

## Enseignement de la grammaire et manuels roumains de français langue étrangère



**Mariana Șovea**

Université « Stefan cel Mare » Suceava, Roumanie

mxsovea@yahoo.com

**Résumé :** A une époque de changements importants au niveau des théories didactiques et des pratiques pédagogiques marquées par la parution du *Cadre européen commun de références pour les langues*, on se pose la question de la place que la grammaire occupe en classe de langue étrangère et dans les manuels roumains de FLE. Notre analyse porte sur un corpus de huit manuels roumains appartenant à deux maisons d'éditions différentes. Les principaux aspects que nous nous proposons d'analyser se rapportent au type de démarche proposé par les auteurs des manuels, aux activités destinées à travailler les différentes catégories grammaticales et à la manière dont on essaie d'articuler grammaire et communication.

**Mots-clés :** manuels, grammaire, exercices, communication, apprenants.

### Grammar Teaching and Romanian Textbooks for French as a Foreign Language

**Abstract :** At a time of significant changes in educational theories and pedagogical practices marked by the publication of the Common European Framework of Reference for Languages, the question of the place which grammar occupies in the foreign language classroom and in Romanian textbooks of FFL arises. Our analysis focuses on a corpus of ten Romanian textbooks belonging to two different publishers. The main aspects that we intend to analyze relate to the type of approach proposed by the authors of the textbooks, to work activities on various grammatical categories, and on ways in which we try to articulate grammar and communication.

**Keywords:** textbooks, grammar, exercises, communication.

### Introduction

La didactique du FLE en Roumanie a connu des transformations importantes ces vingt dernières années par le surgissement de l'approche communicative et, plus récemment, de l'approche actionnelle et par l'adoption des principes du *Cadre européen commun de références pour les langues*. Nous sommes loin des méthodologies traditionnelles où la grammaire occupait une place de choix ou des méthodologies audio-orales où les exercices structuraux étaient incontournables pour toute classe de grammaire. A présent, il est évident que la manipulation des structures grammaticales ne peut et ne doit pas se faire en dehors de l'acte si complexe de la communication.

Et pourtant, nous avons constaté assez souvent un écart assez important entre la théorie et la pratique, entre ce qu'on enseigne à l'université, à nos étudiants, et ce qu'on voit sur le terrain, dans les classes de FLE. Une fois en classe, les enseignants

semblent oublier ce qu'ils ont appris pendant leurs cours de formation et leurs stages de spécialisation: ils utilisent un métalangage inadapté à l'âge des élèves, les exercices de grammaire sont peu variés, le passage de la théorie grammaticale à la communication n'est pas toujours évident. Il y a plusieurs facteurs qui contribuent à cette relative inertie en ce qui concerne les pratiques de classe utilisées pour l'enseignement de la grammaire parmi lesquels le manuel joue un rôle décisif. Ressource principale (et souvent unique) de la classe de langue, il influence, voire détermine les pratiques pédagogiques car les enseignants respectent souvent les propositions<sup>1</sup> de cet outil qu'ils ont choisi ou qu'ils ont été obligés d'utiliser en classe<sup>2</sup>.

### 1. Questions de recherche et choix du corpus

Notre travail se propose donc d'analyser un corpus de manuels de collègue afin de voir dans quelle mesure les nouvelles méthodologies et concepts didactiques ont déterminé des changements dans les démarches proposées par les auteurs des manuels pour l'enseignement de la grammaire. Dans ce but, nous avons essayé de répondre aux questions suivantes : 1. Quelle est la place de la compétence grammaticale dans les manuels analysés ? ; 2. Quel type de démarche (implicite/explicite) est encouragée par les auteurs du manuel ? ; 3. Quels sont les principaux types d'exercices et d'activités proposés? ; 4. Par quels moyens les acquis grammaticaux sont-ils ensuite valorisés dans la communication?

Si nous avons choisi de travailler sur des manuels plutôt que sur des pratiques de classe, c'est que les pratiques pédagogiques diffèrent beaucoup d'un professeur à l'autre et sont difficiles à inventorier tandis que les choix opérés par les auteurs des manuels sont plus faciles à identifier. D'autre part, notre choix a été motivé par le rôle décisif que le manuel joue dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Roumanie.

Notre analyse porte sur un corpus de huit manuels français appartenant à deux maisons d'éditions roumaines, à savoir *Cavallioti* et *Humanitas*. Ils ont tous reçu l'avis favorable<sup>3</sup> du Ministère de l'Éducation pour année scolaire 2012-2013 même s'ils ont été conçus il y a un certain nombre d'années (1999, 2002, 2004, 2005, 2006). La plupart des auteurs sont des professeurs roumains qui enseignent le français au lycée. Les manuels vont de la 5<sup>e</sup> classe à la 8<sup>e</sup> et comprennent aussi bien des manuels conçus pour le français L1 que pour le français L2 (voir Bibliographie). Nous avons choisi de travailler sur un corpus assez diversifié de manuels parce que nous avons voulu également observer s'il existe des changements dans la manière dont on introduit et on exploite les différentes catégories grammaticales en fonction du niveau d'apprentissage des élèves. D'autre part, la comparaison entre deux manuels conçus pour le même niveau par deux

maisons d'éditions différentes nous a permis d'identifier certaines constantes mais aussi certaines différences concernant la manière d'enseigner la grammaire française en Roumanie.

## 2. Analyse du corpus

### 2.1. Quelle est la place de la grammaire dans les manuels roumains de français langue étrangère ?

Avant d'analyser la place de la grammaire dans notre corpus de manuels, nous devons préciser que la grammaire a toujours occupé une place de choix dans l'enseignement des langues en Roumanie, fait qui s'explique, dans une certaine mesure, par la tradition scolaire dans laquelle ont été formés les professeurs et les élèves roumains. Le roumain, tout comme le français, s'inscrit dans une longue « tradition grammaticalisante » (Vigner, 2004 : 78) et son enseignement ne peut être séparé d'un appareil grammatical assez développé et présent tout au long de la scolarité des élèves et, plus tard, au cours de la formation des futurs professeurs de langues. Le même enseignement accorde une importance très grande à la réflexion métalinguistique et encourage plutôt les approches explicites que les approches implicites (surtout avec des publics d'adolescents, de grands adolescents et d'adultes). Pour les enseignants roumains, l'étude de la langue est liée à sa grammaire, à sa norme, à la manière correcte de l'utiliser. Le même principe s'applique aux langues étrangères : tout comme dans l'étude de la langue maternelle, on considère que la maîtrise de la grammaire est essentielle pour pouvoir bien communiquer.

Vu ce contexte culturel spécifique et la tradition scolaire roumaine qui encourage le traitement grammatical de la langue, il n'est pas étonnant de voir que chaque manuel accorde à l'étude de la grammaire environ un tiers de la totalité de ses pages. Comme règle générale, chaque unité comprend plusieurs parties dont un texte de départ (le plus souvent un dialogue) avec des exercices de compréhension écrite, une section destinée à l'étude du lexique et, selon le niveau d'étude, une section de phonétique et orthographe, une autre destinée à l'étude de la grammaire, une partie traitant des questions de culture/civilisation et une rubrique d'évaluation ou d'auto-évaluation. L'étude des actes de paroles accompagne parfois l'étude de la grammaire ; il y a pourtant des cas où elle bénéficie d'une rubrique particulière.

Les manuels parus à la maison d'édition Cavallioti respectent cette division très générale que nous venons de présenter, les rubriques choisies étant les suivantes<sup>4</sup> : texte de la leçon, « As-tu bien compris ? » (compréhension écrite/orale du texte de la leçon - 1 page), « Le mot juste » (lexique - 1 page), « Des sons et des lettres »<sup>5</sup>

(phonétique et orthographe - 1 page), « Les règles du jeu » (grammaire et actes de paroles - 5 pages), « Visages de la France » (culture/civilisation - 1 ou 2 pages), « Test/Bilan » (évaluation - 2 pages).

Dans le cas des manuels des éditions Humanitas, les rubriques proposées sont les suivantes<sup>6</sup> : « Prélude » (introduction du thème de la leçon proprement-dite à l'aide d'images et de questions - 2 pages), le texte de la leçon accompagné d'exercices de compréhension écrite/orale (2 pages), « Tirelire » (lexique - 2 pages), « Grammex » (grammaire - 4 pages), « Echanges » (actes de paroles, 2 pages), « France-Culture » (culture/civilisation - 2 pages), « Pour faire le point » (évaluation - 2 pages).

Si l'on compare les sections proposées par les deux séries de manuels de notre corpus, on observe une forte ressemblance aussi bien au niveau des contenus proposés qu'au niveau du nombre de pages qui leur sont destinées. La grammaire bénéficie d'une rubrique particulière dans les manuels et occupe le plus grand nombre de pages (avec une moyenne d'environ 4 pages) faits qui attestent, encore une fois, la place privilégiée qu'on lui accorde par les auteurs des manuels.

## **2.2. Quel type de démarche (implicite/explicite) proposent les auteurs des manuels ?**

En didactique du FLE, on identifie généralement deux types de démarches, deux régimes d'utilisation de la grammaire : une démarche implicite, où l'on organise la découverte de la langue à partir de ses usages et une démarche explicite, plus traditionnelle, qui se rapporte aux descriptions de la langue. Les deux démarches présentent des avantages et des inconvénients et, en fonction de l'orientation méthodologique adoptée, on a assisté à la promotion tantôt d'une approche implicite, inspirée par l'acquisition « naturelle » des langues, tantôt d'une approche explicite, plus orienté vers les formes que vers les significations que la langue véhicule.

En fait, le choix d'un certain type de démarche dépend de plusieurs facteurs (cf. Vigner, 2004) liés à la personne de l'apprenant (âge, profil psychologique, etc.), à sa langue d'origine (langue distante ou langue proche de la langue étrangère qu'il veut apprendre), aux traditions scolaires dans lesquelles il a fait ses premiers apprentissages langagiers (existence ou absence d'un appareil grammatical plus ou moins explicite).

D'autre part, il est évident que la situation de classe ne peut pas être identique à la vie réelle, vu qu'elle est réglée par des lois qui lui sont propres. Il faut donc accepter l'artificialité de l'appropriation institutionnelle des langues et admettre le fait que la majorité des énoncés échangés dans ce cadre ont une « densité métalinguistique marquée ». Il en résulte que la plupart des énoncés échangés entre les participants à

un cours de langue « réfèrent beaucoup moins au monde dans lequel ils vivent qu'à la langue même qu'ils enseignent » (Besse, Porquier, 1984 : 92) et, par conséquent, il y aura toujours une dominante de la fonction métalinguistique en classe de langue, quelle que soit la démarche choisie.

On remarque donc, de plus en plus, une acceptation de la grammaire explicite (explicitée) dans l'enseignement/apprentissage du FLE et la préférence pour un « enseignement grammaticalisé » (Cuq, 2005 : 385). Ce choix s'explique par le pouvoir de la grammaire de comprimer la langue qui est, par nature, illimitée : un enseignement grammaticalisé est utile dans la mesure où il optimise l'utilisation du temps de la classe et lui permet d'être bien structurée. Cependant, pour être efficace, la grammaire explicite devrait être utilisée à partir du moment où l'apprenant possède déjà un certain savoir de la langue et l'explication des règles contribue à mieux asseoir l'usage de la langue :

*Sans la maîtrise d'une grammaire intériorisée, sans la capacité de l'apprenant à automatiser l'usage de certaines formes, le recours à un enseignement explicite de la grammaire ne présente qu'un intérêt limité.* (Vigner, 2004 : 115)

Les manuels de notre corpus respectent, partiellement, cette transition qu'on devrait opérer de l'implicite vers l'explicite. Ainsi, dans les manuels destinés aux débutants (premières années d'étude), l'enseignement de la grammaire est plutôt implicite et se fait à l'aide de plusieurs moyens : différents tableaux qui introduisent les catégories grammaticales et leurs variations, activités destinées à mettre en évidence certaines régularités de la langue et à aider les apprenants à automatiser l'usage de certaines formes, index grammaticaux situés à la fin des manuels.

Si l'on prend, par exemple, le manuel de 5<sup>e</sup> (première année d'étude) des éditions Cavallioti, on remarque que chaque page de grammaire commence par un petit dialogue destiné à mettre en évidence le fonctionnement de la catégorie grammaticale étudiée. Le dialogue est suivi toujours par un tableau dont l'intitulé montre précisément la nature métalinguistique des formes présentée<sup>7</sup>. Les paradigmes illustrés dans les tableaux peuvent être accompagnés de questions sur le fonctionnement de la règle grammaticale ou sur certains aspects importants de la règle que les auteurs des manuels veulent mettre en évidence. Ainsi, le tableau sur les articles définis est suivi par les questions « A quel genre utilise-tu *le*? Et *la* ? Quand utilises-tu *l'* ? Et *les* ? Au pluriel le nom prend un signe. Est-ce que tu le remarques ? » (5<sup>e</sup>, p.38) tandis que le tableau sur le féminin des adjectifs qualificatifs est accompagné du questionnement suivant : « Quel est le signe du féminin ? Quels adjectifs sont placés devant le nom ? Où sont placés les adjectifs de couleur ? » (5<sup>e</sup>, p.81). Même si la règle n'est pas énoncée explicitement, les auteurs du manuel encouragent les apprenants à le faire eux-mêmes à partir des

régularités présentées dans les tableaux.

On retrouve le même principe dans les manuels des éditions Humanitas où la compréhension des règles grammaticales est vérifiée à l'aide d'un exercice du type QCM et d'un exercice à trous. Il ne s'agit pas, comme on serait tenté de croire, d'exercices portant sur l'application de la règle, mais sur le contenu de cette règle que les élèves peuvent reconstituer après avoir complété les mots qui manquent<sup>8</sup>. Dans ce cas, les explications grammaticales sont « déguisées » en exercices, les auteurs du manuel choisissant une approche située à mi-chemin entre la grammaire explicite et la grammaire implicite. Plus les élèves sont avancés en tant que niveau de langue, plus les explications métalinguistiques sont longues et complexes. Déjà, dans le manuel de 7<sup>e</sup>, L1, la rubrique « A toi de tirer la conclusion ! » contient des renseignements du type :

*Le passé récent.* C'est une forme périphrastique, composée de trois.... : le verbe *venir* + la préposition *de* + *l'infinitif* du ..... A conjuguer. On utilise le passé récent pour exprimer une action passée qui a lieu dans un *passé récent*, proche du .... présent. *Obs.* Les pronoms compléments qui l'accompagnent sont placés *avant* l'infinitif. (p. 56)

Dans le même manuel, on observe aussi l'apparition de quelques fiches de grammaire qui viennent compléter les exercices de conceptualisation déjà cités. Pour certains aspects grammaticaux, la partie théorique est très développée et on peut arriver à une page entière consacrée à un enseignement grammatical où se mêlent différents tableaux avec des paradigmes grammaticaux et des exemples, exercices à trous (théoriques !) à compléter, questions sur le fonctionnement de la règle grammaticale, autres explications métalinguistiques.

Quelle que soit la démarche adoptée par les manuels roumains, nous devons souligner la présence d'un volume important de métalangage grammatical qui apparaît dès la première classe de collège. Même si les explications grammaticales proprement-dites sont encore réduites à ce niveau, les catégories grammaticales traditionnelles sont presque toutes présentes (avec une insistance sur la description du verbe et de sa conjugaison). Le métalangage grammatical apparaît d'abord dans les intitulés des tableaux et dans les consignes des exercices pour se développer ensuite dans des fiches et des explications assez complexes. Il constitue, à notre avis, un élément de difficulté pour les élèves et pour le professeur : pour l'élève car les explications métalinguistiques sont données toujours en français et elles exigent une bonne connaissance de la langue et un effort de mémorisation terminologique assez grand ; pour le professeur car on suppose qu'il ait une solide formation à la fois linguistique et métalinguistique et la capacité de s'appuyer sur les connaissances métalinguistiques que les élèves possèdent déjà dans leur langue maternelle<sup>9</sup>.

### 2.3. Quels sont les principaux types d'exercices et d'activités proposés?

On ne peut pas faire de la grammaire sans passer par l'exercice, c'est une vérité généralement admise aussi bien par les didacticiens, par les enseignants et par les élèves. Ainsi, pour les adeptes d'un enseignement implicite, qui s'inspire de l'acquisition « naturelle » des langues, les exercices remplacent l'explication des règles et du fonctionnement de la langue, pour les adeptes d'un enseignement explicite, les exercices servent à renforcer, par répétition, l'apprentissage des paradigmes grammaticaux.

L'exercice se distingue des autres échanges de la classe par quelques caractéristiques (cf. Besse, Porquier, 1984 : 120) dont la plus importante est le caractère répétitif et contraint de la réponse attendue. En effet, il n'y a pas d'exercice sans réitération, l'apprenant a à sa disposition un certain nombre d'essais afin d'acquérir une certaine facilité dans l'exécution de la consigne, d'observer des régularités et d'intérioriser la règle<sup>10</sup> qui est en cours d'apprentissage.

Du point de vue didactique, il remplit une double fonction (idem : 121) : une fonction d'entraînement et une fonction d'évaluation. En général, l'exercice n'introduit pas d'éléments nouveaux dans l'apprentissage mais sert à exploiter et à fixer (souvent aussi à corriger !) l'acquisition des éléments déjà présentés en cours de langue. Par son intermédiaire, l'enseignant peut également évaluer le degré de maîtrise<sup>11</sup> des règles grammaticales de la part des élèves.

En ce qui concerne la typologie des exercices grammaticaux, elle bénéficie ou souffre d'une grande stabilité, d'une certaine « immutabilité historique » (idem : 124) car, tout comme le remarque Beacco (2010) les typologies décrites par Besse ou Porquier (1984) ou par Vigner (2004) restent pratiquement valables jusqu'à nos jours. Parmi les types d'exercices identifiés, nous avons choisi ceux que nous avons considérés comme représentatifs pour notre corpus, à savoir l'exercice à trous, l'exercice structural, le questionnaire, l'exercice d'analyse.

L'exercice à trous est un exercice très répandu dans les manuels roumains : il s'agit le plus souvent de phrases, parfois de petits textes ou des dialogues que les apprenants doivent compléter avec les mots corrects. L'exercice structural a comme principe la répétition d'une même structure dans le but de faire acquérir aux élèves certains automatismes langagiers. Le questionnaire se présente généralement sous la forme d'une question suivie de deux ou plusieurs propositions de réponses et il est employé surtout en début d'apprentissage. Enfin, nous avons pu identifier dans les manuels roumains un nombre assez important d'exercices d'analyse où les élèves doivent identifier et analyser certaines structures grammaticales, surtout au niveau avancé.

Le tableau suivant présente quelques exemples de consignes extraites des manuels

des éditions Cavallioti et rangées en fonction de l'année d'étude :

Manuels	Point de grammaire étudié	Consignes des exercices proposés
Manuel de 5 <sup>e</sup> , L2 (première année d'étude), éditions Cavallioti	Le présent du verbe LIRE (p.61)	1. Ecoute et répète les verbes au pluriel. 2. Choisis la bonne case. (le pronom personnel correct) 3. Complète par : A. <i>Je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles</i> B. <i>lis, lit, lisons, lisez, lisent</i> 4. Réponds selon le modèle. (réponse affirmative/négative)
Manuel de 6 <sup>e</sup> , L2, éditions Cavallioti	Le présent et le passé composé des verbes LIRE et ECRIRE (p.90)	1. Choisis la bonne forme. (le pronom personnel correct) 2. Complète par : <i>s, t, ons, ez, ent.</i> 3. Forme des phrases. (associer le pronom et le verbe) 4. Complète par : a. <i>je, tu, il, nous, vous, ils</i> b. les formes convenables de l'auxiliaire AVOIR 5. Transforme selon le modèle. (phrase interrogative, négative et affirmative)
Manuel de 7 <sup>e</sup> , L2, éditions Cavallioti	L'imparfait (p.32)	1. Ecoute et répète les phrases qui sont à l'imparfait. Observe et compare comment cela se prononce et s'écrit. 2. Complète par : <i>je, tu, on, nous, vous, ils/elles.</i> 3. Complète par : <i>ais, ait, ions, iez, aient.</i> 4. Mets les verbes entre parenthèses à l'imparfait. 5. Réponds par <i>oui</i> ou par <i>non</i> .
Manuel de 8 <sup>e</sup> , L2, éditions Cavallioti	Le conditionnel présent (p.44)	1. Ecoute et répète les verbes qui sont au conditionnel présent. 2. Forme des phrases. (associer le pronom et le verbe) 3. Complète par les terminaisons convenables du conditionnel présent : <i>ais, ait, ions, iez, aient.</i> 4. Ecris au conditionnel présent. 5. Réponds selon le modèle. (réponse affirmative/négative) 6. Voici des réponses. Pose les bonnes questions.

On observe facilement que les types d'exercices ne changent pas beaucoup pendant les quatre années d'étude : la majorité des exercices est représentée par des exercices lacunaires et des exercices structuraux (de transformation d'après un modèle donné). On remarque aussi la présence des exercices de répétition destinés à faire observer aux apprenants la correspondance entre la graphie des mots et leur prononciation. Même si l'on passe d'une maison d'édition à l'autre, les variations ne sont pas notables. Comparons ainsi les séries d'exercices proposés pour travailler les pronoms adverbiaux *en* et *y* par deux manuels pour la même classe (7<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> année d'étude), mais appartenant à des éditions différentes :

Manuel	Consignes des exercices proposés
Manuel de 7 <sup>e</sup> , L1, éditions Cavallioti (p.84)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relie les phrases deux par deux. (questions et réponses)</li> <li>2. Lis des yeux. Trouve la/les bonne(s) réponse(s).</li> <li>3. Réponds par oui et par non, en remplaçant les compléments soulignés par les pronoms correspondants.</li> <li>4. Complète avec les pronoms correspondant aux mots soulignés.</li> <li>5. Donne des conseils ou des ordres d'après le modèle.</li> </ol>
Manuel de 7 <sup>e</sup> , L1, éditions Humanitas (p.42)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mets ces phrases au passé composé.</li> <li>2. Remplace les mots en italique par <i>en</i> ou <i>y</i>.</li> <li>3. Réponds selon le modèle. (réponse affirmative/négative)</li> <li>4. Transforme ces phrases selon le modèle (emploi de l'impératif)</li> <li>5. Complète avec le pronom adverbial qui convient.</li> <li>6. Forme des phrases. (expressions avec <i>y</i> et <i>en</i>)</li> <li>7. Complète les phrases par les pronoms compléments correspondants (la double pronominalisation)</li> </ol>

Les seules différences importantes entre les deux manuels se trouvent au niveau de la difficulté des exercices (le manuel de Humanitas est plus difficile que celui de Cavallioti, ainsi, dans le cas des pronoms adverbiaux, il propose un exercice sur la double pronominalisation) et en ce qui concerne le nombre d'exercices proposés (dans notre exemple, il y a une différence de deux exercices entre les deux éditions, mais l'écart peut être parfois beaucoup plus grand). Une autre particularité des manuels des éditions Humanitas est représentée par l'apparition des fragments littéraires sur les pages destinées aux exercices grammaticaux : très souvent, les exercices lacunaires utilisent ce type de document à la place des phrases isolées.

Quelle valorisation des acquis grammaticaux dans la communication ?

En passant en revue les principaux types d'exercices identifiés dans les manuels roumains, nous avons essayé de voir aussi la manière dont les auteurs articulent grammaire et communication et proposent des activités d'expression écrite et d'expression orale valorisant les acquis grammaticaux. Cet aspect ne semble pas prioritaire, car le nombre d'activités de ce type est très réduit. Il y a pourtant des cas où les auteurs font quelques propositions d'exercices de communication. Par exemple, la révision des trois temps de l'indicatif - le présent, le passé composé et le futur - est suivie par l'activité suivante : « Tu es journaliste (en herbe). Tu écris un article sur le concours *Questions pour un champion-junior*. Utilise les trois temps de l'indicatif. Travaille avec ton voisin/ta voisine. Comparez votre article avec ceux de vos camarades de classe. Lequel est le plus réussi ? » (Manuel de 6<sup>e</sup>, L2, Cavallioti. p.117). Pourtant ce type d'exercice qui essaie de prolonger les connaissances grammaticales des élèves dans la communication apparaît de manière isolée, la plupart des chapitres de grammaire ne réalisant pas ce

passage vers la communication.

Les manuels des éditions Humanitas accordent un peu plus d'importance à cet aspect et proposent une rubrique particulière, située à la fin de certaines pages de grammaire. La rubrique s'appelle *Grammaire & Communication* et propose des exercices contextualisés et supposés être plus proches de la communication réelle. Voilà un exemple assez réussi (Manuel de 7<sup>e</sup>, L1, Humanitas, p.87) : « Imagine un jeu dont tu établis toi-même les règles. Explique-les à tes amis. Jouez. Utilisez le si conditionnel. » Le nombre d'exercices de ce type reste pourtant assez réduit.

Les sections destinées au travail de la compétence grammaticale semblent donc bien isolées par rapport aux sections destinées au travail des autres compétences. Si les compétences lexicale, phonologique et orthographique sont souvent associées, si le lexique à apprendre trouve des illustrations au niveau du texte de la leçon, la grammaire est rarement mise en corrélation avec les contenus thématiques et communicatifs de l'unité et les structures grammaticales à fixer n'apparaissent qu'occasionnellement dans le texte-support de la leçon. Les pronoms adverbiaux, par exemple, ont été insérés dans des unités qui traitent des thèmes assez divers comme les médias, le monde du spectacle, l'école, etc. et des actes de parole comme demander des renseignements, interdire quelque chose à quelqu'un, exprimer son point de vue sur une activité culturelle, donner des conseils et des ordres, etc. Le rapport entre la structure grammaticale et l'acte de parole choisi pour exploiter cette structure reste donc, dans bien de cas, assez flou.

## Conclusions

L'analyse de notre corpus a mis en évidence quelques aspects que nous considérons caractéristiques pour la plupart des manuels roumains. Ainsi nous pouvons affirmer avec certitude que la grammaire occupe une place privilégiée dans tous les manuels roumains, fait qui s'explique partiellement par la tradition scolaire « grammaticalisante » de l'enseignement/apprentissage de notre langue maternelle. La démarche adoptée est plutôt implicite en début d'apprentissage<sup>12</sup> et explicite à un niveau avancé. Entre ces extrêmes, il y a certaines formes intermédiaires, certains degrés dans l'explicitation en fonction de l'âge et du niveau d'étude des apprenants. La présentation des données grammaticales reste assez fragmentaire, souvent décontextualisée, ayant un caractère trop normatif et mettant en circulation un grand nombre de termes métalinguistiques, donc un métalangage complexe et assez difficile à maîtriser par les élèves si leurs compétences métalinguistiques en langue maternelle sont limitées. Enfin, on remarque l'absence de rapport cohérent entre les contenus thématiques, communicatifs et grammaticaux : on assure l'apprentissage des règles grammaticales mais on se soucie peu de leur emploi effectif dans la communication.

## Bibliographie

- Beacco, J. C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J. -P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dospinescu, V. 2002. *Didactique des langues et... analyse critique et manuels*. Iasi : Junimea.
- Vigner, G. 2004. *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette.

## Corpus de manuels roumains de français

- Slăvescu, M., Soare, A. 2006. *Limba franceză pentru clasa a Va* (L2). București: Cavallioti.
- Popa, M., Slăvescu, M., Soare, A. (2006), *Limba franceză pentru clasa a Vla* (L2), București, Cavallioti
- Slăvescu, M., Soare, A. 2006. *Limba franceză pentru clasa a Vlla* (L2). București: Cavallioti.
- Slăvescu, M., Soare, A. 2006. *Limba franceză pentru clasa a Vlla* (L2). București: Cavallioti.
- Popa, M., Slăvescu, M., Soare, A. 2006. *Limba franceză pentru clasa a Vllla* (L1). București: Cavallioti.
- Popa, M., Popa, A. M. 2002. *Limba franceză, manual pentru clasa a Vla* (L1). București: Humanitas Educațional.
- Popa, M., Popa, A. M. 1999. *Limba franceză, manual pentru clasa a Vlla* (L1). București: Humanitas Educațional.
- Popa, M., Popa, A. M. 2002. *Limba franceză, manual pentru clasa a Vllla* (L1). București: Humanitas Educațional.

## Notes

1. Notre expérience de plus de dix ans en tant que coordinateur des stages pédagogiques des étudiants de la Faculté des Lettres nous autorise à affirmer que le manuel joue un rôle majeur dans le cas des enseignants débutants, qui ont beaucoup de mal à s'éloigner des suggestions proposées par les auteurs des manuels.
2. Dans beaucoup de cas, le professeur ne peut pas choisir son manuel : pour des raisons financières, il est obligé d'utiliser des manuels qui existent déjà et qui ont été commandés par d'autres professeurs de français ou par la direction de l'école.
3. Ils devraient donc, en principe, respecter les programmes scolaires, vu que le respect de ces documents officiels représente la principale condition pour recevoir l'avis favorable du Ministère de l'Education. En réalité, les programmes scolaires pour collège ont été actualisés en 2009 et les programmes scolaires pour lycée en 2006 et 2009, tandis que les manuels roumains de français (les plus récents !) datent de 2006. Il est évident donc qu'il y aura un certain écart entre les contenus recommandés par les documents officiels et les contenus proposés par les manuels.
4. Les exemples sont extraits du manuel de 6<sup>e</sup>, L2, mais tous les manuels de collège parus à cette maison d'édition comprennent les mêmes rubriques.
5. Cette rubrique apparaît seulement dans les manuels pour la première et la deuxième année d'étude, ensuite elle disparaît. La page qui lui était destinée est occupée par la rubrique de lexique qui passe ainsi d'une seule page à deux pages.
6. Les exemples sont tirés du manuel de 6<sup>e</sup>, L1, mais on retrouve les mêmes rubriques dans tous les manuels de collèges parus à cette maison d'édition.

7. Parfois, le tableau comprend aussi de brèves explications métalinguistiques. Par exemple, le tableau sur l'impératif (p.102) contient la remarque suivante : « pour donner des ordres, des conseils ».

8. La rubrique s'appelle "A toi de tirer la conclusion!" et contient des règles de grammaire présentées sous la forme d'un exercice à trous situé dans un encadré rectangulaire d'une autre couleur que la page du manuel. Le titre de la rubrique, sa présentation graphique (couleur, encadré, petite image souriante, etc.) sont destinés à attirer l'attention des élèves sur l'importance de son contenu.

9. Le problème qui apparaît souvent dans les milieux défavorisés (et pas seulement !) est l'ignorance des catégories grammaticales utilisées dans sa langue maternelle. Dans ces cas, les professeurs se dirigent vers une démarche implicite et font recours à un métalangage le plus simple possible se focalisant plutôt sur des activités qui aident les élèves à intérioriser un certain nombre de règles.

10. Même dans les démarches implicites, toute manipulation sur les formes renvoie en fait à une règle.

11. Evaluation qui comporte une certaine subjectivité car l'exécution correcte d'un exercice ne garantit pas l'existence de l'apprentissage, les erreurs pouvant revenir lors de la communication.

12. Cette démarche implicite est plus évidente dans les manuels du primaire, qui n'ont fait pas l'objet de notre étude.