par Camerlynck, en 1903 :

« Exercices *de permutation* ou *de substitution* : telle est l'étiquette qu'on peut donner au groupe formé par le plus grand nombre. [...] Ils consistent, en travaillant directement sur la langue elle-même, à faire subir des changements internes à des phrases ou à des morceaux de phrases, genre de travail qui, en assurant le maniement continu de la langue étrangère, impose la mise en œuvre rationnelle de connaissances grammaticales précises. Nous pouvons par exemple changer :

- a) le nombre, en faisant passer un morceau du singulier au pluriel et inversement ;
- b) le genre, passer du masculin au féminin, féminin au masculin, neutre à un de ces deux genres, etc. ;
- c) la personne ou le sujet, faisant parler à la première au lieu de la troisième personne et inversement ;
- d) le temps : telle anecdote racontée au présent sera mise au prétérit, au futur, etc. ;
- e) le mode ou la voix : l'infinitif transformé en indicatif, l'actif en passif ou réfléchi, etc. On peut d'ailleurs combiner plusieurs de ces procédés dans le même morceau. [...] ».

Il est intéressant de dire que dans la méthode directe il n'y a pas de traduction. Pour expliquer un mot inconnu les enseignants n'utilisaient pas les mots équivalents en langue maternelle ou en autre langue que les apprenants connaissaient mais le vocabulaire a été appris à partir des objets ou des images. Bien sûr, il y avait des exceptions et il était possible d'employer la langue maternelle pour rendre une règle grammaticale plus claire ou pour vérifier la compréhension.

Puren (1988 : 123) a formulé une description de la méthodologie directe de la manière suivante :

« Ce principe direct en effet ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicite. Pour la méthodologie

allemande N. Wickerhauser, dès 1898 : « Éviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe. Nous allons appeler *nouvelle méthode* ou *méthode directe* celle qui évite :

1. le détour par la langue maternelle,
2. le détour par l'orthographe,
3. le détour par des règles de grammaire superflues » (...). ».

1.2.3. La méthodologie active

Après la méthode traditionnelle et la méthode directe, une nouvelle méthodologie a été créée dans les années 1920. Cette méthode est appelée la méthodologie active et elle était un mélange de procédés utilisés dans les deux premières méthodes. C'est pourquoi elle est aussi connue comme *méthodologie éclectique* ou encore comme *méthodologie mixte*. Donc, à cette époque, il existait une pluralité des procédés utilisés en salle de classe, parce que les caractéristiques de deux méthodes précédentes ont été combinées. Puren (1988 : 213, 214) explique qu'il s'agissait d'un compromis entre la méthode traditionnelle et la méthode directe. Malheureusement, ce compromis a créé une confusion :

« Tous les témoignages concordent en effet en ce qui concerne la très grande variété des pratiques de classe en premier cycle durant la période de la MA : elles vont depuis l'application rigoureuse des méthodes directe et orale jusqu'à un retour pur et simple à la MT scolaire, en passant par toutes les combinaisons plus ou moins empiriques imaginables (dont celle recommandée par les instructions officielles). ».

Il est possible de conclure que la caractéristique la plus évidente de cette méthode était l'éclectisme technique, mais nous voudrions mettre en relief les autres caractéristiques aussi. D'abord, le texte écrit était employé comme support didactique et la partie orale de chaque leçon a servi comme une préparation pour la lecture du texte. L'importance était mise sur l'enseignement de la prononciation et beaucoup d'enseignants ont commencé à utiliser les auxiliaires audio-oraux, par exemple le gramophone, la radio et le magnétophone. Ensuite, le recours à la langue maternelle n'était plus interdit et il est devenu un moyen de contrôle de la compréhension. Dans l'enseignement de la grammaire, les enseignants préféraient le travail réfléchi et pas l'imitation. Selon Rodríguez Seara (2001 : 8) :

« L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe. ».

Finalement, dans la méthodologie active les enseignants devaient éviter le schéma *questions de l'enseignant/ réponses des apprenants*. Les élèves ont été tenus en état d'alerte, les

enseignants les stimulaient de poser des questions quand ils n'avaient pas compris et de répondre aux questions de leurs collègues, enfin d'être les plus actifs possible.

1.2.4. La méthodologie audio-orale

Pendant la Seconde Guerre mondiale, la méthodologie audio-orale est apparue, aux États-Unis, pour aider les armées. Cuq (2003 : 27) explique que l'objectif de cette méthode était de « faire apprendre rapidement les langues (spécialement l'anglais) à des troupes dont les idiomes d'origine étaient extrêmement divers. ». Pour apprendre une langue le plus vite possible, il était important de maîtriser les automatismes. C'est pourquoi, le fondement de la méthode audio-orale est la répétition :

« Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques. » (Ana Rodríguez Seara, 2001 : 8).

Rodríguez Seara (2001 : 9) explique les fondements de la méthodologie audio-orale de la manière suivante :

« La MAO s'appuyait également sur la psychologie béhavioriste créée initialement par J. B. Watson et développée postérieurement par B. F. Skinner. Le langage, selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimulus étaient supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. C'est pourquoi le laboratoire de langues va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue. ».

L'objectif le plus important de cette méthode était d'être capable de communiquer en langue étrangère dans la vie quotidienne. Cependant, l'apprentissage du vocabulaire a été mis au second plan et la langue a été apprise à l'aide des automatismes linguistiques. Ces automatismes rendraient possible d'utiliser les formes linguistiques de façon spontanée. L'emploi de la langue maternelle devait être évité dans la salle de classe parce qu'elle était considérée comme source d'interférences linguistiques. Alors, il était conseillé d'employer la langue étrangère pendant les cours. Mais, la méthodologie audio-orale a été critiquée parce que les apprenants ne pouvaient pas utiliser les automatismes de manière spontanée, comme il était prévu, hors de la salle de classe.

1.2.5. La méthodologie audiovisuelle

Un peu de temps après la méthode audio-orale, la méthodologie audiovisuelle est apparue aussi aux États-Unis. Selon Cuq (2003 : 28), cette méthode associait « des enregistrements sonores (sur bande magnétique) d'exercices, énoncés ou récits à des

séquences d'images projetées sur un écran à partir de films fixes. ». En ce qui concerne les supports visuels, Puren explique que les figurines en papier pour tableau de feutre, ont été aussi employées, et à propos des supports sonores, la voix du professeur était souvent un supplément aux enregistrements. Les images du livre de l'élève suppléaient les projections. Alors, ces supports audiovisuels servaient à introduire ou expliquer le vocabulaire et des formes grammaticales. Cependant, l'utilisation des supports sonores et l'utilisation des supports visuels n'étaient pas strictement mélangées. Voyons comment Puren (1988 : 285) explique cet emploi :

« Ainsi les exercices de correction phonétique et d'entraînement structural ne font appel qu'au support sonore, ceux de contrôle de mémorisation, description des images et passage au style indirect du dialogue de base, de description d'images de réemploi, etc., font appel au seul support visuel ; enfin toute la phase dite de « *transposition* » ou d'« *expression libre* », objectif final de chaque leçon, doit précisément permettre aux élèves de se libérer de tout support didactique (par ex. dans une simple conversation sur un thème parallèle à celui de la leçon) (...). ».

Selon Rodríguez Seara, dans la méthode audiovisuelle, la priorité a été donnée à l'oral sur l'écrit. Elle parle aussi d'une nouveauté dans cette méthode. La méthodologie audiovisuelle a pris en considération l'expression des sentiments et des émotions (Ana Rodríguez Seara, 2001 : 11). C'est-à-dire, toute explication a été faite à partir des supports audiovisuels et l'objectif final était l'expression orale et surtout libre de chaque apprenant. Il est important, pour le sujet de notre travail de mémoire, de dire qu'en employant de tels procédés, la censure de toute explication grammaticale a été permise (Christian Puren, 1988 : 313).

1.2.6. Le *Français fondamental* et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle

Selon Renard (1965 : 14), dans les années 1950, la connaissance des langues étrangères était reconnue « comme un instrument de communication entre individus » et il était important d'apprendre une langue étrangère le plus vite possible. Il existait une opinion que les apprenants qui ne disposent que de peu de temps doivent « apprendre d'abord à utiliser les éléments fondamentaux de la langue » (Raymond Renard, 1965 : 21). Bien sûr, il était nécessaire d'établir quels sont ces éléments fondamentaux et en 1951, la *Commission de Recherche du Français élémentaire* a été créée. Il a été décidé que la recherche va se porter sur la langue parlée parce que, selon l'opinion de la *Commission* « le fondement réel, naturel d'une langue se trouve dans sa forme orale » (Raymond Renard, 1965 : 24, 25). La recherche a été faite de la manière suivante :

« Des conversations enregistrées au magnétophone dans différents milieux représentant l'éventail des catégories sociales ou intellectuelles de la société française révélèrent donc la base

lexicologique et grammaticale de ce qu'il fut d'abord convenu d'appeler « français élémentaire », mais que l'on rebaptisa ensuite « français fondamental ». Une enquête ultérieure, portant sur la langue écrite, allait compléter la première... Ainsi, le français fondamental se fonde essentiellement sur le vocabulaire et la grammaire le plus souvent utilisés.».

Puis, la *Commission* a établi les centres d'intérêt, par exemple : les parties du corps, les meubles de la maison, la ville, les animaux, etc. De cette manière-là, deux degrés du français fondamental ont été établis. Le premier degré consiste de 1500 mots et le deuxième degré consiste de 3000 mots. Les degrés déterminés, il était nécessaire de trouver la méthode d'enseignement :

« La matière ayant été établie avec précision, tant sur le plan du lexique que sur celui de la grammaire, il s'agissait ensuite de trouver le meilleur moyen de l'enseigner vite et bien. » (Raymond Renard, 1965 : 43).

En 1958, la *Commission de Recherche du Français élémentaire* a été transformée en CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) et un groupe de spécialistes a élaboré « une méthode audio-visuelle d'enseignement du premier degré du français (soit près de 1500 des 3000 mots du français fondamental, et la plus grande partie de la grammaire). » (Raymond Renard, 1965 : 43). Renard (1965 : 47) explique que les pédagogues ont cru « qu'il faut avant toute chose faire acquérir aux élèves la maîtrise des formes parlées de la langue. À cette fin, il faut apprendre non seulement à parler, mais aussi à entendre. ». Aussi, quand les apprenants voient un mot écrit, ils l'articulent automatiquement par rapport à leur langue maternelle ou à une autre langue qu'ils ont étudiée. C'est pourquoi les spécialistes ont refusé d'employer le livre avant que les élèves n'aient pas acquis une connaissance suffisante de la langue.

Petar Guberina, linguiste croate et Directeur de l'Institut de Phonétique de Zagreb, a donné les premières formulations théoriques de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (désormais siglé SGAV). Il a inventé un appareil électronique qui était destiné à aider les élèves des langues étrangères à apprendre cette langue. Il a trouvé que les apprenants d'une langue étrangère sont sourds à certains sons de cette langue, surtout à ceux qui n'existent pas dans leurs langues maternelles. La solution était de stimuler le cerveau par les automatismes, les réflexes, et, en ce cas par les phrases reproduites par un magnétophone à intervalles réguliers :

« (...) dans la perception des sons, le cerveau joue un rôle capital, et (...) il suffit conséquemment, en cas de déficience de l'oreille, de stimuler le cerveau par d'autres cheminements pour obtenir une audition suffisante. » (Raymond Renard, 1965 : 49).

Guberina a attribué une grande importance au son et à partir de cela, dans les techniques audio-visuelles, le modèle sonore a du être parfait. Le modèle sonore a été enregistré, présenté à l'apprenant et l'apprenant a du l'imiter. Il n'était pas permis à l'enseignant de répéter les structures enregistrées parce qu'il existait un risque du changement de l'intonation correcte. Afin que les apprenants comprennent ce qu'ils répètent, ils regardent des images qui illustrent le signal sonore. Les auteurs de cette méthode ont expliqué l'importance du signal sonore de la manière suivante :

« Le rôle de l'enregistrement sonore est considérable : les sons, l'intonation et le rythme sont perçus globalement. En enregistrant des groupes phonétiques constituant chacun une unité de sens et une unité rythmique, et en les intégrant dans le jeu des intonations de la langue à apprendre, nous agissons puissamment sur le cerveau, qui se révèle extrêmement sensible à ces stimulations rythmiques et mélodiques. Cette stimulation se trouve encore renforcée par l'association synchrone des perceptions sonores aux perceptions visuelles qui recrée expérimentalement les conditions naturelles de l'acquisition du langage (...) » (Raymond Renard, 1965 : 62).

Les leçons suivant la méthode SGAV sont composées des dialogues à plusieurs personnages :

« Les groupes sémantiques sont enregistrés sur bande. Chaque petite phrase correspond à une image du film fixe. Le maître projette toujours l'image en premier lieu. Cette image, un dessin, volontairement dépouillé afin qu'il soit contraignant, sera ensuite illustrée par le signal sonore. » (Raymond Renard, 1965 : 62).

Après avoir vu les images, les élèves entendent le signal sonore et répètent ce qu'ils ont entendu. L'enseignant doit vérifier la compréhension et s'il est nécessaire il fait réentendre l'enregistrement plusieurs fois. Puis les apprenants répètent et mémorisent les dialogues afin qu'ils puissent utiliser les structures acquises dans une conversation. En ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire, un nouvel dialogue est introduit pendant la leçon et le processus est le même. Dans l'apprentissage de la grammaire aussi la langue parlée est au premier lieu. Les élèves doivent apprendre les structures grammaticales « sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle et en réduisant au minimum le recours aux abstractions de la grammaire normative » (Raymond Renard, 1965 : 73).

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans la méthode SGAV la langue parlée est mise au premier lieu. Mais la langue écrite n'est pas complètement oubliée. Elle est un peu retardée. Quand il n'y a plus de risque que les signes écrits vont nuire à la prononciation, la langue écrite est introduite. En ce moment-là, il est possible de faire « une étude plus systématique de la grammaire » (Raymond Renard, 1965 : 73).

1.2.7. L'approche communicative

Dans les années 1960 et au début des années 1970, selon O'Neil, les méthodologies de type audio-visuel, audio-oral ou structuro-global ont été les plus utilisées. Toutefois elles ont été critiquées. Bien que la langue parlée ait été mise à la première place, l'objectif communicatif n'a pas été atteint. Comme O'Neil (1993 : 102) l'explique :

« (...) ces méthodes avaient pour objectif l'assimilation des structures, comme le dit Wilkins : « L'objectif du programme est l'accumulation successive des structures grammaticales d'une langue (...) les questions lexicales, phonologiques, sémantiques ou culturelles sont presque toujours considérées comme secondaires ». Donc, que ce soit en raison de la démarche ou des objectifs, ce type de méthode ne permettait pas d'arriver à une communication authentique. ».

À cette époque, la langue n'est plus observée seulement comme l'objet d'étude mais ses rôles et ses fonctions sont considérés comme les éléments centraux. Les différents auteurs analysent différemment les fonctions de la langue mais O'Neil (1993 : 102) trouve que « tous sont d'accord pour souligner que maîtriser une langue implique qu'on les (les fonctions) mette en œuvre ». Alors, il est plus important que les apprenants savent ce qu'ils veulent faire avec la langue que l'acquisition de cette langue comme un système. O'Neil a mis en évidence le problème qui se pose avec un public d'enfants. Tant que les adultes peuvent déterminer ce qu'ils veulent faire avec la langue étrangère, il est évident que les enfants ne peuvent pas donner une telle détermination.

Voyons comment Rodríguez Seara (2001 : 15) présente cette nouvelle approche dans l'enseignement des langues étrangères, en citant Germain :

« Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développés puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace : « Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.) ».

Évidemment, dans l'approche communicative l'apprentissage de la grammaire n'est pas « considéré comme un objectif suffisant pour l'enseignement des langues » (Charmian O'Neil, 1993 : 103).

Dans cette partie-là de notre travail de mémoire nous avons voulu donner un sommaire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères pour voir comment l'enseignement a changé à travers l'histoire et pour observer la place de la grammaire dans ce changement. Avec les changements politiques, économiques et sociaux les besoins des apprenants se sont changés. Ainsi, ces changements ont apporté les nouvelles méthodologies. Nous avons présenté sept méthodologies d'enseignement qui sont plus ou moins différentes les unes des autres. Aujourd'hui, nous sommes les témoins d'une situation spécifique en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères et il n'y a plus seulement une méthode suivie par tous les enseignants. Comme Rodríguez Seara (2001 : 16) dit :

«Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord. ».

Maintenant, il existe un éclectisme et les enseignants doivent bien observer et bien connaître leurs élèves pour être capables de déterminer leurs besoins et d'adapter les cours afin que l'apprenant réalise ses objectifs. Cette situation est bien expliquée par O'Neil (1993 : 31) :

« On se trouve donc à un moment intéressant de la didactique des langues, moment où on demande à chaque enseignant d'analyser la situation d'enseignement dans laquelle il se trouve, et de préparer, lui-même, un programme adapté et cohérent, plutôt que de suivre pas à pas un manuel. ».

Chapitre 2: Le métalangage grammatical en classe de FLE

Dans le chapitre précédent, nous avons donné la définition de la notion de *métalangage grammatical*. Nous avons aussi vu comment l'enseignement de la grammaire a évolué à travers les méthodologies différentes et nous avons conclu que les changements politiques, économiques et sociaux pendant les siècles ont créés une situation spécifique et qu'aujourd'hui il existe un éclectisme des méthodes. Les enseignants doivent bien observer et bien connaître leurs élèves pour être capables de déterminer leurs besoins et d'adapter les cours afin que les apprenants réalisent leurs objectifs.

Maintenant, nous voudrions présenter un document que nous trouvons essentiel pour l'enseignement de FLE : c'est le *Cadre européen commun de référence*. Ce document établit les niveaux et les descripteurs des connaissances et des compétences pour toutes les personnes qui travaillent avec une langue étrangère et il guide ses utilisateurs vers une bonne communication en langue étrangère. Puis, notre objectif était de voir quel métalangage grammatical est élaboré dans la méthode *Le Mag'* qui est utilisée dans quelques écoles primaires à Zagreb.

2.1. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*

Le *Cadre européen commun de référence* (désormais siglé CECR) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, et pour l'évaluation. Le CECR propose un fondement commun pour la préparation « de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc., en Europe. » (2001 : 9). Dans ce document, tout le monde peut trouver les instructions qui peuvent être utiles pour l'apprentissage d'une langue pour qu'il soit possible de l'utiliser pour la communication efficace :

« Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. » (2001 : 9).

Pourtant le CECR n'a pas la fonction d'ordonner les objectifs ou les processus que ses usagers devraient utiliser pendant l'apprentissage et l'enseignement des langues :

« Le *Cadre européen commun de référence* est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. » (2001 : 9).

Nous avons déjà mentionné que le CECR donne une base à partir de laquelle il est possible d'élaborer les examens, les manuels, etc. Les examens exigent l'existence des critères qui aident à établir les compétences et les qualifications. C'est pourquoi :

« L'un des buts du *Cadre de référence* est d'aider les partenaires à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualification. C'est à cet effet que l'on a conçu le Schéma descriptif et les Niveaux communs de référence. Ensemble, ils fournissent une grille conceptuelle que les utilisateurs exploiteront pour décrire leur système. » (2001 : 23).

Il y a six niveaux communs de référence et ce sont : *le Niveau introductif ou découverte, le Niveau intermédiaire ou de survie, le Niveau seuil, le Niveau avancé ou utilisateur indépendant, le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective et la Maîtrise.* Dans le CECR (2001 : 25), ces niveaux sont présentés de la manière suivante aussi :

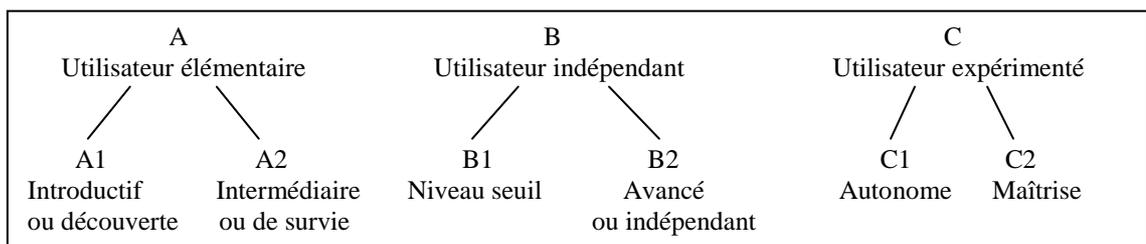


Tableau 1 – Une arborescence en trois niveaux généraux

Pour chaque niveau de référence, les descripteurs ont été déterminés, c'est-à-dire, nous savons quelles sont les compétences qu'une personne possède à chaque niveau d'apprentissage. De façon générale, ces compétences sont présentées dans une échelle globale. Pour démontrer l'échelle globale des niveaux communs de compétences nous proposons l'exemple de niveau A (*Utilisateur élémentaire*) :

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiaux et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la

		concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 2 – Niveaux communs de compétences – Niveau A (*Utilisateur élémentaire*) – Échelle globale (2001 : 25)

Outre l'échelle globale, dans le CECR nous pouvons trouver une grande quantité d'échelles et de grilles différentes. Toutes les échelles aident à bien déterminer les compétences des utilisateurs. Ce document nous présente : la grille pour l'auto-évaluation, l'échelle pour la production orale générale, l'échelle pour traiter un texte, l'échelle pour la maîtrise du vocabulaire, etc.

Dans le CECR il est également possible de trouver l'interprétation des compétences générales et des compétences communicatives langagières. Les compétences générales sont : le savoir, les aptitudes et les savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. Les composantes des compétences communicatives langagières sont : les compétences linguistiques, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Ce qui est intéressant pour notre travail, ce sont les compétences linguistiques. Parmi ces compétences nous distinguons la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Comme le sujet de notre travail de mémoire est le métalangage grammatical, la compétence grammaticale est d'une grande importance pour nous parce qu'il est important de savoir comment aborder et traiter les sujets concernant l'apprentissage de la grammaire. Dans ce document elle est définie de la manière suivante :

« C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. (...) La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. » (2001 : 89).

Nous pouvons dire que la compétence grammaticale est la compétence de comprendre et d'acquérir la grammaire, c'est-à-dire les règles de grammaire et de les utiliser de façon qu'ils rendent la communication possible. Aussi, le CECR (2001 : 89) propose une identification des paramètres et des catégories qui sont employés pour la description grammaticale :

La description de l'organisation grammaticale présuppose que l'on définisse :

- les éléments, par exemple :
 - morphèmes
 - racines, affixes (préfixes et suffixes)
 - mots
- les catégories, par exemple :
 - nombre, genre, cas
 - concret/abstrait
 - discret/continu
 - transitif/ intransitif/ passif
 - passé/présent/futur
 - aspects, progressif
- les classes, par exemple :
 - conjugaisons
 - déclinaisons
 - classes ouvertes : noms, verbes, adjectifs, adverbes...
 - classes fermées (...)
- les structures, par exemple :
 - mots composés et complexes
 - syntagmes (nominal, verbal)
 - propositions (principale, subordonnée, coordonnée)
 - phrases (simple, composée, complexe)
- les processus (descriptifs) par exemple :
 - nominalisation
 - affixation
 - suppléance
 - gradation
 - transposition
 - transformation
- les relations, par exemple :
 - régime
 - accord
 - valence, etc.

Puis, le CECR suggère les objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire ce que les apprenants devraient apprendre. De manière générale, les objectifs d'apprentissage sont établis sur les buts et les envies des apprenants, ou comme il est formulé dans le document :

« L'énoncé des buts et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues devrait se fonder sur une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir. » (2001 : 104).

En considération de ce qui précède, nous pouvons dire que le CECR est un document précieux pour chaque enseignant et chaque apprenant d'une langue étrangère. Comme c'est un *cadre* pour les langues étrangères en général, nous ne pouvons pas trouver les instructions pour l'enseignement de chaque langue étrangère et pour l'enseignement de chaque contenu (par exemple, l'enseignement de la grammaire en classe de FLE). Donc, en ce qui concerne les contenus grammaticaux et le métalangage, il n'y a pas de telles instructions dans le CECR

mais, c'est une tâche pour chaque enseignant de faire une évaluation des besoins de ses apprenants et à partir de cela d'établir ce qui est le plus important.

2.2. Le métalangage grammatical dans *Le Mag'*- méthode de français

La méthode *Le Mag'* est une méthode de français qui se rapporte au niveau A (*Utilisateur élémentaire*), selon le CECR. Ce niveau est divisé en trois parties : *Le Mag' 1*, *Le Mag' 2* et *Le Mag' 3*. *Le Mag' 1* et *Le Mag' 2* sont destinés à un public de jeunes adolescents qui débutent et poursuivent leur apprentissage de la langue française et chaque partie couvre approximativement 70 heures d'enseignement. *Le Mag' 3* s'adresse aux adolescents qui poursuivent leur apprentissage et il couvre environ 80 heures d'enseignement.

Comme nous l'avons mentionné, cette méthode a été sélectionnée parce qu'elle se rapporte au niveau le plus élémentaire (selon le CECR) et nous pensons que l'analyse du métalangage grammatical à ce niveau fondamental est très intéressante pour notre travail de mémoire. De plus, c'est la méthode avec laquelle nous avons acquis le plus d'expérience dans l'enseignement.

2.2.1. *Le Mag' 1*- méthode de français

La méthode *Le Mag' 1* a été effectivement créée en suivant les instructions du CECR :

« *Le Mag' 1* a pour objectif de développer chez les élèves leur compétence à communiquer dans des situations élémentaires de la vie quotidienne tout en leur faisant découvrir différents aspects de la culture française et francophone. Les contenus linguistiques et culturels proposés suivent les recommandations du Cadre européen commun de référence niveau A1, et préparent au Nouveau Delf A1. » (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 3).

Elle est formée d'une unité de départ et puis encore de huit unités de huit pages. À travers le livre les apprenants « suivent la vie quotidienne d'un groupe de jeunes adolescents participant à un atelier journalisme et découvrent à chaque unité un page du magazine (*Le Mag'*) qu'ils ont conçu durant l'atelier. » (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 3). Dans les unités, il y a des parties qui sont consacrées à la compréhension et l'expression orales, puis à la compréhension et l'expression écrites. Ensuite, chaque leçon aborde et travaille sur un ou deux points de grammaire et un thème lexical. Dans la page nommée *Atelier langue*, un travail systématique sur la langue est proposé et inclut un point de phonétique. Après *Atelier langue*, les élèves peuvent compléter leur lexique à l'aide d'une *BD* authentique et, à la fin, ils peuvent faire un rappel thématique du lexique de l'unité dans la partie *Fais le point* et améliorer leurs compétences avec les exercices conçus sur le modèle

des épreuves du Nouveau Delf A1. Il faut ajouter que toutes les deux unités un point culturel est abordé dans la partie appelée *Civilisation*. En fin d'ouvrage, il est possible de trouver *Les actes de parole*, *Précis grammatical* et *Lexique*.

Déjà dans l'*Avant-propos*, les auteurs de cette méthode explicitent que l'aspect communicatif de la langue française est considérablement privilégié. Pour être capable de bien communiquer, c'est-à-dire, de comprendre ce qu'on nous dit et être compris, l'acquisition de la grammaire est très importante. Voyons maintenant, ce qui nous intéresse dans notre travail de mémoire, c'est le métalangage grammatical abordé dans cet ouvrage.

2.2.1.1. Le métalangage grammatical dans *Le Mag' 1*

Avant l'unité de départ, dans le *Tableau des contenus* il est possible de voir les contenus de chaque unité qui sont présentés sous les titres suivants : *Thèmes*, *Objectifs*, *Lexique*, *Grammaire*, *Communication*, *Culture*, *Phonétique*, *Thèmes transversaux*, *Révisions*. Nous nous consacrerons à la rubrique *Grammaire*. Les élèves rencontrent plusieurs notions métalinguistiques dans cette rubrique et nous présenterons ces contenus sous forme de tableau :

Unité 0	Les consignes de classe à l' impératif : <i>observe, écoute, lis, écris, regarde</i> . Les articles indéfinis : <i>un, une. Qu'est-ce que c'est ? / C'est un(e)</i> .
Unité 1	Les pronoms personnels : <i>je, tu, il, elle</i> . Le verbe s'appeler au singulier . L'auxiliaire être au singulier. <i>Qui est-ce ? Voilà</i> .
Unité 2	Les articles définis : <i>le, la, l', les</i> . Les verbes en –ER au singulier : <i>aimer, adorer, détester, habiter</i> . L'auxiliaire <i>avoir</i> au singulier. Le pronom personnel <i>on</i> . <i>Qu'est-ce que... ?</i>
Unité 3	La négation . L'accord des adjectifs : <i>masculin / féminin</i> et <i>singulier / pluriel</i> . L'article indéfini <i>des</i> . L'opposition articles définis / indéfinis. L'accord des adjectifs (masculin, féminin).
Unité 4	Les adjectifs possessifs : <i>mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses</i> . Les auxiliaires <i>être</i> et <i>avoir</i> et les verbes en –ER au pluriel. Les pronoms personnels pluriels : <i>nous, vous, ils, elles</i> . La négation avec <i>pas de</i> .
Unité 5	Le verbe <i>partir</i> . Le verbe <i>aller</i> . Les prépositions de lieu <i>à</i> et <i>chez</i> . Les pronoms interrogatifs <i>où</i> et <i>comment</i> . Le verbe <i>faire</i> . Les articles contractés <i>du / de la / de l' / des</i> .
Unité 6	Les verbes <i>prendre</i> et <i>manger</i> . <i>Il est quelle heure ? / Il est ... heure(s). À quelle heure... ?</i> Les verbes pronominaux : <i>se lever, se laver, se coucher</i> .
Unité 7	Le mode impératif (affirmatif). <i>Il y a, il n'y a pas de</i> . Les prépositions : <i>sur, sous, dans, à côté de, devant, derrière</i> .
Unité 8	Le futur proche (affirmatif et négatif). Le verbe <i>venir</i> . <i>Je voudrais. Est-ce que ? / Qu'est-ce que ?</i>

Tableau 4 – le métalangage grammatical dans le *Tableau des contenus* dans *Le Mag' 1* (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 4, 5)

Dans le tableau 4 les différentes notions métalinguistiques sont en caractères gras. Alors, seulement dans le *Tableau des contenus* il y a 19 différentes notions métalinguistiques (*l'impératif, les articles indéfinis, les pronoms personnels, le verbe, le singulier, l'auxiliaire,*

les articles définis, la négation, l'accord des adjectifs, le masculin, le féminin, le pluriel, les adjectifs possessifs, les prépositions de lieu, les pronoms interrogatifs, les articles contractés, les verbes pronominaux, (le mode) affirmatif, le futur proche), mais, parfois il est nécessaire d'employer des notions supplémentaires pour expliquer les notions principales. Il est important de dire que toutes les notions que nous pouvons trouver dans le *Tableau des contenus* ne sont pas abordées explicitement dans les unités. Comme le *Tableau* rend le métalangage accessible aux apprenants, l'enseignant doit être prêt à l'expliquer. Voyons comment le métalangage grammatical a été distribué à travers les unités de livre.

Selon le *Tableau des contenus*, dans l'*Unité 0* nous pouvons trouver le métalangage grammatical suivant : *l'impératif et les articles indéfinis*. Bien que la notion de l'impératif soit mentionnée dans le *Tableau des contenus* elle n'est abordée qu'implicitement dans les consignes de classe. Alors, la notion n'est pas mentionnée dans cette unité. Pourtant, comme le *Tableau* est au début de livre et qu'il est accessible à chaque élève, l'enseignant peut expliquer la notion de l'impératif si les apprenants demandent une explication. Ce que l'enseignant peut signaler aux apprenants c'est que l'impératif « exprime diverses nuances de l'ordre : la défense, le conseil, la prière, etc. » (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 145). C'est pourquoi il est utilisé dans les consignes de classe.

La notion métalinguistique suivante est *les articles indéfinis*. Elle est introduite dans un exercice dans lequel il faut classer quelques mots dans un tableau selon l'article indéfini, c'est-à-dire le genre de l'article. Il est important de mettre en relief que les articles indéfinis sont introduits au début de l'apprentissage et, à ce moment-là les élèves doivent seulement distinguer la forme masculine et la forme féminine (ce que nous pouvons conclure à partir d'exercice proposé). Mais, la définition de l'article serait utile parce que le croate ne connaît pas la catégorie de l'article. Nous proposons la définition suivante :

« L'article est un mot que l'on place devant le nom pour marquer que ce nom est pris dans un sens complètement ou incomplètement déterminé ; il sert aussi à indiquer le genre et le nombre du nom qu'il précède. » (Maurice Grevisse, 2008 : 81).

En ce qui concerne les articles indéfinis, nous pouvons les définir de la manière suivante :

« L'article indéfini indique que l'être ou l'objet nommé est présenté comme non précisé, non déterminé, non encore connu. » (Maurice Grevisse, 2008 : 83).

Chaque enseignant doit évaluer quel type de définition convient le plus à ses élèves.

Les notions métalinguistiques que les apprenants apprennent dans l'*Unité 1* sont *les pronoms personnels, le verbe au singulier et l'auxiliaire*. Dans cette unité la notion des pronoms personnels est accompagnée des formes *il* et *elle*. C'est pourquoi les élèves peuvent

comprendre de quoi il s'agit sans l'explication métalinguistique supplémentaire. Pour être sûr que tout le monde a compris, l'enseignant peut proposer des phrases qui peuvent améliorer la compréhension. Par exemple : C'est Jean Reno, *il* est acteur. Voilà Zaz, *elle* est chanteuse.

Selon *Le petit Grevisse* (Maurice Grevisse, 2008 : 116):

« Les pronoms personnels désignent les êtres en marquant la personne grammaticale, donc en indiquant qu'il s'agit :

- soit de l'être *qui parle* (1^{re} personne) (...)
- soit de l'être *à qui l'on parle* (2^e personne) (...)
- soit de l'être *de qui l'on parle* (3^e personne) (...). ».

Nous pensons qu'à ce niveau il n'est pas nécessaire de donner une telle explication (qui peut être compliquée) aux apprenants parce qu'ils sont capables de comprendre cette notion à partir de leur langue maternelle. Alors, s'il est vraiment nécessaire, les élèves peuvent traduire les exemples. La notion métalinguistique suivante est *le verbe (s'appeler) au singulier*. Les élèves connaissent déjà les verbes comme un type de mot et nous pensons qu'il n'est pas vraiment nécessaire de les définir. Mais l'enseignant peut réviser un peu en expliquant que les verbes sont les éléments essentiels de la phrase et qu'ils expriment un état ou une action (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 90). Dans l'*Unité 1* les apprenants peuvent apprendre (de niveau de lexique) le mot métalinguistique qui détermine les verbes en français. La notion du verbe *auxiliaire* est introduite dans le *Tableau des contenus* mais elle n'est pas mentionnée dans la leçon. Comme les apprenants ne connaissent pas encore les temps composés, nous pensons que la notion de l'*auxiliaire* ne doit pas être expliquée à ce moment-là mais au moment où le thème des temps composés est abordé.

La notion du singulier est présentée dans un exercice où il faut écouter l'enregistrement pour observer la prononciation des verbes (*s'appeler* et *être*) à la deuxième et à la troisième personne du singulier. Les élèves peuvent facilement comprendre que la notion du singulier détermine, par exemple une personne et pas deux personnes. Dans l'*Unité 1* les verbes sont conjugués seulement au singulier alors il n'y a pas de problèmes avec la compréhension de cette notion.

Il est nécessaire d'indiquer que la notion de la phrase et la notion de la question sont introduites dans cette leçon mais nous pensons que l'explication de ces notions n'est nécessaire qu'au niveau de lexique².

² La même remarque pourrait s'appliquer à la notion du mot. Nous pensons qu'il n'est pas nécessaire de l'expliquer. Pour cette raison nous n'analyserons pas les notions *la phrase*, *le mot*, *la question* et *le verbe* comme les notions métalinguistiques dans le texte suivant.

Dans l'Unité 2 il y a déjà des notions métalinguistiques qui se répètent³ et la seule notion mentionnée dans le *Tableau des contenus* que les apprenants ne connaissent pas est la notion des articles définis. Nous avons proposé la définition des articles en général et la définition des articles indéfinis en analysant l'Unité 0. Pour les articles définis nous pouvons dire que :

« L'article défini est celui qui se met devant un nom dont le sens est complètement déterminé »
(Maurice Grevisse, 2008 : 81).

Dans l'Unité 2 les élèves doivent classer certains mots dans un tableau selon le genre de l'article défini ou ils doivent compléter les phrases avec les articles selon le genre et le nombre des mots proposés. Ainsi ils apprennent quels sont les articles définis et ils apprennent à distinguer leurs formes différentes. De cette manière-là, ils apprennent aussi des notions : *le masculin*, *le féminin* et *le pluriel* qui sont mentionnées dans le tableau où il faut classer les mots dans un des exercices. Ils peuvent comprendre ce que ces notions veulent dire si l'enseignant donne un exemple très simple, par exemple : LA fille / LE garçon. Comme la notion du singulier a été expliquée dans l'Unité 1, une simple équation peut aider les apprenants de comprendre la notion du pluriel : *le singulier* ≠ *le pluriel*.

Une notion métalinguistique qui n'est pas mentionnée dans le *Tableau des contenus* mais qui est mentionné dans l'Unité 2, est la notion de la conjugaison. À partir du tableau proposé (dans laquelle les verbes *aimer*, *adorer* et *détester* sont conjugués au singulier) les élèves peuvent conclure que les formes du verbe conjugué varient selon les personnes, le nombre, les temps et les modes verbales. Il existe en croate un terme très similaire (« *konjugacija* ») et c'est pourquoi la compréhension de cette notion n'est pas difficile. Aussi, les élèves peuvent apprendre la notion de l'interrogation dans cette unité. Ils apprennent à poser une question avec « qu'est-ce que » mais dans la consigne d'un exercice le verbe *interroger* est employé et les élèves peuvent conclure que ce verbe veut dire « poser une question ».

L'Unité 3 aborde deux notions métalinguistiques nouvelles aux élèves. La première est la notion de la négation (la négation avec « ne ... pas »). Elle est introduite dans un exercice où il faut transformer les phrases affirmatives en phrases négatives avec « ne ... pas ». Nous pensons que dans ce cas, l'explication supplémentaire n'est pas vraiment nécessaire parce que l'enseignant peut proposer un exemple (comme : Oui, il est grand. / Non, il n'est pas grand.) à partir duquel la compréhension est facilitée. De cette manière-là, les élèves peuvent

³ Nous pouvons voir quelles sont les autres notions de cette leçon dans le Tableau 4 (dans ce travail de mémoire) à la page 22.

comprendre la différence entre les phrases affirmatives et phrases négatives et ils apprennent ces notions métalinguistiques aussi.

La deuxième notion métalinguistique nouvelle aux apprenants est la notion de l'accord des adjectifs. L'enseignant peut réviser que les adjectifs sont les mots qui qualifient ou déterminent un nom (Maurice Grevisse, 2008 : 88). Il faut signaler aux élèves que les adjectifs s'accordent en genre et en nombre avec le nom ou le pronom auquel ils se rapportent (Maurice Grevisse, 2008 : 95). C'est-à-dire qu'il faut changer la forme de l'adjectif si le nom ou le pronom auquel il se rapporte est au féminin ou au pluriel. Dans cette leçon les élèves apprennent comment transformer l'adjectif masculin à l'adjectif féminin et l'adjectif en singulier à l'adjectif en pluriel.

Dans l'unité suivante les apprenants apprennent ce que sont les adjectifs possessifs. En parlant de leurs familles ils acquièrent les formes des adjectifs possessifs facilement et c'est pourquoi il n'est pas difficile de comprendre que ces adjectifs « expriment un rapport de possession, établissent une relation entre des personnes ou entre des personnes et des choses » (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 55). Il y a encore des notions de l'affirmation et de la négation dans cette unité mais comme les apprenants ont déjà appris les notions des phrases affirmatives et des phrases négatives nous pensons qu'il suffit de simplement réviser ces notions-là.

Selon le *Tableau des contenus* dans l'Unité 5 les élèves rencontrent les notions métalinguistiques des prépositions de lieu, des pronoms interrogatifs et des articles contractés. Mais seulement la notion des prépositions de lieu est mentionnée dans cette unité. Selon *Nouvelle Grammaire du Français* (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 160) les prépositions sont :

« des mots ou des groupes de mots invariables qui servent à relier un élément de la phrase à un autre. Ce sont alors de simples outils grammaticaux qui n'ont pas de sens particulier. ».

Dans cette leçon les prépositions sont présentées dans le texte qui parle des vacances et des voyages. En racontant leurs vacances les apprenants comprennent la fonction des prépositions de lieu et mémorisent facilement cette notion métalinguistique.

Bien que la notion des pronoms interrogatifs soit mentionnée dans le *Tableau des contenus* les élèves apprennent les pronoms interrogatifs « Où ? » et « Comment ? » sans que l'enseignant doive nommer cette notion métalinguistique. En ce qui concerne les articles contractés, aussi mentionnés seulement dans le *Tableau des contenus*, ils sont présentés dans la construction « faire de » avec un sport ou une activité. Dans les consignes d'exercices il est évident que les apprenants ne doivent pas savoir que cette notion est appelée *les articles contractés*

(l'exemple d'une consigne : Complète avec *du, de la, de l', des*. (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 52)).

Dans l'*Unité 6* les verbes pronominaux sont présentés comme une notion métalinguistique. Dans un exercice les élèves doivent trouver les formes du verbe *se lever* dans les textes de la leçon et dans un autre ils doivent chercher d'autres verbes pronominaux. Les apprenants peuvent conclure que les verbes pronominaux sont les verbes précédés de « se » à l'infinitif (ils n'ont pas encore rencontré la notion du pronom réfléchi) et que cette forme change selon le sujet. Si les élèves demandent ce qu'est « se », l'enseignant va expliquer que c'est un pronom réfléchi. Pour vérifier la compréhension, l'enseignant peut demander les élèves de donner un exemple de verbe pronominal en croate (par exemple : *zvati se*).

L'unité suivante aborde les notions métalinguistiques que nous avons déjà expliquées. C'est la notion de l'impératif, qui est mentionnée selon le *Tableau des contenus* dans l'*Unité 0* mais qui n'est présenté qu'implicitement dans la leçon. Et c'est la notion des prépositions de lieu, qui est déjà expliquée dans l'*Unité 5*. Les prépositions de lieu sont accompagnées des adverbes de lieu. La *Nouvelle Grammaire du Français* (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 169) explique qu' :

« un adverbe est un mot ou un groupe de mots invariable qui modifie : le sens d'un mot (...), le sens d'une phrase (...). ».

Avec la notion de l'impératif la notion du présent est aussi abordée. Alors la différence entre le verbe au présent (c'est-à-dire à l'indicatif, mais cette notion n'est pas encore introduite) et le verbe à l'impératif est signalée aux élèves. Il est important qu'ils remarquent qu'il n'y a pas de pronom personnel devant le verbe à l'impératif.

La nouvelle notion métalinguistique de cette dernière unité est *le futur proche*. Le futur proche est abordé de la manière suivante : il est comparé avec le présent. Le présent est présenté comme un temps verbal (dans l'*Unité 7* il est mentionné en comparaison avec l'impératif c'est-à-dire au place de l'indicatif) et il est expliqué comme une action qui se passe maintenant. Le futur proche est expliqué comme une action qui va se passer bientôt. Ainsi, la compréhension de cette notion est rendue possible très simplement. Pour la formation du futur proche il faut utiliser le verbe à l'infinitif et c'est la première fois que la notion de l'infinitif est employée dans ce livre. Nous pensons que l'explication de cette notion n'est pas nécessaire mais si les apprenants l'exigent l'enseignant peut dire que c'est la forme verbale impersonnel c'est-à-dire qui n'est désignée ni par la personne ni par le nombre.

En fin d'ouvrage le *Précis grammatical* est proposé et dans ce *Précis* les élèves peuvent rencontrer encore quelques notions métalinguistiques qui ne peuvent pas être trouvées dans les *Unités* précédentes. Le *Précis* est divisé en cinq parties qui sont nommées : *Le groupe nominal*, *Le groupe verbal*, *La phrase*, *La localisation* et *Les conjugaisons au présent*. Selon *Nouvelle Grammaire du Français* (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 16) « le groupe nominal est constitué d'un nom précédé d'un déterminant ». Il y a deux nouvelles notions métalinguistiques dans cette partie-là que les apprenants ont déjà rencontrées dans les formes différentes. L'une est la contraction des articles qui est expliquée avant comme la notion de l'article contracté. L'autre est la notion des adjectifs qualificatifs qui est abordée dans l'*Unité 3* où il s'agit de l'accord des adjectifs. Nous avons employé le verbe *qualifier* en disant que les adjectifs sont les mots qui qualifient ou déterminent un nom (Maurice Grevisse, 2008, 88). Dans la deuxième partie du *Précis* il s'agit des formes verbales et il n'y a pas de notions inconnues dans cette partie-là. Mais, il faut ajouter que les pronoms personnels (abordés dans l'*Unité 1*) sont nommés ici les pronoms personnels *sujets*. L'enseignant peut expliquer la notion du sujet s'il pense que c'est vraiment nécessaire. Selon *Le petit Grevisse* (Maurice Grevisse, 2008 : 37) :

« Le sujet est le mot ou groupe de mots désignant l'être ou la chose dont on exprime l'action ou l'état (...). ».

La troisième partie présente la notion de l'interrogation qui n'est pas entièrement inconnue aux apprenants parce qu'ils connaissent déjà le verbe *interroger* et la notion du pronom interrogatif qui n'est pas mentionnée dans la leçon mais qui est présentée dans le *Tableau des contenus*. À l'aide des exemples proposés dans la leçon et dans le *Précis*, les élèves (qui savent ce que sont les pronoms et ce que le verbe *interroger* veut dire) peuvent facilement conclure la signification de la notion des pronoms interrogatifs. Une autre notion est présentée ici et ce sont les présentatifs. Nous pouvons dire que ce sont les mots qui servent à présenter quelqu'un ou pour montrer quelque chose (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 89) (par exemple : voici, voilà, c'est, ce sont). Aussi, nous pouvons ajouter la construction « il y a / il n'y a pas de » si nous voulons « indiquer la présence ou l'absence de personnes ou de choses » (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 89). Dans la quatrième partie du *Précis grammatical* nous pouvons rencontrer la notion de la localisation et le verbe *localiser*. Selon *Le Nouveau Petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Paul Robert, 2008 : 1472) la localisation est l'«action de situer en un certain lieu, en un point déterminé » ou « le fait de situer dans le temps ». Dans cette partie-là, les élèves peuvent réviser les notions des prépositions et des adverbes de lieu

pour localiser dans l'espace et ils peuvent réviser comment demander et dire l'heure et dire une date pour localiser dans le temps. À la fin, les conjugaisons de quelques verbes sont proposées dans la dernière partie du *Précis* et une nouvelle notion métalinguistique est mentionnée. C'est la notion des terminaisons. L'enseignant peut expliquer cette notion aux élèves en donnant l'exemple d'un verbe qui peut être divisé en deux parties : le radical et la terminaison (par exemple : chant - er). Il est très utile d'employer les différentes couleurs pour bien distinguer les deux parties.

2.2.2. *Le Mag' 2- méthode de français*

Comme en cas du *Mag' 1*, la création de la méthode *Le Mag' 2* a suivi les recommandations du CECR :

« *Le Mag' 2* a pour objectif de préparer les élèves à communiquer dans des situations élémentaires de la vie quotidienne tout en leur faisant découvrir différents aspects de la culture française. Les contenus linguistiques et culturels proposés suivent les recommandations du Cadre européen commun de référence. Ils complètent le niveau A1 commencé avec *Le Mag' 1*, et couvrent en partie le niveau A2. Ils permettent également de s'entraîner au Nouveau Delf A1 (pour la première partie) et A2 (pour la deuxième partie). » (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 3).

Aussi, cette méthode est composée de la même manière comme le niveau 1 de la méthode. Il y a une unité de départ et puis huit unités de huit pages. Dans ce livre les apprenants « retrouvent le groupe de jeunes adolescents du *Mag' 1* qui se réunissent chaque semaine pour concevoir un magazine (*Le Mag'*) au sein d'un atelier journalisme » (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 3). Comme dans *Le Mag' 1*, chaque unité est composée des parties qui sont consacrées à la compréhension et l'expression orales, puis à la compréhension et l'expression écrites. Également, dans chacune des unités les élèves peuvent aborder et travailler sur un ou deux points de grammaire et sur un thème lexical. La page *Atelier langue* propose un travail systématique sur la langue et un point de phonétique. Puis, les apprenants ont la possibilité de compléter le lexique dans la partie nommée *BD* authentique ou *DOC* extrait de magazines pour adolescents. Pour finir, les élèves peuvent s'entraîner au nouveau Delf (A1 et A2) et ils peuvent faire un rappel thématique du lexique de l'unité. Comme dans le niveau 1, un point culturel est abordée toutes les deux unités dans la page *Civilisation*. Après les unités, les élèves peuvent trouver « un *précis grammatical*, un récapitulatif des *actes de parole* et un *lexique* multilingue » (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 3).

Même dans le niveau 2 de cette méthode de français, les auteurs mettent en relief, l'aspect communicatif de la langue française qui est largement privilégié. Maintenant nous allons observer le métalangage grammatical mentionné dans *Le Mag' 2*.

2.2.2.1. Le métalangage grammatical dans *Le Mag' 2*

Comme dans l'analyse du métalangage grammatical dans *Le Mag' 1*, nous commençons l'analyse du métalangage grammatical dans *Le Mag' 2* avec le *Tableau des contenus*. Les titres des rubriques dans le *Tableau* sont les mêmes comme dans *Le Mag' 1* et de même manière nous nous consacrerons à la rubrique *Grammaire* :

Unité 0	L'accord des adjectifs de nationalité. Le genre de pays et les prépositions de lieu .
Unité 1	Les verbes <i>vouloir</i> et <i>pouvoir</i> . L'impératif négatif . Les présentatifs <i>c'est / ce sont ; il (elle) est / ils (elles) sont</i> .
Unité 2	Les mots interrogatifs : <i>quand, comment, pourquoi</i> . <i>Pourquoi / parce que</i> . Les verbes du 2 ^e groupe : <i>choisir, guérir, finir</i> . La condition avec si + présent .
Unité 3	Les articles partitifs : <i>du, de la, de l'</i> . Les adverbes de quantité : <i>beaucoup, un peu, trop, assez</i> . L'interrogation avec <i>combien</i> .
Unité 4	Le passé composé avec <i>avoir</i> (formes affirmative , négative et interrogative). Les participes passés irréguliers.
Unité 5	La négation avec <i>rien, jamais, personne</i> . Les adverbes déjà et <i>toujours</i> . <i>Oui / Si</i> . Le passé composé avec <i>être</i> .
Unité 6	Les adjectifs démonstratifs : <i>ce, cet, cette, ces</i> . Les verbes en <i>-yer</i> (<i>essayer, payer</i>). L'adjectif interrogatif <i>quel(le)(s)</i> . La question formelle (avec inversion du sujet).
Unité 7	Les constructions impersonnelles : <i>il pleut, il neige, etc., il faut / il ne faut pas + infinitif</i> . La négation avec <i>ne...plus</i> . Le verbe <i>devoir</i> . Les pronoms COD : <i>le, la, l', les</i> .
Unité 8	Le futur simple . Les adjectifs possessifs : <i>notre, nos, votre, vos, leur, leurs</i> .

Tableau 5 – le métalangage grammatical dans le *Tableau des contenus* dans *Le Mag' 2* (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 4, 5)

Dans le tableau 5 les différentes notions métalinguistiques sont en caractères gras. Alors, dans le *Tableau des contenus* (de la méthode *Le Mag' 2*) il y a 24 différentes notions métalinguistiques (*l'accord des adjectifs, les prépositions de lieu, les verbes, l'impératif négatif, les présentatifs, les mots interrogatifs, le présent, les articles partitifs, les adverbes de quantité, l'interrogation, le passé composé, la forme affirmative, les participes passés, la négation, les adverbes, les adjectifs démonstratifs, l'adjectif interrogatif, la question formelle, l'inversion du sujet, les constructions impersonnelles, l'infinitif, les pronoms COD, le futur simple et les adjectifs possessifs*), mais 11 notions sont mentionnées pour la première fois dans la méthode *Le Mag'* et ce sont : *les articles partitifs, les adverbes de quantité, le passé composé, les participes passés, les adjectifs démonstratifs, l'adjectif interrogatif, la question*

formelle, l'inversion du sujet, les constructions impersonnelles, les pronoms COD et le futur simple.

Dans les deux premières unités de cette méthode il y a quelques notions métalinguistiques et toutes les notions sont déjà abordées dans *Le Mag' 1*. Selon le *Tableau des contenus*, dans l'*Unité 0* ce sont : *l'accord des adjectifs et les prépositions de lieu* mais il y a encore : *le féminin, le masculin, le singulier et le pluriel*. Et dans l'*Unité 1*, les notions mentionnées dans le *Tableau* sont : *les verbes, l'impératif* (avec l'addition de la forme négative créée à l'aide de *ne...pas*, la construction connue par les élèves) et *les présentatifs*, mais dans la leçon il y a encore : *l'infinitif, le groupe nominal et l'adjectif*. À travers les nouvelles formes des adjectifs et des prépositions, les apprenants peuvent réviser ce qu'ils ont déjà appris et ils peuvent élargir leurs savoirs. De même, les notions de l'infinitif, de l'impératif et du groupe nominal sont répétées dans l'*Unité 1*.

C'est la même situation dans l'*Unité 2*. Il n'y a aucune notion métalinguistique que les élèves au ce niveau ne connaissent pas. Celles qui sont apparues dans cette unité sont : *les mots interrogatifs, les verbes, la conjugaison, les terminaisons, le singulier et le présent*. Les notions des mots interrogatifs et du présent sont mentionnées dans le *Tableau*.

Selon le *Tableau des contenus* les apprenants rencontrent les notions des articles partitifs, des adverbes de quantité et de l'interrogation dans l'*Unité 3*. Dans la leçon, la notion de l'interrogation n'est pas vraiment mentionnée mais le mot *la question* est utilisé. Puis, il y a encore quelques notions métalinguistiques qui sont connues par les apprenants (les articles indéfinis et la forme négative). La notion des articles indéfinis est employée pour que les élèves puissent comparer les deux types d'articles. D'un côté il y a la notion des articles indéfinis et une remarque : « On peut compter les unités. » (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 31) et d'autre côté il y a la notion des articles partitifs et une remarque : « C'est une partie d'un ensemble. On ne peut pas compter les unités. » (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 31). Alors, l'enseignant peut expliquer que les articles partitifs sont employés « pour exprimer une quantité qu'on ne peut pas compter, ou une partie d'un ensemble » (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 86). Pour exprimer une quantité les élèves peuvent aussi employer les adverbes de quantité. Ils ont appris la notion métalinguistique des adverbes dans *Le Mag' 1* et maintenant ils apprennent seulement un nouveau type d'adverbes.

Dans l'*Unité 4*, les élèves peuvent apprendre ce qu'est le passé composé. Selon le *Tableau des contenus* l'enseignant doit aborder les formes affirmative, négative et interrogative du passé composé. Ce sont les notions métalinguistiques que les apprenants

connaissent déjà, aussi que les notions de l'infinitif, du présent et de la conjugaison (le verbe *conjuguer*). En comparant le passé composé avec le présent, les élèves peuvent comprendre que le passé composé exprime une action qui s'est passée à un moment du passé. Si l'enseignant propose deux phrases qui commencent avec les adverbes exprimant le temps (par exemple, *hier* et *aujourd'hui*), la compréhension sera facilitée. Aussi, les élèves doivent apprendre la notion du participe passé (régulier et irrégulier) dans cette unité. Nous pensons qu'au ce niveau, il suffit de mettre en relief que le participe passé est une forme verbale qui est employée pour la formation du passé composé. Maintenant, il est possible d'expliquer la notion du verbe auxiliaire qui est mentionnée dans *Le Mag' 1*. Cette notion n'est présentée que dans le *Tableau des contenus* et nous avons dit qu'il est mieux d'expliquer cette notion au moment où elle est employée, c'est-à-dire quand les temps composés sont abordés. Alors, l'enseignant peut expliquer que les verbes utilisés pour la conjugaison des verbes au passé composé, sont appelés les verbes auxiliaires. Dans cette leçon, c'est le verbe *avoir* qui est utilisé et dans l'unité suivante le passé composé avec le verbe *être* sera présenté.

Selon le *Tableau des contenus* les notions métalinguistiques mentionnées dans l'*Unité 5* sont : la négation, les adverbes et le passé composé (avec *être*). Il y a des notions additionnelles dans cette leçon et, comme les notions dans le *Tableau*, elles sont connues par les élèves. Ce sont : les participes passés, les verbes pronominaux, l'affirmation (l'adverbe *affirmativement* est utilisé dans la leçon) et le verbe *conjuguer*.

Dans l'*Unité 6* il y a une grande quantité de notions métalinguistiques. À part des notions qui ont été mentionnées déjà plusieurs fois (comme : *le singulier, le pluriel, le masculin, le féminin, la conjugaison, conjuguer, le présent, le passé composé*) il y a encore quelques notions nouvelles dans cette leçon. Les apprenants connaissent les adjectifs qualificatifs et les adjectifs possessifs et maintenant ils rencontrent la notion des adjectifs démonstratifs. L'enseignant peut indiquer que c'est une sorte d'adjectifs qui sert à montrer les êtres ou les objets. Les élèves doivent trouver (dans un exercice) les adjectifs démonstratifs dans les phrases d'un dialogue et de cette manière-là ils apprennent la forme masculine, féminine, singulière et plurielle des adjectifs. La notion de l'interrogation est aussi connue par les élèves alors il n'est pas nécessaire d'expliquer la notion métalinguistique de l'adjectif interrogatif (bien que ce soit une notion nouvelle). Il s'agit de l'adjectif *quel* et l'enseignant doit seulement présenter les formes différentes (en genre et en nombre).

Puis, les apprenants apprennent une nouvelle façon de poser des questions et c'est la question formelle. Dans le livre cette notion métalinguistique est expliquée de la manière suivante :

« Dans une question formelle, on inverse le pronom personnel sujet et le verbe.

- Au présent : *Pourquoi économises-tu ton argent ?*

- Au passé composé : *Où as-tu acheté ce pantalon ?* » (Céline Himber, Charlotte Rastello, Fabienne Gallon, 2006 : 59).

Nous pouvons voir que la notion du pronom personnel sujet et le verbe *inverser* sont utilisés dans cette définition. La première notion est connue par les élèves et la deuxième notion est utilisée sous la forme d'un verbe bien que dans le *Tableau des contenus* les apprenants puissent voir la notion de l'inversion. Tout simplement, cette notion désigne le changement de l'ordre normal des mots (en ce cas, le pronom personnel sujet et le verbe).

Les notions métalinguistiques inconnues aux élèves et mentionnées dans l'*Unité 7* sont *les constructions personnelles et impersonnelles* et *les pronoms compléments d'objet direct* (désormais siglé COD). Dans cette leçon les apprenants apprennent que le pronom personnel *il* ne remplace pas toujours une chose ou une personne mais qu'il est utilisé pour exprimer le temps qu'il fait, l'heure, la nécessité ou l'obligation dans les constructions impersonnelles. Pour mieux comprendre cette notion, dans un exercice les élèves doivent classer quelques phrases selon la signification du pronom *il*. Ils classent les phrases dans deux rubriques sous le titre *construction personnelle* et sous le titre *construction impersonnelle*. Puis, les apprenants rencontrent la notion métalinguistique des pronoms COD. Selon la *Nouvelle Grammaire du Français* (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 76) les pronoms COD :

« représentent des personnes ou des choses déterminées. Ils remplacent un nom précédé d'un article défini, d'un adjectif possessif ou d'un adjectif démonstratif. ».

Comme les pronoms COD ont la forme qui rappelle aux articles définis, nous pensons que les apprenants peuvent facilement acquérir cette notion et ce qu'elle détermine. Dans cette unité les notions métalinguistiques supplémentaires sont mentionnées et ce sont : *le sujet, le verbe, l'infinitif, l'impératif, la négation et la phrase affirmative et négative*.

Dans la dernière unité du livre *Le Mag' 2* il y a une seule notion métalinguistique que les élèves ne connaissent pas et c'est la notion du futur simple. Ils connaissent déjà la notion du futur proche alors ils savent ce que le futur exprime. L'enseignant peut signaler aux élèves que le futur proche exprime une action qui va se passer bientôt et le futur simple indique qu'une action se situe « dans un avenir proche ou lointain » (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 130). À partir de la notion du futur simple il y a encore des notions des verbes, de la conjugaison, de l'infinitif, des adjectifs possessifs, du singulier et du pluriel dans cette leçon.

Finalement, dans le *Précis grammatical* il n'y a pas de notions métalinguistiques que les apprenants ne connaissent pas à ce point de leur apprentissage ou qui ne sont pas mentionnées dans les unités du *Mag' 1* ou du *Mag' 2*. Il se consiste en six parties qui s'appellent : *le groupe nominal, le groupe verbal, la phrase, la localisation, l'expression de la condition et les conjugaisons*. Le *Précis* est très utile aux élèves parce qu'ils peuvent trouver ici tous les contenus qu'ils ont abordés pendant leurs cours du français pas seulement en employant *Le Mag' 2* mais aussi en employant *Le Mag' 1*.

2.2.3. *Le Mag' 3- méthode de français*

Comme les deux premiers niveaux de la méthode *Le Mag'*, *Le Mag' 3* suit les instructions du CECR :

« *Le Mag' 3* prépare les élèves à communiquer dans des situations élémentaires de la vie quotidienne tout en leur faisant découvrir différents aspects de la culture francophone. Les contenus linguistiques et culturels proposés suivent les recommandations du Cadre européen commun de référence et complètent l'acquisition du niveau A2 commencée avec *Le Mag' 2*. Ils permettent également de se préparer au Nouveau DELF scolaire A2 version junior. » (Fabienne Gallon, Céline Himber, Charlotte Rastello, 2007 : 3).

L'organisation de cette méthode est un peu différente des niveaux 1 et 2. Le niveau 3 consiste « d'une unité de mise en route suivie de six unités de douze pages. Les élèves découvrent dans ce niveau un groupe de cinq adolescents qui décident de participer à un concours dont les gagnants voyageront pendant un an, en bateau, dans différents pays de la Francophonie. » (Fabienne Gallon, Céline Himber, Charlotte Rastello, 2007 : 3). Mais, de même manière que les deux premiers niveaux, les parties des unités (dans ce livre appelés *étapes*) sont consacrées à la compréhension et l'expression orales, puis à la compréhension et l'expression écrites. Puis, un ou deux points de grammaire et un thème lexical sont introduits dans chaque unité aussi qu'un travail plus systématique et un point de phonétique dans la page *Atelier Langue*. Les documents variés sont proposés dans la page *Lecture*, les élèves peuvent prendre goût à l'écriture dans la rubrique *Atelier d'écriture*, un point culturel est illustré dans la page *Civilisation* et finalement les apprenants peuvent s'entraîner au nouveau Delf scolaire A2 version junior. Comme dans *Le Mag'1* et *Le Mag'2*, en fin d'ouvrage, il est possible de trouver un *précis grammatical*, des *actes de parole* et un *lexique* multilingue.

Maintenant nous continuons l'analyse du métalangage grammatical dans la méthode *Le Mag'3*.

2.2.3.1. Le métalangage grammatical dans *Le Mag' 3*

Pour commencer, nous analysons le métalangage grammatical dans le *Tableau des contenus* pour voir ce que les auteurs de cette méthode ont prévu dans chaque *Étape* du livre. Les titres des rubriques dans le *Tableau* sont : *Thèmes, Objectifs, Lexique, Grammaire, Révisions, Phonétique, Lecture, Civilisation* et *Thèmes transversaux*. Nous nous consacrerons à la rubrique *Grammaire* :

Étape 0	Les mots interrogatifs. Les articles définis, indéfinis et partitifs. La négation.
Étape 1	Les mots interrogatifs. Le passé récent, le présent progressif et le futur proche.
Étape 2	Les pronoms relatifs (qui, que, où). Les pronoms compléments de lieu (y, en).
Étape 3	L'imparfait. Les comparatifs. Les pronoms compléments (COD et COI).
Étape 4	Le passé composé : choix de l' auxiliaire . L'accord du participe passé avec <i>avoir</i> . Les valeurs du passé composé et de l'imparfait.
Étape 5	Les pronoms possessifs et démonstratifs . Les verbes irréguliers au futur simple . Le pronom COD <i>en</i> . Les adverbes en <i>-ment</i> .
Étape 6	Le conditionnel . La construction des verbes (avec <i>à</i> ou <i>de</i>). Les pronoms COI (<i>en, y</i>). La place des adjectifs. Le superlatif .

Tableau 6 – le métalangage grammatical dans le *Tableau des contenus* dans *Le Mag'3* (Fabienne Gallon, Céline Himber, Charlotte Rastello, 2007 : 4, 5)

Dans le tableau 6 les différentes notions métalinguistiques sont en caractères gras. Alors, dans le *Tableau des contenus* (de la méthode *Le Mag'3*) il y a 24 différentes notions métalinguistiques (*les mots interrogatifs, les articles définis, indéfinis et partitifs, la négation, le passé récent, le présent progressif et le futur proche, les pronoms relatifs, les pronoms compléments de lieu, l'imparfait, les comparatifs, les pronoms compléments (COD et COI), le passé composé, l'auxiliaire, l'accord du participe passé, les pronoms possessifs et démonstratifs, le futur simple, les adverbes, le conditionnel, les adjectifs, le superlatif*), mais 11 notions sont mentionnées pour la première fois dans la méthode *Le Mag'*. Ce sont : *le passé récent, le présent progressif, les pronoms relatifs, les pronoms compléments de lieu, l'imparfait, les comparatifs, les pronoms compléments (COI), les pronoms possessifs et démonstratifs, le conditionnel et le superlatif*.

Selon le *Tableau des contenus* les apprenants abordent les notions métalinguistiques suivantes dans l'*Étape 0* : *les mots interrogatifs, les articles définis, indéfinis et partitifs et la négation*. Ce sont les notions que les élèves connaissent. Mais aucune notion métalinguistique n'est mentionnée dans la leçon. C'est-à-dire, ces notions sont abordées implicitement pour faire les élèves réviser les contenus qu'ils ont déjà appris.

Dans l'*Étape 1* il y a deux notions métalinguistiques que les élèves ne connaissent pas. C'est la notion du passé récent et la notion du présent progressif. Ces notions sont introduites

en comparaison avec la notion du futur proche (connue par les apprenants) pour que les élèves puissent mieux comprendre leurs significations. Selon la *Nouvelle Grammaire du Français* le passé récent exprime une action accomplie depuis peu de temps. D'autre côté, le présent progressif est employé pour exprimer une action qui dure et qui n'est pas encore accomplie. Les autres notions métalinguistiques mentionnées dans cette leçon sont *les mots interrogatifs* et le verbe *conjuguer*.

L'unité suivante présente aux apprenants les notions métalinguistiques: *les pronoms relatifs, le complément (circonstanciel) de temps, le complément (circonstanciel) de lieu et les pronoms compléments de lieu*. À partir du texte proposé, dans un des exercices ils doivent trouver ce que remplacent les pronoms relatifs. Les élèves peuvent apprendre qu'ils (*qui, que, où*) remplacent un sujet, un COD ou un complément circonstanciel de temps ou de lieu. Selon la *Nouvelle Grammaire du Français* (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 11) :

« Les compléments circonstanciels apportent une information sur le lieu, le temps, la cause, etc. ».

Nous pensons qu'à l'aide des exemples l'enseignant peut facilement expliquer ce que sont les compléments circonstanciels. De même les pronoms compléments de lieu (*en* et *y*) sont facilement définis. L'enseignant peut se servir du livre où les élèves peuvent trouver qu'ils servent :

« pour remplacer le lieu où l'on est/où l'on va (et) d'où l'on vient/d'où l'on part » (Fabienne Gallon, Céline Himber, Charlotte Rastello, 2007 : 27).

Les notions supplémentaires dans cette leçon sont *le sujet* et *le COD*. Les apprenants connaissent déjà bien ces notions métalinguistiques.

Selon le *Tableau des contenus* il y a trois notions métalinguistiques mentionnées dans l'*Étape 3*. Ce sont : *l'imparfait, les comparatifs, les pronoms compléments (COD et COI)*. Chaque élève peut lui-même trouver les explications de l'emploi de l'imparfait à la fin du livre c'est-à-dire dans le *Précis grammatical*. Selon le *Précis* l'imparfait :

« sert à : - décrire le décor, le cadre d'une action (...)
- parler d'actions répétitives, habituelles (...)
- parler d'une action en cours d'accomplissement dans le passé (...) » (Fabienne Gallon, Céline Himber, Charlotte Rastello, 2007 : 88).

Dans cette leçon il est important que les élèves apprennent la formation de l'imparfait et nous pensons qu'il n'est pas nécessaire de présenter les trois emplois qui sont présentés dans le *Précis grammatical*. L'enseignant peut signaler aux élèves que l'action exprimée par l'imparfait est « en cours d'accomplissement dans le passé » (Fabienne Gallon, Céline Himber, Charlotte Rastello, 2007 : 88) et c'est suffisant pour maintenant. Au moment où ils

apprennent la différence entre l'imparfait et le passé composé l'enseignant peut introduire les autres emplois. La notion de l'imparfait est accompagnée par la notion métalinguistique de l'infinitif, du présent, du radical, du pluriel et la notion des terminaisons. Puis, la notion des comparatifs est introduite dans l'*Étape 3*. Nous pouvons expliquer cette notion de la manière suivante :

« Pour indiquer qu'une qualité ou qu'une quantité est supérieure, égale ou inférieure à un autre, on emploie des comparatifs. » (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 291).

Cette notion est accompagnée par les notions qui ont été déjà expliqués : *les adjectifs* et *l'adverbe*. La troisième notion métalinguistique que les élèves apprennent dans cette unité est la notion des pronoms compléments d'objet indirect (désormais siglé COI). Selon la *Nouvelle Grammaire du Français* (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 77) les formes *lui/leur* qui sont signalés dans *Le Mag'3*:

« (...) sont des pronoms compléments d'objet indirect de la troisième personne, compléments d'un verbe suivi de la préposition à. Ils représentent des personnes. ».

La notion des pronoms COI est comparée avec la notion des pronoms COD pour que les élèves puissent bien distinguer ces deux notions.

Dans l'*Étape 4* il n'y a aucune notion métalinguistique qu'au ce niveau les élèves ne connaissent pas. Les notions mentionnés dans cette leçon sont : *le passé composé*, *l'auxiliaire*, *l'accord du participe passé*, *le sujet*, *le COD*, *l'imparfait* et le verbe *conjuguer*. Ce sont les notions mentionnées déjà plusieurs fois et nous pensons que personne n'a de problèmes avec eux.

Dans l'unité suivante il n'y a que deux notion métalinguistique que les apprenants doivent apprendre. Ce sont la notion des pronoms possessifs et la notion des pronoms démonstratifs. Les élèves ont appris les notions des adjectifs possessifs et démonstratifs dans *Le Mag'1* et *Le Mag'2*. Puisqu'ils sachent ce que sont les pronoms (en général), nous pensons qu'ils peuvent conclure la définition de la nouvelle notion métalinguistique. Comme la notion des adjectifs possessifs a été expliquée avant, l'enseignant peut simplement ajouter que :

« le pronom possessif remplace un nom précédé d'un adjectif possessif » (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 55).

Aussi, pour les pronoms démonstratifs l'enseignant peut ajouter qu'ils reprennent « un nom déjà mentionné, ce qui évite la répétition ou permet une différenciation » (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 50). Les autres notions métalinguistiques utilisées dans l'*Étape 5* sont : *le futur simple*, *l'infinitif*, *le présent*, *les pronoms COD*, *les adverbes* et *l'adjectif*.

Dans la dernière unité de la méthode *Le Mag'3* les notions métalinguistiques

inconnues aux apprenants sont : *le conditionnel* et *le superlatif*. Les élèves peuvent apprendre que le conditionnel exprime « une demande polie (...), un désir, un souhait (...), un fait imaginaire (...), une suggestion, un conseil (...) » (Fabienne Gallon, Céline Himber, Charlotte Rastello, 2007 : 89). L'enseignant peut facilement expliquer la notion du superlatif s'il utilise la définition qui peut être trouvée dans la *Nouvelle Grammaire du Français* (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004 : 294) :

« Le superlatif exprime le plus haut degré d'une qualité ou d'un défaut ».

Les notions supplémentaires dans l'Étape 6 sont *le futur, l'imparfait, le radical, les terminaisons, les pronoms COI, l'adjectif et l'adverbe*.

À la fin du livre, dans la rubrique appelée le *Précis grammatical* les apprenants peuvent trouver toutes les notions métalinguistiques qu'ils ont appris à travers les trois niveaux de la méthode *Le Mag'*. Le *Précis* est divisé en quelques parties et ce sont : *Le groupe nominal, Le groupe verbal, Les mots interrogatifs, La localisation, L'expression de la condition, de l'hypothèse, L'expression de la comparaison, L'expression de la manière et Les conjugaisons*. Il n'y a pas de notions inconnues et les élèves peuvent facilement utiliser ce *Précis* pour apprendre ou réviser les contenus grammaticaux.

2.3. Les procédés métalinguistiques : la répétition et l'autonymie

Souvent pendant les cours de FLE il est possible de voir les élèves qui ne se heurtent pas à des difficultés dans leur apprentissage des contenus grammaticaux, mais qui ont des difficultés avec l'acquisition du métalangage grammatical. C'est-à-dire, certains apprenants peuvent mémoriser les formes des adjectifs possessifs par exemple, sans qu'ils sachent que ces formes sont appelés les adjectifs possessifs. Dans ce cas-là les élèves vont très souvent répéter la forme grammaticale sans qu'ils utilisent la notion métalinguistique. Selon Francine Cicurel (1985 : 29) l'importance de la répétition des formes différentes dans la classe est un phénomène remarquable. Elle parle de la répétition comme un moyen qui peut aider à atteindre les objectifs différents :

« La répétition peut être une demande d'information, une appréciation positive ou négative, une correction. Ne nécessitant pas un lexique métalinguistique très riche, elle permet à l'apprenant de participer aux diverses interactions. ».

Ce phénomène est appelé l'autonymie et Cicurel (1985 : 29) dit qu' :

« on appelle *autonymes* les signes qui se désignent eux-mêmes, se distinguant par là des signes qui renvoient au « monde extérieur ». ».

Elle explique que les apprenants emploient souvent le procédé d'autonymisation d'un signe pour donner ou demander une explication :

« En répétant le mot mal compris, les apprenants l'autonymisent car ils mettent l'accent sur le signe lui-même. » (1985 : 30).

À l'aide de ce phénomène les apprenants qui ont un problème avec l'acquisition de la terminologie grammaticale peuvent suivre les leçons et participer dans les cours bien qu'ils ne connaissent pas le métalangage. Comme l'autonymie n'exige aucune connaissance de la terminologie spécialisée, elle a une grande importance pour l'apprentissage de FLE.

Dans cette partie-là de notre travail de mémoire nous avons voulu présenter le *Cadre européen commun de référence* comme un document essentiel pour l'enseignement de FLE. Ce document propose un fondement et des instructions pour l'apprentissage et l'enseignement. Aussi il établit les compétences et les niveaux qui aident aux enseignants à évaluer les élèves mais aussi aux élèves eux-mêmes de faire une auto-évaluation. À partir du CECR chaque personne peut trouver la meilleure façon pour l'apprentissage/l'enseignement des langues étrangères.

Puis, en analysant la méthode de français *Le Mag'* nous avons eu pour objectif de voir quel métalangage grammatical, c'est-à-dire quelles notions métalinguistiques doivent être apprises pendant le cours de FLE pour la public des jeunes adolescents et des adolescents. Les auteurs de cette méthode mettent en relief que l'aspect communicatif de la langue française est considérablement privilégié dans *Le Mag'* mais pourtant dans chaque unité de la méthode nous pouvons voir qu'une grande importance est donnée aux contenus grammaticaux. Bien que le développement des compétences communicatives soit énormément important, nous pouvons conclure que sans les connaissances grammaticales les compétences communicatives ne peuvent pas grandir.

Conclusion

Chaque langue a la fonction métalinguistique qui lui donne la possibilité de parler de lui-même et de se décrire. De plus, le métalangage a la fonction de parler des autres langues et des systèmes qui ne sont pas langagiers. Pour faire les descriptions de tous ces systèmes (langagiers et non langagiers) le métalangage utilise les mots quotidiens et les mots spécialisés. Ce que nous a intéressé dans notre travail de mémoire c'était le métalangage grammatical c'est-à-dire le lexique spécialisé pour parler des notions grammaticales.

Nous avons voulu traiter ce sujet de point de vue didactique. Alors, nous avons observé le métalangage grammatical utilisé dans le cours de FLE pour voir quel est le métalangage grammatical employé au niveau le plus élémentaire. Nous avons pu voir que dans les trois livres de la méthode *Le Mag'* qui comprennent le niveau A (*Utilisateur élémentaire* selon le CECR) il y a 41 différentes notions métalinguistiques que les élèves doivent acquérir. Ce sont : *l'impératif, les articles indéfinis, les pronoms personnels, le verbe, le singulier, l'auxiliaire, les articles définis, la négation, l'accord des adjectifs, le masculin, le féminin, le pluriel, les adjectifs possessifs, les prépositions de lieu, les pronoms interrogatifs, les articles contractés, les verbes pronominaux, le mode affirmatif, le futur proche, les articles partitifs, les adverbes de quantité, le passé composé, les participes passés, les adjectifs démonstratifs, l'adjectif interrogatif, la question formelle, l'inversion du sujet, les constructions impersonnelles, les pronoms COD, le futur simple, le passé récent, le présent progressif, les pronoms relatifs, les pronoms compléments de lieu, l'imparfait, les comparatifs, les pronoms compléments (COI), les pronoms possessifs et démonstratifs, le conditionnel et le superlatif.*

Nous avons fait une analyse de ces notions pour montrer la quantité de notions métalinguistiques au niveau de base et pour montrer que parfois il est nécessaire d'utiliser le métalangage supplémentaire pour expliquer et comprendre toutes les notions. Nous avons vu qu'il est possible de comprendre une notion à partir d'un exemple bien choisi mais quelquefois il est nécessaire de donner une définition métalinguistique de la notion.

Notre analyse nous a amené à la conclusion que l'emploi du métalangage dans le cours de FLE est inévitable si nous voulons bien transmettre les contenus grammaticaux aux élèves. Dans notre travail nous avons présenté les différentes méthodes de l'enseignement des langues étrangères et ci-inclus de l'enseignement de la grammaire et nous avons conclu que chaque enseignant doit décider quelle méthode il va employer en considérant les objectifs de

ses apprenants. De même, en considérant les objectifs des apprenants il va décider s'il est nécessaire d'acquérir toutes les notions grammaticales ou s'il est possible d'aborder quelques notions implicitement. Nous avons aussi présenté le *Cadre européen commun de référence*, un document qui est aujourd'hui un fondement dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Le fait que ce document établit les niveaux et les descripteurs des connaissances et des compétences en général pour toutes les personnes qui travaillent avec une langue étrangère montre que les élèves et les enseignants doivent collaborer et ensemble trouver la meilleure façon à réaliser leurs objectifs.

Références bibliographiques

1. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Les Éditions Didier, Paris, 2001.
2. **Cicurel**, Francine (1985) *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*, CLE International, Paris
3. **Cuq**, Jean-Pierre (1996) *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Les Éditions Didier, Paris
4. **Cuq**, Jean-Pierre (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris
5. **Delatour**, Y., **Jennepin**, D., **Léon-Dufour**, M., **Teyssier**, B. (2004) *Nouvelle Grammaire du Français, Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*, Hachette, Paris
6. **Gallon**, Fabienne, **Himber**, Céline, **Rastello**, Charlotte (2007) *Le Mag' 3, méthode de français*, Hachette, Paris
7. **Germain**, Claude, **Séguin**, Hubert (1998) *Le point sur la grammaire*, CLE International, Paris
8. **Grevisse**, Maurice (2008) *Le petit Grevisse. Grammaire française*, De Boeck, Bruxelles
9. **Himber**, Céline, **Rastello**, Charlotte, **Gallon**, Fabienne (2006) *Le Mag' 1, méthode de français*, Hachette, Paris
10. **Himber**, Céline, **Rastello**, Charlotte, **Gallon**, Fabienne (2006) *Le Mag' 2, méthode de français*, Hachette, Paris
11. **O'Neil**, Charmian, (1993) *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Les Éditions Didier, Paris
12. **Puren**, Christian (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, Paris
13. **Rey-Debove**, Josette (1986) *Le métalangage, Étude linguistique du discours sur le langage*, Collection L'ordre des mots, Dictionnaires Le Robert, Paris
14. **Renard**, Raymond (1965) *L'enseignement des langues vivantes par la méthode audiovisuelle et structuro-globale de Saint-Cloud Zagreb*, Librairie Marcel Didier, Paris
15. **Robert**, Paul (2008) *Le Nouveau Petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, éd. Rey-Debove, Josette et Rey, Alain, Le Robert, Paris

16. **Ruggia**, Simona, Cuq, Jean-Pierre (2008) *Le métalangage grammatical en classe de français langue étrangère*. Dans: *Le français dans le monde*, juillet, pp. 60 - 69
17. **Vigner**, Gérard (2004) *La grammaire en FLE*, Hachette, Paris
18. **Wilmet**, Marc (1998) *Grammaire critique du français*, Hachette, Paris, Bruxelles

La sitographie

1. **Rodríguez Seara**, Ana (2001) *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Dans: *Revista de Humanidades*, novembre, numéro 1. Source:
http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm (consulté le 11 novembre 2012)

Résumé

Le sujet de ce travail est le métalangage grammatical en classe de *français langue étrangère*. Il nous intéresse quelles sont les notions métalinguistiques que les apprenants doivent acquérir au niveau fondamental, c'est-à-dire au niveau A (*Utilisateur élémentaire*) selon le *Cadre européen commun de référence* et aussi de quelle manière ces notions peuvent être abordées dans le cours de FLE.

Nous avons proposé quelques définitions de la notion de *métalangage grammatical* et nous avons présenté les différentes méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère pour voir où est la place de l'enseignement des contenus grammaticaux et quel est le statut du métalangage grammatical dans cet enseignement.

Dans la deuxième partie du travail nous avons présenté le *Cadre européen commun de référence*. Ce document est publié par le Conseil de l'Europe en 2001 et aujourd'hui il est un fondement dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

De même, nous avons fait une analyse du métalangage grammatical dans la méthode *Le Mag'* qui est utilisée dans quelques écoles primaires à Zagreb. Nous avons montré quelle est la terminologie spécialisée que les élèves doivent apprendre et de quelle manière cette terminologie peut être abordée.

À la fin, nous avons expliqué comment la répétition peut devenir un moyen qui aide à atteindre les objectifs différents pendant le cours de *français langue étrangère*.

Sažetak

Tema ovog rada je gramatički metajezik na satu francuskog kao stranog jezika. Zanima nas koje metajezične pojmove učenici moraju usvojiti na temeljnom stupnju, to jest na stupnju A (*temeljni korisnik*) prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* i također na koji način ti pojmovi mogu biti obrađeni na satu francuskog kao stranog jezika.

Predstavili smo nekoliko definicija pojma *gramatički metajezik* i prikazali smo različite metodologije u poučavanju francuskog kao stranog jezika kako bismo vidjeli gdje je mjesto poučavanju gramatičkih sadržaja i koji je položaj gramatičkog metajezika u tom poučavanju.

U drugom dijelu rada predstavili smo *Zajednički europski referentni okvir za jezike*. Taj dokument je objavilo Vijeće Europe 2001. godine te je on danas temelj u poučavanju i učenju stranih jezika.

Također, analizirali smo gramatički metajezik u metodi *Le Mag'* koja se koristi u nekim osnovnim školama u Zagrebu. Pokazali smo koju stručnu terminologiju učenici moraju naučiti i na koji način ta terminologija može biti obrađena.

Na kraju smo objasnili kako ponavljanje može postati sredstvo koje pomaže ostvarivanju ciljeva na nastavi francuskog kao stranog jezika.