

L'université de Lund
FRAK01 Automne 2013
Mémoire de 90 crédits

Le retour de la grammaire ?

Une étude des nouveaux manuels scolaires du français langue étrangère au collège en Suède.

Henrik Månsson

Directrice de mémoire : Malin Ågren

Table des matières

1. Introduction	3
2. Cadre théorique	4
2.1 Perspective historique	5
2.2 Enseignement de la grammaire et acquisition	5
2.3 L'approche fonctionnelle et la grammaire en contexte scolaire	9
2.4 Les types d'exercices grammaticaux	11
3. But de l'étude et questions de recherche	16
4. Méthode	16
4.1 Les manuels scolaires	17
4.2 Choix de matériel	17
4.3 Méthode d'analyse	18
5. Résultats	19
5.1 Vue générale	19
5.2 Les exercices sur la forme	21
5.3 Les exercices sur la forme et le sens	23
6. Conclusion et discussion	25
7. Références bibliographiques	28

1. Introduction

Autrefois la grammaire et les exercices grammaticaux occupaient une place centrale dans l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE). On avait l'idée que la grammaire était la base de tout apprentissage des langues (Defays, 2003: 46). Pourtant, dans l'enseignement actuel des langues étrangères dans un contexte scolaire en Suède, on a adopté une approche fonctionnelle selon laquelle le point de départ est l'utilisation de la langue et où on met l'accent sur les compétences communicationnelles de la langue : réception, production et interaction (Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk 2011 : 6). Dans cette approche, le rôle de la grammaire a changé. Parfois, on peut même avoir l'impression que la grammaire est devenue une partie de la langue qu'il ne faut guère mentionner de nos jours. Par conséquent la grammaire n'occupe plus une place centrale dans les documents scolaires et on hésite d'en parler à l'école. Aujourd'hui on veut plutôt essayer d'adopter cette approche fonctionnelle où le point central n'est plus d'apprendre des structures grammaticales par cœur mais ce qui importe c'est de savoir communiquer de manière orale et écrite. Pour en donner un exemple du nouveau syllabus concernant ce qu'il faut savoir faire pour avoir la note E (la note la plus basse) lors du dernier semestre au collège, il dit :

Quant à la production orale et écrite de différents types, l'élève peut s'exprimer de manière simple et compréhensible avec des phrases. Pour clarifier et varier sa communication l'élève peut éditer et faire des améliorations simples de sa propre production. Quant à l'interaction orale et écrite l'élève peut s'exprimer de manière simple et compréhensible avec des mots et des phrases. En outre, l'élève peut choisir et utiliser une stratégie qui résout des problèmes et améliore l'interaction¹ (Skolverket 2011).

Comme nous pouvons le constater, la grammaire n'est pas mentionnée même quand il s'agit d'un élément important comme la production orale et écrite par exemple. Or, il est impossible de maîtriser une langue sans avoir la moindre connaissance de la grammaire comme le souligne Defays (2003 : 47). Il continue à affirmer que ce qui importe pour l'enseignant est de savoir comment on doit enseigner la grammaire et ses règles.

¹ I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag kan eleven formulera sig enkelt och begripligt med fraser och meningar. För att förtydliga och variera sin kommunikation kan eleven bearbeta och göra enstaka enkla förbättringar av egna framställningar. I muntlig och skriftlig interaktion kan eleven uttrycka sig enkelt och begripligt med ord, fraser och meningar. Dessutom kan eleven välja och använda sig av någon strategi som löser problem i och förbättrar interaktionen.

Il est très probable qu'un grand nombre d'étudiants préfèrent ce type d'approche. En outre il est aussi vraisemblable qu'ils en bénéficient comme cela leur permet de se concentrer sur le point qui leur servira le plus par la suite, c'est-à-dire la capacité de s'exprimer à l'écrit et à l'oral en langue cible dans des contextes authentiques. Avec l'introduction du nouveau syllabus (LGR11), selon lequel la grammaire est plutôt considérée comme un outil pour apprendre une langue étrangère, il est facile à présumer que les manuels scolaires les plus récents ont suivi ce développement et offrent non seulement des exercices grammaticaux mécaniques, mais aussi des exercices grammaticaux fonctionnels où la grammaire est intégrée dans des exercices où on met l'accent sur le sens et le contexte plutôt que sur la langue en isolation.

Pour tous ceux qui enseignent une langue étrangère, à n'importe quel niveau, il est intéressant et utile à savoir comment traiter la grammaire de façon la plus fructueuse pour ses apprenants. Serait-il utile à continuer à faire des exercices mécaniques ou devrait-on plutôt adopter une approche fonctionnelle chaque fois qu'on travaille la grammaire ? Il y a des études récentes qui montrent que même si le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) (désormais CECR) préconise une « perspective actionnelle » de la grammaire (c'est-à-dire fonctionnelle), on voit que dans la plupart des manuels scolaires les exercices grammaticaux ont peu changé depuis les années 80 (Fiuza, 2005). Dans cette étude nous allons examiner la situation dans le contexte scolaire en Suède en étudiant des manuels scolaires récents dans le domaine du FLE et les comparer avec un manuel scolaire plus ancien. Nous allons notamment regarder les exercices grammaticaux de manière quantitative et qualitative pour voir quels types d'exercices sont présents dans les manuels et aussi la répartition entre eux.

2. Cadre théorique

Selon le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales, la grammaire est « [l'] ensemble de règles conventionnelles (variables suivant les époques) qui déterminent un emploi correct (ou bon usage) de la langue parlée et de la langue écrite ». Besse et Porquier proposent que « la grammaire est [...] ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue » (Besse & Porquier 1984 : 72). Donc, la grammaire est un outil indispensable pour être capable à communiquer avec d'autres personnes dans une langue donnée. Cette partie du mémoire donnera un petit survol de la recherche qui traite l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en L2 (2.1 et 2.2). Ensuite nous verrons ce

que disent les documents scolaires suédois actuels concernant l'enseignement de la grammaire dans une approche fonctionnelle (2.3). Pour terminer nous donnerons une description de différents types d'exercices grammaticaux discutés dans la littérature (2.4).

2.1 Perspective historique

L'enseignement et la didactique des langues existent depuis très longtemps. Déjà pendant l'empire romain on enseignait la langue latine aux peuples conquis. En France au XV^e siècle il y avait déjà deux types de pédagogues-grammairiens : ceux qui pensaient que la communication et les confrontations avec la vie française étaient supérieurs pour apprendre la langue (approche naturelle/communicative), et ceux qui plutôt favorisaient la structure, les systèmes et l'organisation de la langue (approche grammaticale/traditionnelle) (Besse et Porquier 1984 : 74). À partir du XVII^e siècle, cette approche grammaticale s'est développée et cela a beaucoup influencé les manuels scolaires, même de nos jours. Or, ce n'est qu'au milieu du vingtième siècle qu'on a vraiment commencé à parler de la didactique comme une discipline spécifique. Avec la globalisation pendant l'après-guerre, (l'ONU², le CECA³ par exemple) un besoin de communiquer avec d'autres personnes dans le monde s'est créé. Cette période a donc créé un besoin réel d'apprendre et de savoir communiquer en plusieurs langues étrangères. C'est aussi pendant ce temps qu'on commence à établir le système de Français langue étrangère et seconde (désormais FLES) où le but est d'enseigner le français aux personnes qui ne l'ont pas comme langue maternelle. La question s'est vite posée : Comment faut-il enseigner ? Quoi doit-on enseigner ? Comment traiter la grammaire ? (Defays 2003 : 11-14). Ce sont des questions à la fois très intéressantes et difficiles. Néanmoins, la grammaire est une partie de la langue qui est, pour la plupart, difficile à apprendre et ce qui importe pour les enseignants, c'est de savoir comment l'enseigner. Comme nous allons le voir dans la section suivante, il y a plusieurs théories qui proposent des approches différentes quant à l'enseignement de la grammaire.

2.2 Enseignement de la grammaire et acquisition

Pour la suite de ce mémoire, la définition de quelques expressions clés sera indispensable. Dans la littérature, on fait la différence entre une démarche déductive et une démarche inductive. En outre, on distingue la grammaire explicite de la grammaire implicite. La

² L'Organisation des Nations unies

³ La Communauté européenne du charbon et de l'acier

différence entre ces termes est importante pour comprendre de quelles manières on peut apprendre une L2. Selon le Dictionnaire de didactique des langues, qui décrit tous ces phénomènes, une démarche déductive va de la règle aux exemples et une démarche inductive va des exemples à la règle. L'approche déductive est alors lorsque l'enseignant explique les règles d'un phénomène grammatical d'abord et ensuite les apprenants font des exercices où ils essaient d'appliquer cette règle. De l'autre côté, on parle d'une approche inductive quand l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases (Jopp-Lachner 2004). Ensuite, la grammaire explicite est « l'ensemble des règles formelles que l'on a apprises de manière consciente ... à l'école, dans un manuel, au moyen d'explications théoriques, d'exercices systématique et d'efforts de mémorisation » (Defays, 2003 : 101). Par contre, la grammaire implicite correspond aux règles de grammaire que l'on a acquises de manière spontanée et inconsciente par la communication réelle et en essayant et en expérimentant avec la langue. Au fur et à mesure ces règles deviennent plus claires, plus correctes et plus précises (Defays, 2003). Ainsi, un apprenant qui a acquis des règles implicites savent les appliquer automatiquement (et souvent correctement) en communiquant en langue cible mais il est incapable de les expliquer de manière consciente.

Dans les années 80 l'approche communicative est apparue sur la scène linguistique affirmant de développer la compétence orale des apprenants en encourageant la communication enseignant-apprenant et apprenant-apprenant (Chapiro, 2005). En 1982, Stephen Krashen a publié son livre *Principles and Practice in Second Language Acquisition* où il décrit ce qui a beaucoup influencé les pédagogues et les didacticiens même de nos jours – la théorie sur l'acquisition et l'apprentissage. Pour Krashen, il y a une distinction claire entre ces deux phénomènes et ils sont exclusifs l'un de l'autre. Cela veut dire que ce qu'on a appris (de manière explicite), ne peut jamais devenir une connaissance acquise (implicite et automatisée). Krashen prétend que l'acquisition se développe uniquement lorsque l'apprenant met l'accent sur le message. Ni la pratique consciente des règles de grammaire ni la correction d'erreurs ne permettent une connaissance apprise (explicite) à se transformer en connaissance acquise (implicite) (Ellis, 1994 : 356).

Selon une telle approche, l'apprentissage est alors conscient et explicite. Il est plutôt orienté vers la forme que vers la signification. C'est ce que l'on a très souvent retrouvé (et que l'on retrouve toujours dans beaucoup de contextes) dans les institutions scolaires, c'est-à-dire où on investit beaucoup d'énergie à enseigner et à apprendre des règles de grammaire. De l'autre côté, l'acquisition est inconsciente et implicite et plutôt un phénomène « qui se produit en situation naturelle ou institutionnelle lorsque l'apprenant est exposé à de 'l'input

compréhensible' » (Chapiro, 2005). Le but est d'atteindre un niveau grammatical où on a un sentiment de ce qui est grammaticalement correct et une intuition grammaticale comme chez un natif obtenue par une communication orientée vers la signification et non pas vers la forme (Ellis, 1994 : 356). Pour Krashen, l'apprentissage n'est pas si efficace parce qu'il concerne seulement la forme de la langue et selon lui il faut donner la priorité à l'acquisition « car il permet la spontanéité et l'aisance dans la LE⁴ » (Krashen 1982, cité dans Chapiro 2005 : 5).

C'est à cette époque que l'approche communicative a été de plus en plus répandue. Le modèle krashénien a beaucoup influencé les pédagogues ainsi que les rédacteurs de manuels scolaires à l'époque, mais son modèle n'est pas resté incontesté. D'abord, Sharwood Smith (1981) et Stevick (1980) sont deux chercheurs mentionnés par Ellis (1994) qui contestent Krashen et affirment qu'il est tout à fait possible pour l'apprentissage explicite à se transformer en acquisition implicite. Selon « l'hypothèse de l' », l'instruction formelle facilite l'acquisition parce que l'apprenant est fourni des règles de manière consciente et adaptées à son niveau et la pratique de ces règles peut transformer l'apprentissage en acquisition. Stevick dit que le processus de transformer l'apprentissage en acquisition est fait par moyen de la communication (Ellis 1994 : 654). Bange (2002) soutient, lui aussi, que « les connaissances implicites et les connaissances explicites sont sans doute interdépendantes et qu'elles peuvent s'influencer mutuellement » (cité dans Beacco, 2010 : 72). Faerch (1986) propose le schéma suivant :

Figure 1. Les connaissances implicites et explicites (basé sur Faerch (1986), dans Beacco, 2010 : 73)

Implicite		Explicite	
A utilise une règle, mais ne réfléchit pas sur cette règle.	A peut décider si le discours est ou pas en accord avec la règle.	A peut décrire la règle avec ses mots à lui.	A peut décrire la règle en termes métalinguistiques.
1	2	3	4

La figure 1 ci-dessus montre la position de Bange (2002), Stevick (1980) et Sharwood Smith (1981) contrairement à ce que pense Krashen. Pour obtenir les connaissances implicites, il est

⁴ Langue étrangère

tout à fait possible de passer par les connaissances explicites et ces connaissances ne sont pas alors exclusives l'une de l'autre. Il s'agit alors d'un continuum où on peut passer d'un niveau à l'autre de façon continue. Le but pour chaque apprenant d'une langue étrangère devrait être d'arriver au niveau 1 du schéma ci-dessus. Il s'agit alors d'une connaissance de la langue qu'on peut mettre en œuvre automatiquement. On a plutôt une intuition de ce qui est correct et on fait preuve d'une capacité à utiliser la langue dans des contextes authentiques. Pourtant, si on a l'ambition de devenir enseignant des langues il faut aussi avoir les connaissances métalinguistiques pour réussir à expliquer des règles de grammaire à ses apprenants, par exemple. Ceci correspond donc plutôt à une connaissance « consciente et verbalisable » (Beacco, 2010 : 73), le niveau 4 du modèle.

Ensuite, dans le contexte L2, nombreux sont ceux qui prétendent que l'apprentissage formel est tout à fait nécessaire pour arriver à un niveau avancé, au moins pour les adultes (Defays, 2003 : 255). À ce propos, Beacco (2010) propose un modèle pour la « Compétence de communication langagière », divisé en trois parties : 1) la composante stratégique, 2) la composante discursive et 3) la composante formelle. Selon Beacco c'est surtout l'importance que chaque enseignant attribue à la composante formelle qui distingue les différentes approches méthodologiques en L2 (Beacco, 2010 : 17). Dans une approche traditionnelle, la grammaire était centrale et on la travaillait presque uniquement en isolation alors que dans une approche communicative extrême, elle était négligée. L'approche fonctionnelle est plutôt un mélange entre les deux où il faut travailler la grammaire mais de manière communicative. La recherche semble aussi montrer qu'une formation qui favorise à la fois la communication et la réflexion sur la forme peut être la plus efficace (Ellis, 1994 : 659-660). Long (1991) fait la distinction entre « focus on forms » et « focus on form ». Le premier correspond à ce que l'on peut appeler l'approche grammaticale traditionnelle, c'est-à-dire où on enseigne la grammaire de manière explicite afin que l'apprenant améliore ses connaissances de la structure de la langue. La deuxième notion, au contraire, entraîne une approche centrée à la fois sur le sens et sur la forme par des activités communicatives (Long 1991, cité dans Ellis 1994 : 639). De plus, « focus on form » suppose qu'il y a une certaine similarité entre l'acquisition de la L1 et la L2 et que l'exposition à un input compréhensible en contexte naturel est primordiale pour l'acquisition de la langue. Pourtant, il est aussi probable que cette exposition n'est pas suffisante pour acquérir une connaissance grammaticale suffisante de la L2 et que ce manque doit être compensé par l'instruction formelle des structures grammaticales (Sheen 2002). Beacco (2010) dit que les activités « focus on forms » sont mécaniques et détachées de tout contexte tandis que les activités « focus on form » ont montré

que les apprenants maîtrisent mieux une conversation réelle grâce à cette focalisation sur la forme et le sens (Beacco, 2010 : 68).

Par la suite plusieurs études ont démontré qu'un enseignement uniquement centré sur l'aisance à communiquer, ce que préconise Krashen, n'est pas si avantageux que l'on puisse le croire. Jean (2005) souligne que l'on a pu observer que les apprenants qui sont exposés à un enseignement qui est presque exclusivement centré sur la communication continuent à faire des erreurs grammaticales qui, en plus, ont une tendance à se fossiliser. Cela dit, Klapper (2005) et Ellis (1994) concluent qu'il n'y a pas une seule approche unique qui est la plus efficace pour enseigner la grammaire. Il faut toujours considérer les apprenants et leurs différents styles d'apprentissage et plutôt viser à varier l'enseignement pour pouvoir satisfaire aux besoins de chaque étudiant.

2.3 L'approche fonctionnelle et la grammaire en contexte scolaire

Il semble donc que la recherche sur l'acquisition de la grammaire et les méthodes utilisées dans l'enseignement d'une L2 n'aillent pas toujours main dans la main. Afin d'essayer d'améliorer la relation entre la recherche et l'enseignement des langues étrangères, le CECR a mis en place une politique linguistique qui met l'accent sur la compétence fonctionnelle. Il dit : « [l]'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (CECR, 2001 : 15). Comme nous pouvons le constater, le CECR propose un enseignement et un apprentissage qui se basent sur la valeur de la communication. Comme le syllabus suédois est basé sur le CECR, il sera ici intéressant et nécessaire de mettre en relief ce que disent les documents scolaires suédois, et notamment le syllabus de l'enseignement de langues étrangères, ici le français (Skolverket, 2011) à propos de l'enseignement de la grammaire. Cette section examinera alors le syllabus de français ainsi que « commentaires pour le syllabus des langues étrangères ». (notre traduction)

Il est bien clair que le syllabus met l'accent sur la compétence fonctionnelle que propose le CECR - la compréhension et la production. Alors, la compétence fonctionnelle ne s'occupe pas vraiment de la grammaire. Ce qui est important, c'est de comprendre un message et savoir en produire un. Voici deux exemples du syllabus : « [l]'élève peut comprendre le contenu le plus essentiel ... dans des textes simples sur des sujets familiers et

quotidiens »⁵ et « [d]ans la production orale et écrite, l'élève peut s'exprimer de manière simple et compréhensible avec des phrases »⁶ (Skolverket, 2011). On ne retrouve pas le mot « grammaire » ni dans les objectifs de la matière⁷, ni dans la description des niveaux à atteindre⁸ (selon lesquels les notes sont décidées). Il faut chercher dans les contenus de base⁹ (ce que l'enseignant est sensé traiter dans l'enseignement) pour retrouver deux phrases qui parlent de la grammaire : « Phénomènes linguistiques afin de clarifier et d'enrichir la communication tels que la prononciation et l'intonation, l'orthographe et la ponctuation, formules de politesse, et d'autres expressions linguistiques fixes et des structures grammaticales »¹⁰ et « Phénomènes linguistiques tels que la prononciation, l'intonation, structures grammaticales, l'orthographe et la ponctuation dans la langue que rencontrent les élèves »¹¹ (Skolverket, 2011 : 75) (notre traduction). Pourtant, le syllabus dit que l'élève doit chercher à « améliorer sa maîtrise de la structure de la langue »¹² (Skolverket, commentaires, 2011 : 6). Cela doit normalement impliquer entre autres choses une certaine attention à la grammaire. Nous voyons que la grammaire est considérée comme une partie parmi d'autres nommées « phénomènes linguistiques ». Beacco (2010) constate aussi que la grammaire est une partie qui tombe sous la composante formelle (voir 2.2). Mais, cette composante formelle comprend aussi d'autres compétences linguistiques comme « les compétences lexicales, sémantiques et phonologiques » selon le CECR (Beacco, 2010 : 17-18).

Cependant, avec l'aide du document complémentaire, (Skolverket, 2011 : « Commentaires pour le syllabus des langues modernes ») il est possible à discerner un peu plus de nuances en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. Ce document dit que la recherche montre que la manière la plus efficace pour apprendre une langue est d'avoir la possibilité de s'exprimer et chercher à comprendre et à communiquer et non pas par l'étude des structures séparées de la langue (Skolverket, commentaires, 2011 : 6). Ceci est incontestablement en ligne avec les compétences fonctionnelles et communicatives. De plus, il est aussi en ligne avec ce qui prescrit le Conseil de l'Europe qui favorise « une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes

⁵ Eleven kan förstå det mest väsentliga av innehållet ... i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen

⁶ I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag kan eleven formulera sig enkelt och begripligt med fraser och meningar

⁷ Ämnets syfte

⁸ Kunskapskrav

⁹ Centralt innehåll

¹⁰ Språkliga företeelser för att förtydliga och berika kommunikationen som uttal och intonation, stavning och interpunktion, artighetsfraser och andra fasta språkliga uttryck samt grammatiska strukturer.

¹¹ Språkliga företeelser som uttal, intonation, grammatiska strukturer, stavning och interpunktion i det språk som eleverna möter.

¹² Öka sin behärskning av språkets struktur.

et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins » (CECR, 2001 : 110).

Comme Skolverket le dit dans les commentaires, le syllabus précise que la communication est primaire et c'est à cause de cela qu'on n'y retrouve ni un contenu grammatical obligatoire ni un ordre particulier pour apprendre la grammaire dans le syllabus suédois. Il dit tout simplement qu'il faut faire un travail conscient mettant l'accent sur le contenu, ce qui sous-entend aussi un certain accent sur les structures et sur la forme de la langue cible qui sont nécessaires pour pouvoir communiquer de manière efficace en L2.

2.4 Les types d'exercices grammaticaux

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, il n'est pas bien clair quel est le moyen le plus efficace pour apprendre ou enseigner la grammaire d'une langue étrangère. De manière générale, on peut dire que la grammaire d'une langue donnée est un phénomène qui reste stable et qui ne change pas. Ce qui change, ou plutôt ce qui devrait changer, c'est la manière dont on l'enseigne. Dans le contexte français, Beacco (2010) constate qu'il y a très peu d'évolution quant aux activités grammaticales présentes dans les manuels de FLES; la démarche qu'utilisent les enseignants lorsqu'ils enseignent la grammaire est la même et les typologies des exercices de grammaire sont les mêmes qu'on connaît depuis longtemps (Beacco, 2010 : 34-35). Dans le contexte suédois, on a complètement intégré la perspective du CECR (ce qui n'est pas autant le cas en France, où l'enseignement est plus traditionnel). Alors, on pourrait s'attendre à un changement de perspective aussi en ce qui concerne les exercices de grammaire. Beacco dénomme cette démarche traditionnelle une approche globaliste, contrairement à une approche fonctionnelle et il trouve que l'approche globaliste a trop d'importance dans l'enseignement du FLE (Beacco 2010 : 47). Cette démarche peut suivre le schéma suivant :

1. échantillon (dialogue fabriqué, accompagné d'illustrations) ;
2. questions de compréhension (à réponse fermée) ;
3. apport d'informations métalinguistiques, sous forme de règles, séries d'exemples, tableaux...,
4. activités de systématisation grammaticale, sous forme d'exercices ;
5. production (ouverte, mais sans modèle)
6. éléments de « civilisation » ;

les activités 4 et 5 étant les plus développées.

(Beacco : 2011)

John Klapper (2005) affirme que, à présent, il y a un certain retour en arrière quant à l'enseignement de la grammaire. Il dit qu'aujourd'hui il y a encore un accent fort sur la grammaire et la structure à cause d'une insatisfaction avec l'approche communicative qui a souvent résulté en un usage de la L2 qui est imprécis et fautif. Fiuza (2005) souligne que dans les manuels scolaires, le plus souvent, on y retrouve « les mêmes activités, la même typologie d'exercices et le même type de précis grammatical que ceux que nous connaissons depuis les années 80 ».

Quels sont donc les types d'exercices de grammaire traditionnels mentionnés dans la littérature ? À ce propos, le CECR (2001 : 116) mentionne huit différents types d'exercices grammaticaux formels :

- Des textes lacunaires (aussi appelés « exercices à trous »),
- Des construction de phrases sur un modèle donné,
- Des choix multiples,
- Des exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier→pluriel, présent→passé, actif→passif, etc.),
- Des combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.),
- Des traductions de phrases de la L1 vers la L2,
- Des questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures,
- Des exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire.

Pour clarifier, les exemples 1 à 5 ci-dessous servent à illustrer les différents types d'exercices de grammaire formels qui sont souvent utilisés dans les manuels scolaires.

Exemple 1.1 : Un texte lacunaire traditionnel:

Complétez (du, de la, de l' ; le, la, les).

A midi, j'ai mangé ... viande. – 2. Aujourd'hui, .. oranges sont chères. – 3. Vous prenez... sucre ? – Non, merci, je préfère... café sans sucre. – 4. Si vous voulez maigrir, faites ... gymnastique. – 5. Vous aimez ... beurre ? – 6. Pour préparer ce plat, il faut ... jambon ? – 7. Michel me demande ... argent. – 8. A midi, je bois toujours... café.

(Intercodes, Monnerie, 1979 : 35, cité dans Besse et Porquier, 1984 : 127)

Beacco (2010) montre aussi des exercices à trous, mais où la réponse peut être plus ou moins ouverte.

Exemple 1.2 : Un texte lacunaire aux réponses ouvertes :

Complétez ces échanges par une question ou une réponse avec le verbe lire

1. – Vous _____ ?
- Non, seulement les journaux sportifs.
2. – Alors, Sébastien ! Ce nouveau chapitre d’histoire ?
- Euh, monsieur, je _____ parce que euh...
3. – Qu’est-ce que tu _____, papa, quand tu étais petit ?
- Moi ? Des romans d’aventures.
4. – Passe-moi le journal.
- Non, je _____.

(Beacco 2010 : 53, 54)

Ici, pour arriver à répondre aux questions 2 et 4 de manière cohérente il faut que l’apprenant comprenne le contexte pour trouver le temps convenable.

Dans l’exemple 2, nous voyons un exercice à choix multiples où l’apprenant doit lire un petit texte où il y a un mot qui manque. L’apprenant doit choisir le mot correct parmi les mots proposés dans le cadre.

Exemple 2 : Un exercice à choix multiples

Tous les matins quand je pars à mon bureau, Sandra se met à boudier, j’ai l’impression de l’abandonner, Jeanne, 30 ans, conseillère fiscale.

estime
raconte
révèle

(Passage à l’écrit 2, Lavenne & Bernard-Lavenne, 1979 : 38, cité dans Besse et Porquier, 1984 : 129)

Dans l’exemple 3, il est question d’un exercice de substitution. Les phrases sont écrites au présent et l’apprenant doit les réécrire au passé composé.

Exemple 3 : Un exercice de substitution :

Réécris les phrases suivantes au passé composé. (notre traduction)

1. Les pommes coûtent 2 €le kilo.

2. Elle garde les enfants de ses voisins.

3. Nous nageons vite.

(Arc-en-ciel 8 : franska för årskurs 8)

Dans ce type d'exercice, il est question de copier tous les mots de la phrase de manière plutôt mécanique, tout en changeant le temps verbal du présent au passé composé. De manière un peu semblable, dans l'exemple 4, il est question de copier le modèle mais de changer le genre et le nombre du pronom.

Exemple 4: Un exercice questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures :

Tu attends Marc. Marc arrive. Tu dis :

« Ah ! Le voilà ! »

Maintenant écris.

1. Vous attendez madame Martin. Elle arrive. Vous dites ?

· _____

2. Tu attends Henri. Il arrive. Tu dis ?

· _____

3. Vous attendez monsieur et madame Grivet. Ils arrivent. Vous dites ?

· _____

(Méthode Orange 1, Reboullet, Malandain & Verdol, 1980 : 37, cité dans Besse et Porquier, 1984 : 133)

Dans l'exemple 5, l'apprenant doit joindre deux phrases en utilisant un pronom relatif.

Exemple 5 : Un exercice de combinaison de phrases :

Modèle : un homme arrive ; c'est mon père.

L'homme qui arrive est mon père.

*un garçon achète des billes ; c'est Ahmed.

*une femme est dans la boutique ; c'est la vendeuse.

*un autobus est là ; il va jusqu'au théâtre.

(http://fr.section.voila.net/chiadmi/ex_structuraux/ex_structuraux.htm)

Tous les exercices ci-dessus sont alors des exemples d'exercices grammaticaux formels / traditionnels. Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, il est pourtant essentiel que l'enseignant n'utilise pas une seule manière d'enseigner la grammaire. Il n'est donc pas suffisant de faire travailler les apprenants avec ces types d'exercices mécaniques et fermés (une seule réponse est correcte) qui mettent l'accent uniquement sur la forme et non pas sur le sens. Jean (2005) insiste sur l'importance de créer des exercices qui entraînent des structures grammaticales précises de la langue cible tout en incluant des éléments qui portent sur le message à transmettre (le contenu). Pour montrer la différence entre ces deux types d'exercices différents, l'un portant sur la forme uniquement (voir ci-dessus), et l'autre portant à la fois sur la forme et sur le sens, les deux exemples 6.1 et 6.2 sont présentés ci-dessous :

Exemple 6.1 : Exercice mettant l'accent sur la forme et la transmission d'un message

Ton enfance

Travaillez à deux. Racontez ce que vous faisiez quand vous étiez petits. Utiliser l'imparfait quand vous parlez.

Exemple

Quand j'étais petit, je mangeais toujours des bonbons le samedi.

(Bon Voyage 4- övningsbok)

Exemple 6.2 : Exercice mettant l'accent sur la forme et la transmission d'un message

Réponds à la question suivante : Que ferais-tu comme prof ? Exemple :

J'aiderais beaucoup les élèves. Je ne donnerais pas beaucoup de devoirs. Tu peux répondre en utilisant les verbes aider, aimer, avoir ... ou d'autres verbes.

(Jean, 2005 : 525-526)

Ces deux exercices, de caractère plus communicatifs que les exemples 1 à 5 ci-dessus, obligent les apprenants à « s’attarder à la fois au sens et à la forme » (Jean, 2005 : 525) et ce sont des exercices que l’on appelle aussi « communicative drills » (Jean, 2005 : 526). À ce propos, De Keyser (1998, cité dans Jean, 2005 : 537), dit que « les exercices grammaticaux de type communicatif ... sont les plus aptes à mener à l’automatisation. » Voilà pourquoi nous allons attribuer une attention particulière à ces types d’exercices dans les analyses des manuels scolaires de la présente étude.

3. But de l’étude et questions de recherche

Le but de ce mémoire sera d’examiner l’approche grammaticale exprimée dans les manuels scolaires modernes de FLE en Suède par rapport à ce que disent les documents scolaires, comme le syllabus (LGR 11) par exemple. Les questions de recherche seront les suivantes :

- Les exercices de grammaire dans les nouveaux manuels scolaires, ont-ils été adaptés à l’approche fonctionnelle que préconise le CECR et le syllabus nouveau (Skolverket 2011) et dans ce cas-là de quelle manière ?
- Les exercices de grammaire traditionnels/formels, occupent-ils une place centrale dans les manuels scolaires les plus récents ?
- Quelles sont les différences entre le vieux et les nouveaux manuels scolaires examinés dans cette étude quant aux exercices grammaticaux ?
- De quelle manière les exercices de grammaire présentés dans les manuels récents permettent-ils aux professeurs de français d’adopter une approche fonctionnelle dans l’enseignement de la grammaire ?
- Les exercices qui portent à la fois sur la forme et le sens, sont-ils présents dans les nouveaux manuels scolaires et dans quelle mesure ?

4. Méthode

Pour pouvoir observer un changement éventuel dans l’approche grammaticale quant aux exercices grammaticaux je vais faire une analyse approfondie de trois manuels scolaires pour les classes 8 et 9. Les manuels choisis sont deux manuels scolaires récents, qui affirment être adaptés au nouveau syllabus, Arc-en-Ciel (Osbeck&Tartar, 2012) et Bon Voyage (Lecomte&Vaderlind, 2011,2012). Un autre manuel, Formule F (Brandelius&Sundell, 1992),

servira comme point de comparaison, comme il est plus vieux que les autres et alors utilisé avant l'introduction de l'approche fonctionnelle.

4.1 Les manuels scolaires

Arc-en-Ciel 8 comprend un livre de texte, un livre d'exercices et une partie interactive (sur l'Internet). Dans le livre de texte il y a neuf chapitres avec beaucoup de dialogues, quelques reportages du monde francophone ainsi qu'un petit roman facile à lire et des textes portant sur l'histoire, la géographie et la société des pays francophones. On y trouve aussi des exercices communicatifs à l'oral et à l'écrit. Par contre, le livre d'exercices met l'accent sur des exercices de grammaire et des exercices de vocabulaire. Avec la partie interactive l'élève a la possibilité d'écouter les textes, pratiquer la grammaire, la prononciation, la vocabulaire et des phrases aussi bien que faire des activités d'écoute. Pour Arc-en-Ciel 9, suit la même structure.

Bon Voyage 3 comprend un livre de texte (divisé en 14 chapitres), un livre d'exercices et un CD avec les textes enregistrés. Dans le livre de texte, l'apprenant suit une personne tout au long du livre et les textes sont souvent sous forme de dialogue. Il y a aussi des textes portant sur l'histoire, la géographie et la société des pays francophones, des chansons, une bande dessinée à la fin de chaque chapitre et beaucoup d'images. Le livre d'exercices contient beaucoup d'exercices et les exercices sont assez variés. La structure est la même pour Bon Voyage 4, sauf qu'il y a 12 chapitres.

Formule F comprend un livre de texte et un livre d'exercices. Il y a 21 chapitres et les chapitres sont assez courts. Beaucoup de textes sont des dialogues, mais il y a aussi des textes descriptifs et narratifs. À la fin du livre il y a aussi quelques textes de lecture à lire après certains chapitres. Le livre d'exercices est aussi assez bref. Il n'y a pas beaucoup d'exercices pour chaque chapitre.

4.2 Choix de matériel

Les deux nouveaux manuels (Bon Voyage et Arc-en-Ciel) viennent de paraître et affirment être adaptés au nouveau syllabus suédois (LGR11). Pour cette raison, ils sont particulièrement intéressants d'un point de vue linguistique et didactique comme ce nouveau syllabus met l'accent sur la valeur de la communication à l'écrit et à l'oral. Pour mieux mettre en relief les types d'exercices dans les nouveaux manuels scolaires en FLE et pour pouvoir observer un changement éventuel dans l'approche grammaticale exprimée quant aux exercices

grammaticaux, nous nous servons aussi du manuel scolaire plus ancien (Formule F) comme point de référence et de comparaison.

4.3 Méthode d'analyse

Les manuels scolaires ont été analysés de manière quantitative pour voir combien d'exercices il y a dans les livres au total, et aussi combien de ces exercices qui sont de nature grammaticale. Une analyse plus qualitative de la nature des exercices formels a aussi été effectuée pour pouvoir constater la relation entre les exercices portant sur la forme et les exercices portant sur le sens uniquement, ou sur une combinaison des deux. Les exercices ont été catégorisés selon leur nature (cf. section 2.3) et nous faisons une distinction entre les exercices écrits et les exercices oraux. Nous avons aussi rajouté la traduction de phrases de la L2 vers la L1 (écrit et oral) et la dictée (écrit) aux exercices sur la forme puisque ces deux types d'exercices figurent également dans le matériel analysé. Dans l'ensemble, les types d'exercices qui ont été catégorisés sont les suivants :

Exercices sur la forme

- textes lacunaires
- construction de phrases sur un modèle donné
- choix multiples
- exercices de substitution dans une catégorie
- combinaison de phrases
- traduction de phrases de la L1 vers la L2
- traduction de phrases de la L2 vers la L1
- questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures
- exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire
- dictée (à l'écrit seulement)

Exercices sur le sens

- production écrite
- production orale
- production écrite et orale
- compréhension écrite
- compréhension orale

Exercices sur la forme et le sens

- écrit
- oral
- écrit et oral

D'autres types d'exercices

- vocabulaire

Cas particuliers

Ici, nous retrouvons les exercices qui ont été jugés difficiles à catégoriser.

5. Résultats

Dans cette partie du mémoire nous présenterons les résultats des manuels scolaires analysés. Nous commençons par une vue générale de la situation grammaticale dans les manuels scolaires pour ensuite voir de plus près la présence des types d'exercices qui sont particulièrement intéressants pour cette étude.

5.1 Vue générale

Tous les manuels analysés incluent un grand nombre d'exercices variés. Le tableau 1 ci-dessous montre la distribution des exercices dans les manuels scolaires. Nous remarquons facilement que dans les manuels Arc-en-ciel, presque la moitié des exercices porte sur la forme et environ un quart porte sur le sens. Quant à Bon Voyage il y a davantage d'exercices qui portent sur le sens et environ un tiers porte sur la forme. Pour les deux livres il y a peu d'exercices qui portent à la fois sur la forme et le sens. Dans Formule F, la situation est à peu près la même que dans Bon Voyage.

Tableau 1 : Vue générale des exercices dans les manuels analysés

	AC 8	AC 9	BV 8	BV 9	F8
Total	182	153	232	251	166
Forme	86 (47,3%)	64 (41,8%)	86 (37,1%)	86 (34,3%)	59 (35,5%)
Sens	45 (24,7%)	43 (28,1%)	92 (39,7%)	106 (42,2%)	74 (44,6%)
Forme/sens	14 (7,7%)	9 (5,9%)	6 (2,6%)	10 (4%)	14 (8,4%)
Autres	37 (20,3%)	37 (24,2%)	48 (20,7%)	49 (19,5%)	19 (11,4%)

La catégorie « autres » comprend tous les exercices de vocabulaire et les exercices qui n'ont pas été catégorisés, ce que nous appelons « cas particuliers » (voir 4.3) dans cette étude.

Les exercices sur le sens sont assez nombreux, mais ils ne sont pas l'intérêt principal de cette étude. Néanmoins dans les exemples 7.1 et 7.2, nous donnons deux exemples de ce type

d'exercice, un à l'oral et un à l'écrit, pour illustrer comment ils se distinguent des exercices formels.

Exemple 7.1 : Un exercice sur le sens à l'oral où un groupe doit discuter des questions concernant le look et le style.

Travaillez en groupe. Discutez les phrases ci-dessous.

- Le look, c'est important, aussi bien pour les garçons que pour les filles.
- Le look aide à se sentir bien dans sa peau, à faire partie d'une groupe.
- Il y a ceux qui se font petit à petit leur propre style.
- Chaque détail compte.
- Les fringues, c'est ce que tu communique au monde extérieur.
- On dépense trop d'argent pour les fringues.
- Les marques, c'est très important.
- Tous les ados sont habillés pareil.

(Bon Voyage 4 - övningsbok)

Exemple 7.2 : Un exercice sur le sens à l'écrit où l'apprenant doit écrire un texte sur son propre style à partir de quelques questions.

Écris sur ton propre style. Réponds entre autres aux questions suivantes.

- Pourquoi as-tu choisi ton style ?
- Est-ce qu'il correspond à ta personnalité ?
- Est-ce qu'il correspond à ton style musical ?
- Qu'est-ce que tu portes ?
- Tu suis toujours la mode ?
- Tu portes des vêtements de marque ? Pourquoi ?

(Bon Voyage 4 - övningsbok)

Pour les deux exemples ci-dessus, il n'y a pas de phénomène grammatical relié aux exercices. Il s'agit uniquement d'avoir la capacité de transmettre un message et d'exprimer ses avis sur un sujet donné.

5.2 Les exercices sur la forme

Les exercices sur la forme occupent toujours, semble-t-il, une place importante parmi les exercices que l'on trouve dans les manuels scolaires. Le tableau 2 ci-dessous montre la relation de ce type d'exercices à l'écrit et à l'oral.

Tableau 2 : Les exercices sur la forme dans les manuels analysés : écrit et oral

	AC 8	AC 9	BV 8	BV 9	F8
Écrit	86	64	80	80	15
Oral	0	0	6	6	44

A partir du tableau 2, nous pouvons constater que le travail portant sur la structure de la langue cible passe presque exclusivement par le mode écrit dans les nouveaux manuels. Dans Bon Voyage, il y a quelques exceptions mais, dans l'ensemble, elles ne sont pas très nombreuses. Il est étonnant à voir que presque cent pour cent des exercices sur la forme sont écrits quant aux nouveaux manuels tandis qu'au manuel plus ancien c'est l'inverse. Dans Formule F, ce sont les exercices formels à l'oral qui dominent et les exercices écrits sont en effet très peu nombreux.

Comme les exercices sur la forme sont une catégorie d'exercice qui nous intéresse dans cette étude, nous allons voir quels types d'exercices de grammaire qu'on utilise dans les manuels analysés. Le tableau ci-dessous montre la répartition des exercices analysés (écrits) sur les divers types d'exercices de grammaire présentés dans la section 2.4.

Tableau 3 : Les exercices sur la forme à l'écrit dans les manuels analysés

	AC 8	AC 9	BV 8	BV 9	F8
Total	86	64	80	80	15
Exercices à trous	34 (39,5%)	23 (35,9%)	43 (53,8%)	39 (48,8)	6 (40%)
Constr. de phrases	7 (8,1%)	1 (1,6%)	4 (5%)	8 (10%)	0
Choix multiples	8 (9,3%)	4 (6,3%)	5 (6,3%)	7 (8,8%)	1 (6,7%)
Ex. de substitution	8 (9,3%)	6 (9,4%)	4 (5%)	3 (3,8%)	0
Combi. de phrases	0	0	0	1 (1,3%)	0
Trad. L1 → L2	20 (23,3%)	21 (32,8%)	8 (10%)	6 (7,5%)	1 (6,7%)
Trad. L2 → L1	0	0	15 (18,8%)	10 (12,5%)	3 (20%)

Questions/réponses	0	0	0	0	0
Dével. de l'aisance	0	0	1 (1,3%)	6 (7,5%)	4 (26,7%)
Dictée	9 (10,5%)	9 (14,1%)	0	0	0

Pour tous les manuels, les exercices à trous occupent une place centrale quant aux exercices sur la forme. En effet, l'on pourrait parler d'un exercice formel « par excellence » puisqu'il constitue autour de 50 % du nombre total dans Bon Voyage et entre 35 et 40 % dans les deux autres manuels. La traduction de phrases est aussi assez fréquente. Dans Arc-en-Ciel on utilise seulement la traduction de la L1 à la L2 tandis que dans Bon Voyage et dans Formule F, la traduction de la L2 à la L1 domine. Le plus souvent les exercices de traduction de la L2 à la L1 se font au début du chapitre pour illustrer un phénomène grammatical qu'on pratiquera ensuite en faisant les autres types d'exercices. Arc-en-Ciel est le seul manuel à utiliser des dictées et il y a une dictée par chapitre. Il est intéressant à noter que dans Formule F, il y a très peu d'exercices sur la forme à l'écrit et ce manuel semble mettre un accent clair sur la communication orale. Pour le reste, dans les nouveaux manuels il y a quelques exercices de presque chaque catégorie, sauf la combinaison de phrases, questions/réponses et développement de l'aisance. Il y a en fait aucun exercice dans les manuels où l'apprenant peut pratiquer la structure questions/réponses à l'écrit. La combinaison de phrases est aussi très rare. Les exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire est une catégorie qui est difficile à cerner parce qu'elle ressemble beaucoup à un exercice sur la forme et le sens (voir la section suivante). Exemple 8 illustre ce type d'exercice, qui est dans l'ensemble très rare dans les manuels.

Exemple 8 : un exercice de développement de l'aisance langagière centré sur la grammaire

Qu'est-ce que Chantal a fait hier ?

- Regarde les images et écris ce que Chantal a fait hier.

(Formule F – övningsbok)

Dans le livre d'exercice il y a bien sûr des images où Chantal fait des choses différentes. Cet exercice est plus libre qu'un exercice à trous par exemple. Par contre, il est clair qu'il faut utiliser le passé composé pour accomplir la tâche et que les réponses sont fermées. Ce type d'exercice formel peut être comparé à la catégorie que nous avons nommée Forme/sens, illustré dans l'exemple 9.

Exemple 9 : un exercice sur la forme et le sens

À quelle heure tu te réveilles ?

Écris de ta journée.

(Bon Voyage 3 – övningsbok)

Ici, il est question d'un exercice encore plus libre avec des réponses ouvertes, où il faut plutôt essayer d'écrire un petit texte sur un thème personnel. Il n'y a pas d'instructions explicites concernant la grammaire mais puisque une partie de la grammaire traitée dans le chapitre était les verbes réfléchis, il est évident que l'apprenant doit montrer qu'il les maîtrise dans cet exercice. En même temps, l'apprenant doit aussi montrer qu'il sait écrire un texte cohérent.

5.3 Les exercices sur la forme et le sens

Le type d'exercice illustré dans l'exemple 9 ci-dessus, qui porte à la fois sur la forme et le sens, est alors la catégorie qui nous intéresse la plus dans cette étude. Comme nous l'avons vu dans la section 2.4, il semble que ce type d'exercice soit particulièrement bon pour l'automatisation d'une langue étrangère (Jean, 2005 & De Keyser, 1998). Le tableau 4 montre la présence de ce type d'exercices dans les manuels analysés.

Tableau 4 : Les exercices sur la forme et le sens dans les manuels analysés

	AC 8	AC 9	BV 8	BV 9	F 8
Écrit	0	0	1	6	2
Oral	14	9	1	2	12
Écrit et oral	0	0	4	2	0

En ce qui concerne cette catégorie d'exercices à laquelle nous attribuons un intérêt particulier, il y a en fait très peu d'exercices de ce type dans les manuels analysés. Dans Arc-en-Ciel ils sont plus nombreux que dans Bon Voyage, mais ils sont tous à l'oral. Alors, dans ce manuel il n'y a aucun exercice écrit où l'apprenant peut pratiquer sa compétence écrite de cette manière. Dans Bon Voyage ces exercices existent aussi à l'écrit aussi bien qu'une combinaison des deux. Également pour le manuel ancien, Formule F, il y a quelques exercices de ce type, surtout à l'oral, mais dans l'ensemble ils sont très peu nombreux. Pour terminer

cette partie du mémoire nous proposons deux exemples (10.1 et 10.2) des exercices qui portent à la fois sur la forme et le sens, l'un à l'écrit et l'autre à l'oral.

Exemple 10.1 : Un exercice qui porte sur la forme et le sens à l'écrit

Écris sur ton meilleur ami. N'écris pas le nom de la personne. Les mots dans le cadre t'aident. Inclus les caractéristiques suivantes :

- L'âge
- La stature
- La couleur des cheveux
- La couleur des yeux
- La personnalité

(Bon Voyage 3 – övningsbok)

grand,-e petit,-e blond,-e brun,-e roux, rousse cheveux courts/longs/frisés yeux verts/noirs/bleus gentil,-le sympa drôle timide porte des lunettes
--

Pour réussir à écrire un bon texte, l'apprenant doit montrer qu'il maîtrise le placement et l'accord des adjectifs. Pour mieux mettre en relief ce problème grammatical, l'enseignant pourrait encourager l'apprenant à écrire le même texte encore une fois, mais à l'autre genre .

Exemple 10.2 : Un exercice qui porte sur la forme et le sens à l'oral

Que vas-tu faire ?

Travaillez à 2 ou 3. Raconte ce que tu vas faire demain/la semaine prochaine/l'année prochaine...

Que vas-tu faire ? À quelle heure ? Quel jour ?

Parle au futur avec aller.

(Arc-en-Ciel 8)

Dans cet exercice il est question de parler librement de ce qui va se passer dans l'avenir. L'apprenant est encouragé à utiliser le futur, mais il est aussi question de transmettre un message où il est essentiel que le contenu soit clair et compréhensible.

6. Conclusion et discussion

L'objectif de ce mémoire a été de mettre l'accent sur les exercices de grammaire dans les manuels scolaires récents en FLE pour examiner à quel point l'éventail d'exercices qui y est présenté permet aux professeurs de français d'adopter une approche fonctionnelle dans l'enseignement de la grammaire. Selon cette approche l'enseignant devrait donner aux apprenants la possibilité de développer et améliorer leur compétence communicative, c'est-à-dire la production orale et écrite ainsi que la compréhension orale et écrite (voir CECR, 2001 et LGR11).

Une question qui a particulièrement attiré notre attention était celle de savoir si le type d'exercices qui combine le côté forme et le côté sens de la langue a été mis en avant dans les manuels récents. Selon la littérature, ce type d'exercices, qui oblige les apprenants à s'attarder à la fois au sens et à la forme, serait le plus apte à mener à l'automatisation du système linguistique de la L2 (Jean, 2005). Il nous semble que ces exercices mixtes seraient en ligne avec une politique linguistique qui vise sur la compétence fonctionnelle des apprenants (voir CECR, 2001, et LGR11), c'est-à-dire « les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (CECR, 2001 : 15).

Nous remarquons que, selon notre analyse, la nature des exercices de grammaire ressemble beaucoup à l'approche globaliste (voir traditionnelle) décrite par Beacco (2010). Nous reconnaissons la plupart des types d'exercices qui sont présents dans les manuels et nous avons vu que même dans les manuels récents ce sont les exercices à trous, où on travaille la grammaire en isolation, qui dominent largement, suivis aussi d'un nombre important d'exercices de traduction avec accent sur des structures particulières. Par rapport à l'approche communicative qui a régné dans l'enseignement des L2s dans les années 80 et 90 (et dont le manuel Formule F est un exemple), l'on pourrait en effet, comme le fait Beacco (2010 : 41) à propos de l'approche fonctionnelle actuelle, parler « d'une sorte de retour en grâce officiel du 'faire de la grammaire' » ou en tout cas un certain conservatisme dans ce domaine.

Pourtant, il paraît que les rédacteurs des manuels ont au moins fait un effort afin de les adapter à l'approche fonctionnelle. Dans les deux nouveaux manuels, il y a quelques exercices portant sur la forme et le sens qui sont très bons mais dans l'ensemble ils sont peu nombreux et par rapport au vieux manuel, Formule F, il n'y a pas un grand changement. Alors il semble que les types d'exercices grammaticaux n'aient pas changé dans les manuels depuis

les années 80, comme le constatent Beacco (2010) et Fiuza (2005). Beacco affirme que, quant aux exercices de grammaire, il y a « aucune innovation notable : les typologies des exercices de grammaire ... demeurent pratiquement inchangées » (Beacco, 2010 : 34-35). Il est difficile à savoir pourquoi il y a si peu de développement dans ce domaine. Puisque la recherche montre que ce type d'exercices est efficace, les rédacteurs des manuels devraient avoir l'intérêt de créer des manuels où un grand nombre des exercices serait de cette nature. Il ne paraît pas que ces exercices soient difficiles à créer et de plus il est probable qu'ils peuvent augmenter la stimulation chez les apprenants comme ces exercices offrent une plus grande variation par rapport à des exercices de grammaire traditionnels.

En regardant tous les manuels nous pouvons constater qu'ils offrent un grand éventail d'exercices. Les manuels sont variés et contiennent tous des exercices portant sur la forme aussi bien que des exercices portant sur le sens. Nous pouvons aussi facilement constater que les exercices de grammaire traditionnels occupent sans aucun doute une place centrale dans les nouveaux manuels scolaires. Cela est le plus évident pour Arc-en-Ciel, où ce type d'exercice représente plus de 40% du grand total des exercices. Ce genre d'exercice est aussi très présent dans Bon Voyage. Par contre, dans Bon Voyage, il y a aussi beaucoup d'exercices où on met l'accent sur le contenu, à l'écrit mais aussi à l'oral. Il semble que les rédacteurs de ce manuel veuillent se distancer un peu des exercices de grammaire traditionnels. De ce fait, le nouveau manuel Bon Voyage ressemble un peu au vieux manuel Formule F où il y a un nombre important d'exercices sur le sens. Ce qui distingue Formule F des autres manuels c'est que la plupart des exercices grammaticaux traditionnels sont à l'oral. Il est très probable que cela est dû au fait que ce manuel est publié au sein de l'influence de l'approche communicative où l'oral était considéré plus important que les autres compétences. Dans le nouveau syllabus, les quatre compétences (parler, écrire, écouter et lire) sont également importantes. Dans Arc-en-Ciel il est plus clair qu'on a plutôt choisi de mettre l'accent sur les exercices sur la forme à l'écrit, ce qui rend aux élèves peu d'occasions de pratiquer la grammaire à l'oral. Il y a aussi des exercices sur le sens, mais le nombre n'est pas si important. Dans les nouveaux manuels il y a généralement un accent fort sur l'écrit. Cela peut être une réaction contre l'approche communicative qui est inspirée des travaux de Stephen Krashen et il est possible que ce soit une manière de montrer que la compétence écrite est à la fois importante et difficile en français étant donné que la prononciation est si différente de l'écriture.

Il est bien sûr difficile à savoir comment enseigner la grammaire en FLE et il n'y a probablement pas une approche unique qui marche pour tous les apprenants à tous les

niveaux, dans tous les contextes et pour tous les professeurs. Pourtant, il semble que l'approche fonctionnelle dans l'enseignement des L2 qui a été mise en avant pendant la dernière décennie (CECR, 2001 ; LGR11) invite à une réflexion sur l'enseignement de la grammaire et sur la nécessité évidente de viser l'automatisation des connaissances grammaticales des élèves. De ce point de vue, il est probable que les exercices dits traditionnels, où on travaille la grammaire en isolation, ne correspondent pas aux activités idéales pour les apprenants. Certes, ces exercices peuvent être efficaces dans certains contextes, par exemple pour attirer l'attention des élèves sur certains phénomènes grammaticaux. Pourtant, il semble que le travail le plus important reste à faire, c'est-à-dire pousser les élèves vers l'usage des structures grammaticales dans des contextes authentiques. Il est probable que ce travail demande un autre types d'exercices de grammaire (cf. ci-dessus). Le professeur de FLE aura ici un pas important à faire pour ajuster son enseignement de la grammaire et, comme le montre l'analyse de ce mémoire, les manuels scolaires (du moins au collège) semblent lui offrir peu d'aide dans ce domaine.

7. Références bibliographiques

- Bange, P (2002) L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère, Colloque Focal, avril 1998, dans Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.) : Discours, action et appropriation des langues, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Beacco, J-C. (2010) La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues, Paris : Les Éditions Didier.
- Besse, H. & Pourquier, H. (1984) Grammaires et didactique des langues, Paris : Hatier.
- Brandelius, M. & Sundell, I. (1992) Formule F 2 : övningsbok, Borås : Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Defays, J-M. (2003) Le français langue étrangère et seconde, Sprimont : Éditions Mardaga.
- DeKeyser, R-M. (1998) Beyond focus on form : Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), Focus on form in classroom second language acquisition (pp. 42-63), Cambridge : Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994) The Study of Second Language Acquisition, Oxford : Oxford University Press.
- Fiuza Bento de Faria, M. (2012) Pause grammaire : une réflexion sur l'enseignement. Synergies Canada n° 5 <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1707/2762> (consulté le 3 décembre 2013)
- Gladys, J. (2005) Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes : le cas des exercices grammaticaux, Canadian Modern Language Review volume 61, n° 4 (consulté le 3 décembre 2013) 519-542
- Klapper, J. (2005) Teaching grammar. In Coleman, James.A. & Klapper, John. Effective learning and teaching in modern languages, Routledge, New York, 67-74.
- Krashen, S. (1982) Principles and practices in second language acquisition. Oxford : Pergamon.
- Lavenne, C. & Berard-Lavenne, E. (1979) Passage à l'écrit. Compréhension et expression 2, Paris : CLE International.

Lecomte, M. & Vaderlind, M. (2010) Bon Voyage 3 : övningsbok, Stockholm : Liber.

Lecomte, M. & Vaderlind, M. (2011) Bon Voyage 4 : övningsbok, Stockholm : Liber.

Long, M. (1991). "Focus on form: a design feature in language teaching methodology" in de Bot et al. (Eds.) 1991

Osbeck, M-E. & Tartar, C. (2012) Arc-en-ciel 8 : franska för årskurs 8, Lund : Studentlitteratur.

Osbeck, M-E. & Tartar, C. (2012) Arc-en-ciel 8 : övningshäfte, Lund : Studentlitteratur.

Osbeck, M-E. & Tartar, C. (2012) Arc-en-ciel 9 : franska för årskurs 9, Lund : Studentlitteratur.

Osbeck, M-E. & Tartar, C. (2012) Arc-en-ciel 9 : övningshäfte, Lund : Studentlitteratur.

Reboullet, A., Malandain, J-L & Verdol, J. (1980) Méthode Orange 1, Paris : Hachette.

Sharwood Smith, M. (1981). "consciousness-raising and the second language learner". Applied linguistics 2 : 159-169.

Sheen, R. (2002) Key concepts in ELT – ‘Focus on form’ and ‘focus on forms’, ELT Journal volume 56, n° 3 <http://eltj.oxfordjournals.org/content/56/3/303.full.pdf> (consulté le 17 décembre 2013)

Stevick, E. (1980). Teaching Languages: a Way and Ways. Rowley, Mass. : Newbury House.

Sources de l'internet

Beacco, J-C. (2011) L'approche globaliste dans l'enseignement du français comme langue étrangère. <http://www.slideshare.net/agaudel/seminaire-beacco-juin2011> (consulté le 27 décembre 2013)

Centre national de ressources textuelles et lexicales, <http://www.cnrtl.fr/definition/grammaire> (consulté le 9 décembre 2013)

Chapiro, L. (2009) Comparaison de deux procédés d'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère : le cas du subjonctif http://francaislangueseconde.awardspace.com/wp-content/uploads/2009/05/lucile_chapiro_memoire_dea.pdf

Conseil de l'Europe. (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf (consulté le 3 décembre 2013)

Jopp-Lachne, K. (2004) Didactique des langues – lexique, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ocykGs26SNkJ:www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/20/jopp-lachner/Fachdidaktik/_LEXIQUE_-_didactique_des_langues.doc+&cd=7&hl=sv&ct=clnk&gl=se (consulté le 16 décembre 2013)

http://fr.section.voila.net/chiadmi/ex_structuraux/ex_structuraux.htm (consulté le 10 décembre 2013)

Clark, V. (2010) Discuss the significance of distinguishing between implicit and explicit knowledge, Academia.edu. http://www.academia.edu/289237/Discuss_the_significance_of_distinguishing_between_implicit_and_explicit_knowledge

Skolverket (2011) Kursplanen i moderna språk <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/moderna-sprak> (consulté le 3 décembre 2013)

Skolverket (2011) Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk. Disponible sur: http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publication?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2560 (consulté le 3 décembre 2013)