

# Analyse critique du manuel *Parfait ! 1*

Heidi Henttinen

Romaanisen filologian pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Toukokuu 2013  
Heidi Henttinen



## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Heidi Henttinen	
Työn nimi – Title Analyse critique du manuel <i>Parfait ! 1</i>	
Oppiaine – Subject Romaaninen filologia	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 81
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimukseni kohteena on aikuisille suunnattu ranskan kielen oppikirja <i>Parfait! 1</i>. YLE Teemalla keväällä 2010 esitetystä kielikilpailuohjelmassa, Talo Ranskassa, kilpailijat käyttivät kyseistä oppikirjaa oppimisenä apuna. Ohjelman myötä oppikirjan suosio on levinnyt myös kuluttajien tietoisuuteen, ja sitä pidetäänkin monesti hyvänä ja käytännönläheisenä oppikirjana. Tutkimuksessani halusin tarkastella kriittisesti oppikirjan sisältöä ja sitä, kuinka hyvin kyseinen oppikirja soveltuu aikuisopiskeluun. Aineistoni koostuu <i>Parfait! 1</i> -alkeisoppikirjasta, opettajan oppaasta sekä opettajan ja oppilaan CD:stä. Tutkimukseni perustuu kyseisen aineiston kokonaisvaltaiseen analyysiin. Työni analyysiosio jakautuu kahteen pääluokkaan, joista ensimmäisessä tarkastelen oppikirjaa, opettajan opasta ja CD:tä. Toisessa pääluvussa tutkin oppikirjassa esiintyviä puhekielen ilmaisuja, sillä oppikirjan tekijät ovat keskittyneet erityisesti puhekieleen ja kommunikatiivisuuteen. Tutkimuksessani kiinnitin erityisesti huomiota siihen miten asioita selitettiin ja ilmaistiin opiskelijoille sekä millaisia puutteita ja virheitä oppikirja sisälsi. Työni teoreettinen viitekehys liittyy aikuisten kielenopiskeluun sekä puhekielen ilmiöiden opettamiseen.</p> <p>Siitä selviää, että oppikirja sisältää paljon erilaisia virheitä, joista suurin osa voidaan kuitenkin luokitella huolimattomuusvirheiksi. Aikuisopiskelijat otetaan huomioon erityisesti oppikirjan kappaleiden ja tehtävien temaattisessa sisällössä, mutta ei juurikaan tavassa esittää kieliopillisia sääntöjä, joka on varsinkin suurpiirteinen Yleisimmät virheet ja puutteet esiintyvät erityisesti kieliopillisten asioiden selityksissä, esitystavassa ja järjestyksessä. Oppikirjassa esiintyvät vähäiset puhekielen ilmiöt selostetaan opiskelijoille.</p>	
Asiasanat – Keywords: oppimateriaali, puhekieli, ranskan kieli, kielen oppiminen	
Säilytyspaikka – Depository jyx.jyu.fi	
Muita tietoja – Additional information	



# Table des matières

0 Introduction.....	7
1. Les besoins et les particularités de l'apprentissage des apprenants adultes .....	9
1.1 L'apprenant adulte .....	9
1.1.1 L'acquisition et l'apprentissage des langues .....	10
1.1.2. La dimension psycholinguistique dans l'appropriation des langues .....	11
1.1.3 Les obstacles à l'apprentissage .....	12
1.1.4 Les sujets et les exercices adaptés aux adultes.....	13
1.2 L'enseignement de la langue parlée.....	15
1.2.1 Qu'est ce que la langue parlée ? .....	15
1.2.2 Le français standard et la norme .....	16
1.2.3 Les niveaux de langue et les registres .....	18
1.3 Synthèse .....	19
2. Analyse du contenu .....	20
2.1 Vocabulaire.....	20
2.1.1 Les encadrés de nouveaux mots supplémentaires dans le manuel .....	20
2.1.2 La formation des métiers .....	20
2.1.2.1 Analyse de la présentation des métiers dans le manuel.....	21
2.1.3 Les cartes des mots dans le guide pédagogique .....	25
2.1.4 Les mots croisés.....	26
2.2 Grammaire.....	28
2.2.1 Deux différents « h » en français.....	28
2.2.1.1 <i>H</i> disjonctif, <i>h</i> disjonctif et <i>h</i> muet.....	28
2.2.1.2 Les deux <i>h</i> dans le manuel <i>Parfait 1</i> .....	29
2.2.2 Le problème du système de l'article en finnois et en français.....	31
2.2.2.1 L'article indéfini en français et sa présentation dans le manuel <i>Parfait ! 1</i> .....	32
2.2.2.2 L'article défini en français contemporain et sa présentation dans le manuel <i>Parfait ! 1</i> .....	37
2.2.2.3 L'article zéro en français et sa présentation dans le manuel <i>Parfait ! 1</i> .....	39
2.2.3 Le problème de <i>quelque</i> et <i>quelques</i> en français.....	42
2.3. La langue parlée dans <i>Parfait ! 1</i> .....	43
2.3.1 L'enseignement de la langue parlée.....	43
2.3.2 La présentation générale de la langue parlée dans le manuel <i>Parfait ! 1</i> .....	44
2.3.3 L'emploi d' <i>on</i> pour désigner <i>nous</i> .....	46
2.3.4 L'omission de <i>ne</i> dans la négation.....	48
2.3.5. L'interrogation en français .....	53
2.3.5.1 L'interrogation totale .....	54
2.3.5.2 L'interrogation partielle.....	56
2.3.4 Le vocabulaire relevant de la langue parlée.....	60
2.4 Défauts et erreurs variés .....	62
2.3.1 Les réponses-modèles dans le guide pédagogique .....	62
2.3.2 Instructions insuffisantes, incomplètes ou fautives.....	63
2.3.3 Fautes de frappe, espaces inutiles, fautes d'orthographe et fautes dans la ponctuation .	64
2.3.4 Erreurs et lapsus dans les exercices .....	66
2.3.5 Erreurs et indications incomplètes dans les vocabulaires des chapitres .....	68

2.3.6 La présentation logique de la négation en français .....	70
2.5 Les CD .....	71
2.4.1 Le CD de l'apprenant .....	71
2.4.2 Le CD de l'enseignant .....	73
2.6 Synthèse .....	74
2.6.1. Contenu .....	74
2.6.2. Approche : un manuel conçu pour les adultes ? .....	75
Conclusion .....	78
Bibliographie.....	81

## 0 Introduction

A l'heure actuelle, il existe seulement deux séries différentes de manuels de français destinées particulièrement aux apprenants adultes en Finlande. L'une est la série *Chez Marianne* de Finn Lectura et l'autre celle d'Otava, *Parfait*. Toutes les deux séries sont couramment utilisées dans différents cursus de formation professionnelle des adultes, en particulier dans des cours de promotion sociale. De plus, la chaîne publique nationale finlandaise de radio-télévision Yleisradio Oy a lancé sur la chaîne Yle Teema une émission de télé-réalité d'apprentissage du français « Talo Ranskassa » au printemps 2010, où les concurrents utilisent le manuel *Parfait ! 1*. Cela a pour conséquence que le grand public a fixé ses yeux sur ce manuel et pour certains, celui-ci est devenu un manuel exemplaire d'enseignement de français, de sorte ces utilisateurs n'ont pas d'attitude critique vis-à-vis du manuel.

Nous avons utilisé le manuel *Parfait ! 1* dans notre enseignement pendant les années scolaires 2010-2011 et 2011-2012 à Kumppanuustalo à Jyväskylä et pendant ces années nous avons remarqué qu'il contenait un grand nombre d'erreurs qui dérangent l'enseignement tout autant que l'apprentissage du français. Notre objectif est d'analyser le contenu du manuel *Parfait ! 1* en étudiant les défauts de différent type qui s'y trouvent et en réfléchissant à leur effet possible sur l'apprentissage. Ce travail s'inscrit également dans le cadre du projet d'étude des manuels scolaires de la revue en ligne Kieliskooppi, qui fait paraître notamment des évaluations des manuels scolaires utilisés dans l'enseignement des langues étrangères. En Finlande, le marché des manuels est libre et n'importe qui peut rédiger un manuel, ce qui a pour résultat que la qualité de manuels reste discutable. Les savoirs et les connaissances des rédacteurs de manuels peuvent parfois être démodés, ce que les éditeurs ont tendance à oublier, comme l'a montré Jean-Michel Kalmbach<sup>1</sup>, qui a constaté que les grammaires et les manuels de français

---

<sup>1</sup> Voir son article sur l'attitude des éditeurs envers la qualité de leurs manuels : Kalmbach J.-M. 2012b. « Toki voi siinä olla tutkijoitakin mukana ». *Kieliskooppi 1*. <http://research.jyu.fi/kieliskooppi/article/2012-10-toki-voi-siina-olla.html>. (Consulté le 30.05.2013)

contiennent certaines fautes persistantes, des règles grammaticales inexistantes et une terminologie inadaptée, malgré les demandes faites aux éditeurs de les changer.

La problématique de notre étude est ainsi la suivante : quelles sortes d'erreurs le manuel *Parfait! 1* destiné aux apprenants adultes finlandais de FLE au niveau élémentaire contient-il ? Quel en est le nombre, la gravité et l'impact possible sur l'apprentissage ?

Pour répondre à ces questions, nous analyserons le manuel proprement dit, le CD audio (de l'apprenant) inclus avec ce manuel, le CD audio pour la classe et le guide du professeur, qui constitueront notre corpus.

Dans une première partie, nous parlerons des besoins et des particularités de l'apprentissage des apprenants adultes et que nous examinerons la problématique liée à l'enseignement du français parlé et de la norme. Dans la deuxième partie, nous présenterons notre analyse du manuel. Dans notre corpus, nous avons isolé des thèmes et des sous-thèmes qui semblent être récurrents dans le manuel. Nous avons procédé à une analyse page par page et noté les erreurs trouvées. Les résultats de cette analyse seront regroupés par thèmes : vocabulaire, grammaire, instructions pédagogiques, et, enfin, langue parlée. Nous avons accordé une place particulière à la langue parlée car ce manuel contient certains phénomènes souvent caractérisés comme appartenant à la langue parlée. En outre, le manuel est fait pour un apprenant adulte et il est intéressant de voir comment cela a été pris en compte dans la rédaction du manuel, en ce qui concerne les indications relatives à la norme.

# 1. Les besoins et les particularités de l'apprentissage des apprenants adultes

## 1.1 L'apprenant adulte

Commencer à apprendre une nouvelle langue à l'âge mûr peut avoir différentes motivations. Qu'il s'agisse de raisons familiales, professionnelles ou personnelles, on peut supposer qu'il s'agit d'une démarche volontaire et que l'apprenant ressent de l'intérêt pour une nouvelle langue et sa culture. En fait, apprendre des langues étrangères est un passe-temps très populaire en Finlande et il suffit seulement de visiter le site d'internet de l'institut populaire de Jyväskylä<sup>2</sup>, pour trouver au total dix-sept cours de langues différents. De plus, il y a aussi d'autres instituts qui donnent des cours de langues, comme par exemple l'université de Jyväskylä, ou Kumppanuustoiminnan tuki ry à Jyväskylä.

A notre avis, les didacticiens des langues ne se sont guère concentrés sur les besoins et les particularités de l'apprentissage des apprenants *adultes*, sujet qui nous semble pourtant d'actualité. La plupart des ouvrages théoriques traitent seulement la reconversion professionnelle des adultes et l'apprentissage d'une langue étrangère est vu seulement sous l'angle d'une langue cible dans certains contextes professionnels. En ce qui concerne l'apprentissage des langues en général, il y a cependant certains aspects qui sont communs dans tous les deux cas. Peut-on dire qu'il n'y a pas de différence de motivation entre un apprenant adulte et un jeune apprenant ? Y a-t-il des différences entre l'acquisition et l'apprentissage des langues dans ces deux groupes ? Et qu'entend-on notamment par les termes *d'acquisition* et *d'apprentissage* ?

---

<sup>2</sup> Jyväskylän kansalaisopisto, Jyväskylän kaupunki. <http://jyvaskyla.fi/kansalaisopisto/opinto-ohjelma>. (Consulté le 30.05.2013)

Nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à ces questions à travers la théorie de l'apprentissage adéquate. Nous rendrons aussi compte de l'importance de la dimension psycholinguistique dans tout apprentissage.

### **1.1.1 L'acquisition et l'apprentissage des langues**

Dans leur livre<sup>3</sup>, les auteurs de la *Grammaire et didactique des langues* traitent en détail le modèle du moniteur de S.D Krashen. Ils expliquent premièrement que ce modèle est plus psycholinguistique que proprement didactique mais qu'il est bien utilisable dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Dans ce modèle, il y a une dichotomie entre l'acquisition des langues et leur apprentissage et à travers ces deux processus, distincts l'un de l'autre, on peut rendre compte de l'appropriation des langues en situation naturelle ou institutionnelle.<sup>4</sup> D'après Krashen, l'*acquisition* est un processus subconscient ou implicite qui se développe à travers des interactions verbales et donne à l'apprenant, l'enfant ou l'adulte, un certain sentiment de ce qui est grammaticalement acceptable ou non. Krashen explique aussi que ce processus, existant chez tout être humain est comparable à l'intuition grammaticale d'un natif et qu'il est facilement observable chez les jeunes enfants s'appropriant la langue de leur entourage immédiat.

En revanche, l'*apprentissage* est conscient et explicite et développe une capacité de jugement grammatical par référence à des règles enseignées par le professeur ou élaborées par l'apprenant lui-même.<sup>5</sup> C'est ce contrôle linguistique conscient que Krashen appelle le *moniteur*. L'utilisation de ce *moniteur* se produit plus à l'écrit qu'à l'oral et elle est facilement observable chez les adolescents et les adultes essayant de s'approprier une langue dans un cadre institutionnel.<sup>6</sup> Krashen ajoute aussi que ces deux processus peuvent coexister et donne un exemple de la situation banale dans laquelle l'apprenant peut connaître une règle mais ne pas savoir en faire un usage approprié.<sup>7</sup> D'autre part, l'apprenant peut produire des énoncés corrects et en faire un usage efficace

---

<sup>3</sup> Besse H – Porquier R. 1991. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier - Didier. p.75

<sup>4</sup> Besse – Porquier 1991 : 75

<sup>5</sup> Besse – Porquier 1991 : 75

<sup>6</sup> Besse – Porquier 1991 : 75

<sup>7</sup> Besse – Porquier 1991 : 76

sans pouvoir en rendre compte explicitement.<sup>8</sup> Nous pouvons donc supposer qu'il y a deux différentes manières d'appropriier une langue et dans un contexte institutionnel les apprenants utilisent ces deux processus, les adultes étant plus conscients l'existence du moniteur que les jeunes.

Nous allons maintenant examiner de façon plus approfondie la dimension psycholinguistique de l'appropriation des langues.

### **1.1.2. La dimension psycholinguistique dans l'appropriation des langues**

L'apprentissage est toujours lié à plusieurs facteurs psychologiques : attitudes, motivations, représentations, affectivité, etc. La motivation en est une des plus puissantes, car elle constitue l'ensemble de causes, conscientes ou inconscientes, qui dirigent le comportement d'un individu.<sup>9</sup> La motivation peut être intrinsèque, ce qui signifie qu'un individu pratique une activité pour le plaisir et qu'il effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité en elle-même sans attendre de récompense.<sup>10</sup> Inversement, elle peut être aussi extrinsèque : l'individu agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même, recevoir par exemple une récompense ou éviter une punition quelconque.<sup>11</sup> Dans le monde scolaire et notamment chez les jeunes apprenants, l'apprentissage est souvent caractérisé par une motivation extrinsèque. Eviter les mauvaises notes et faire plaisir à ses parents et à ses professeurs sont souvent à l'origine du comportement d'un élève. Inversement, l'apprenant adulte a choisi volontairement son passe-temps et il est motivé par l'activité elle-même. Le travail de l'enseignant consiste donc à maintenir cette motivation et l'enthousiasme à l'égard de la nouvelle langue. D'après Cives-Enriquez, l'attitude de l'enseignant envers ses élèves et envers la langue est l'un de facteurs les plus importants

---

<sup>8</sup> Besse – Porquier 1991 : 76

<sup>9</sup> Nolen-Hoeksema S. - Fredrickson B. - Loftus G. - Wagenaar W. 2009. *Atkinson & Hilgard's Introduction to psychology, 15<sup>th</sup> edition*. Andover : Cengage Learning EMEA. p.263-266.

<sup>10</sup> Nolen-Hoeksema *et al.* 2009 : 263-266

<sup>11</sup> Nolen-Hoeksema *et al.* : 263-266

dans l'enseignement.<sup>12</sup> Si l'enseignant aime ce qu'il fait, il inspire toute la classe par son comportement et en même temps, il est en train de créer une atmosphère motivée qui est optimale pour l'apprentissage.

### 1.1.3 Les obstacles à l'apprentissage

Outre par la motivation, les apprenants adultes diffèrent des jeunes par des besoins particuliers qu'il faut prendre en considération en organisant un cours de langue. Les apprenants adultes ont leur travail, la famille et d'autres passe-temps qui ont un effet direct sur l'apprentissage et le temps qu'ils sont prêts à consacrer à l'apprentissage. D'après l'étude de Lehtonen et Tuomisto, les obstacles à l'apprentissage peuvent être divisés en quatre groupes principaux : les empêchements concernant le temps (la vie familiale prend tout le temps de l'apprenant), les obstacles concernant l'accès à la formation (le cours de langue est trop cher), les obstacles dus aux goûts personnels de l'apprenant (l'apprentissage ne plaît pas) et les obstacles concernant les attitudes de l'apprenant (l'enseignement ne répond pas à ses attentes).<sup>13</sup> Tout apprenant a naturellement des empêchements personnels mais l'apprentissage à l'âge mûr est souvent volontaire et les adultes sont donc prêts à surmonter ces obstacles. Dans le domaine de la psychologie, on utilise généralement la notion du *besoin d'accomplissement de soi* élaboré par le psychologue Abraham Maslow pour caractériser et expliquer la volonté de faire quelque chose.<sup>14</sup>

Les adultes peuvent aussi avoir d'autres empêchements comme la vue, l'ouïe, la condition physique. La capacité de réflexion et la vitesse d'exécution des opérations cognitives (mémoire, apprentissage etc.), peuvent être réduites, notamment chez les apprenants du troisième âge. De plus, l'apprenant adulte retraité peut souffrir de maladies apportées par l'âge. D'après nous, ces faits sont parfois tout à fait négligés dans l'enseignement. Pour caractériser les problèmes que nous avons vu apparaître

---

<sup>12</sup> Cook Vivian. 2010. « Materials for Adult Beginners from an L2 User Perspective », in Tomlinson B. éd., *Developing Materials for Language Teaching*. London ; New York : Continuum : p.240-254

<sup>13</sup> Tahvanainen S. 1979. *Aikuinen opiskelijana*. Kouvola: Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisuja 1979, p.18-20

<sup>14</sup> Nolen-Hoeksema *et al.* : 487

personnellement, nous en donnerons quelques exemples : les apprenants ont dû monter par l'escalier jusqu'à l'étage le plus haut du bâtiment, les mots ou les phrases écrits à la main au tableau de classe par l'enseignant sont trop petits, les apprenants ne savent pas utiliser Internet pour l'inscription du cours et dans le cas où l'enseignant a réalisé un site Internet concernant son cours et que les apprenants sont priés à utiliser, ils ne savent pas l'utiliser.

De plus, d'après Tahvanainen, les apprenants adultes ont des attentes de la part de leur enseignant qui diffèrent de celles des jeunes apprenants. Pour les adultes, l'enseignant est un membre du groupe ayant cependant un certain rôle : il est spécialiste de son métier et il connaît les méthodes pédagogiques.<sup>15</sup> Pour les jeunes, à notre avis, l'enseignant est souvent assimilé à un éducateur.

L'enseignant doit aussi se rappeler que les apprenants ont déjà un certain niveau d'apprentissage qui se base pour les situations d'apprentissages anciennes (réussies ou non) et qui ont une influence directe sur l'apprentissage. Ce niveau de base et les opinions personnelles sur l'apprentissage forment ensemble le point de départ pour l'apprentissage à un moment donné.

#### **1.1.4 Les sujets et les exercices adaptés aux adultes**

Dans l'article *Materials for Adult Beginners from an L2 User Perspective*, publié dans le livre de Tomlinson, Vivian Cook dit que les sujets qu'on traite dans un manuel de langue étrangère doivent être des sujets intéressants les adultes car ils ont tout d'abord des raisons différentes de commencer à apprendre une nouvelle langue, et les adultes préfèrent les sujets *adultes*, élaborés du point de vue des intérêts des adultes. Le contenu du texte doit correspondre un certain niveau d'exigence d'intelligence.<sup>16</sup> Les sujets intéressants les adolescents ne sont donc pas les mêmes que ceux qui intéressent les adultes. Cook présente les résultats obtenus par des ayant étudié les sujets dans manuels différents. Les sujets ont généralement été conçus pour de jeunes adultes qui

---

<sup>15</sup> Tahvanainen 1979 : 32

<sup>16</sup> Cook 2010 : 276

n'ont pas de soucis du lendemain, pas de problèmes avec le temps ou l'argent et qui voyagent beaucoup et participent par exemple à un cours de langue dans le pays cible.<sup>17</sup> Cook explique que le contenu et l'âge des personnages ont une influence directe sur le langage qu'on utilise dans le manuel.<sup>18</sup>

De plus, les sujets traités dans les manuels permettent d'utiliser la langue cible seulement dans un contexte fonctionnel, c'est-à-dire de l'utiliser par exemple dans une situation commerciale en achetant des produits, en discutant des curiosités touristiques ou en discutant des sujets généraux comme le sport (« j'aime le football ») etc. Cook dit que cela a pour conséquence qu'à la fin du cours de langue les adultes sont capables d'exprimer des faits généraux mais qu'une véritable discussion entre deux adultes sur des sujets adultes est impossible.<sup>19</sup> Pour remédier à ce problème, c'est-à-dire ne pas utiliser des sujets trop fonctionnels, Cook dit que les sujets traités devraient atteindre un niveau plus approfondi et mûr et traiter par exemple des métiers du point de vue d'un docteur dans le cadre de son travail, non plus comme un sujet vague du type « Chez le docteur ».<sup>20</sup>

Comme le dit Cook, les manuels contiennent souvent des exercices simples et puérils.<sup>21</sup> Les exercices utilisés dans *Parfait ! 1* sont principalement des exercices d'écoute, de phrase à compléter, de traduction, c'est-à-dire des exercices simples et mécaniques. Cook explique que les exercices de ce type ne font pas réellement appel aux capacités ou à l'intelligence de l'adulte.<sup>22</sup> L'utilisation des exercices a pour conséquence d'infantiliser les apprenants :<sup>23</sup> l'apprenant adulte doit soumettre au niveau d'un enfant.

---

<sup>17</sup> Cook 2010 : 277

<sup>18</sup> Cook 2010 : 277

<sup>19</sup> Cook 2010 : 278-279

<sup>20</sup> Cook 2010 : 279-280

<sup>21</sup> Cook 2010 : 280-281

<sup>22</sup> Cook 2010 : 280-281

<sup>23</sup> Cook 2010 : 280-281

## 1.2 L'enseignement de la langue parlée

Enseigner la langue parlée aux apprenants de langue étrangère, ou en d'autres termes, enseigner un français « de second rang », comme l'entend généralement le grand public, est une question épineuse pour les auteurs de manuels, aussi bien que pour les enseignants. Chaque éditeur de manuel scolaire est confronté à ce problème. À quel niveau de l'apprentissage l'apprenant est-il assez mûr pour saisir et maîtriser les différences entre la langue parlée et la langue « standard » ?

Dans son travail éducatif, l'enseignant doit répondre aux questions les plus diverses de la part des apprenants et il s'agit parfois de mots ou de constructions qu'un apprenant a vus, entendus ou lus quelque part. Grâce à Internet, un apprenant peut par exemple lire les journaux, chatter avec un étranger ou écouter une émission de radio d'un autre pays. Pour l'apprenant d'aujourd'hui, ne pas se trouver confronté aux phénomènes de la langue parlée est presque impossible. De plus, quand un apprenant FLE se rend à l'étranger, il est immédiatement en contact avec la langue parlée, qui possède sa structure complexe et qui diffère grandement de la norme et du langage standard appris « à l'école » ou « dans les livres ». Si la langue parlée, qui est étroitement liée à la communication quotidienne, n'est pas comprise par l'apprenant de langue étrangère, comment pourrait-il communiquer avec les locuteurs natifs ?

### 1.2.1 Qu'est ce que la langue parlée ?

La notion de langue parlée est plus ou moins floue et on la considère souvent comme une variation informelle, fautive et incorrecte de la langue écrite.<sup>24</sup> Il existe une autre notion similaire qu'on entend souvent utiliser, celle de langue populaire. Selon Guiraud<sup>25</sup>, la langue populaire est un inventaire de formes phoniques, lexicales, grammaticales, du français tel qu'il est parlé dans le peuple. En effet, la différence entre la langue

---

<sup>24</sup> Blanche-Benveniste C. 2000. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Orphys, p.5

<sup>25</sup> Guiraud P. 1965. *Le français populaire*. Paris : Presses universitaires de France, p.6

populaire et la langue parlée n'est pas toujours évidente.<sup>26</sup> A l'heure actuelle, on les considère comme des niveaux différents de la langue parlée, mais à cause de son origine le français populaire est fréquemment rattaché à un langage qu'on utilise parmi certaines couches sociales ou dans des classes sociales particulières.<sup>27</sup>

Pour le grand public, l'opposition entre langue parlée et langue écrite est généralement comprise comme une opposition « mauvais français » et « bon français ». Comme le dit Kalmbach, l'utilisation de la langue parlée ne dépend pas du niveau d'éducation du locuteur et la langue parlée n'est pas la langue du « peuple » ou des « banlieues ».<sup>28</sup> L'utilisation de la langue parlée n'a donc rien à voir avec le niveau d'éducation, car tous les gens utilisent celle-ci dans certains contextes, par exemple en discutant avec des proches ou des amis. Pour cette raison, enseigner la langue parlée est justifié.

De plus, il est important de connaître la notion de *variation*, qui veut que « chaque langue possède différentes manières de diffuser le même message ».<sup>29</sup> Labov est souvent considéré comme le fondateur de la sociolinguistique moderne dans les années 1960 et il a montré dans ses nombreuses études que la langue peut varier aussi selon la nature sociale, comme par exemple l'âge, le sexe, la position sociale (variation diastratique) ainsi que selon la situation d'énonciation (variation diaphasique). Les sociolinguistes se sont traditionnellement concentrés sur la seule variation géographique (diatopique) ou la variation temporelle (diachronique).

### 1.2.2 Le français standard et la norme

Chaque langue a une norme standardisée, régie par des dictionnaires conventionnels et des règles des grammaires traditionnelles. Entre le XVI<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècle, les grammairiens français ont commencé à normaliser et à codifier la grammaire et le

---

<sup>26</sup> Bauche 1920. *Le langage populaire*. Paris : Payot et Cie, p.15

<sup>27</sup> Blanche-Benveniste C. 1987. *Le français parlé: transcription et édition*. Paris : Didier Érudition, p.11-17 ; *Le bon Usage* = Grevisse M. – Goosse A., 2007. *Le bon Usage. Grammaire de français*. 15<sup>e</sup> éd. Bruxelles, De Boeck- Duculot, p.17

<sup>28</sup> Kalmbach J.-M. 2012a : 581 *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <http://research.jyu.fi/grfle/581.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>29</sup> Labov W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania, p.188

français à partir d'un canon représenté par les auteurs du XVII<sup>e</sup> siècle (les grands classiques) pour établir un français standard correct et vérifiable.<sup>30</sup> Par la suite, ils ont rejeté toutes les variétés de français qui sont ressenties comme n'appartenant pas à la norme.<sup>31</sup>

Lodge explique que le combat entre le bon français et le mauvais français est toujours présent chez les usagers du français.<sup>32</sup> Selon lui, la France est un cas particulier où les idées de purisme et de norme sont assez fortement gravées dans l'esprit des usagers. Chaque locuteur a sa propre opinion sur ce qui appartient au bon français et ce qui est du mauvais français.

De plus, ce ne sont pas seulement les locuteurs de français qui ont tendance à observer les idées du purisme mais ce sont aussi les apprenants qui tendent à valoriser le français standard et la langue typique de l'écrit. Selon Massip<sup>33</sup>, les apprenants attachent du prix à certaines conceptions telles que la norme, l'uniforme de la langue écrite et la valorisation de la spécialité à propos du niveau de la langue et du système linguistique. Cela laisse à penser que les apprenants ne s'intéressent pas à priori à l'usage familier de la langue.

Il y a aussi une autre croyance répandue en France, le fait de considérer l'écrit comme la forme la plus pure en français.<sup>34</sup> Cette idée que les autres formes du langage (la langue parlée, les dialectes etc.) sont du mauvais français cause un problème dans l'apprentissage du FLE. Qu'est-ce qu'on devrait donc enseigner aux apprenants de FLE si les locuteurs apprécient seulement la maîtrise du français standard ? Kalmbach explique qu'aujourd'hui pour la grande majorité des locuteurs français, c'est le français écrit qui

---

<sup>30</sup> Lodge 1993. *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue*. Traduction française par Cyril Veken. Paris, Fayard, p.246-247

<sup>31</sup> Lodge 1993 : 246-247

<sup>32</sup> Lodge 1993 : 12-13

<sup>33</sup> Massip i Bonet A. 1997. « La variation linguistique : perspectives apportées par l'étude intégrationnelle de la langue ». *Cahiers d'Études Romanes IX*. Toulouse : Centre de Linguistique et de Dialectologie.

<sup>34</sup> Lodge 1993 : 13-14

représente la norme du français.<sup>35</sup> Et de fait, la langue écrite est la base du français standard qu'on enseigne en premier aux apprenants FLE.

### 1.2.3 Les niveaux de langue et les registres

La catégorisation des différents niveaux de langue varie selon les linguistes.<sup>36</sup> *Le Bon Usage* de Grevisse et de Goosse définit les niveaux de langue en disant que : « Les niveaux de langue correspondent à la connaissance que les locuteurs ont du français commun, à leur instruction plus ou moins poussée. »<sup>37</sup> Autrement dit, la connaissance linguistique du locuteur et de la classification des principes et des faits linguistiques influe la manière dont un locuteur comprend tel ou tel niveau de langue.

Dans son livre, Kalmbach a divisé les niveaux de langue en quatre groupes.<sup>38</sup> Le premier groupe est la langue écrite qui est la forme « classique » de l'écrit et qu'on utilise notamment dans des contextes officiels. La langue soutenue, qui forme le deuxième groupe, est la forme « archaïsante » de la langue écrite, utilisée par des auteurs littéraires (et l'Académie française dans ses discours). Le troisième groupe est formé par la langue courante qui évite les tournures complexes et archaïsantes mais respecte cependant généralement l'ordre des mots et la syntaxe du français standard. Le dernier groupe est la langue parlée qui exploite certains procédés syntaxiques particuliers comme la dislocation.

Ensuite, il y a des registres de langue ou autrement dit des styles à l'intérieur des niveaux de langue. Pour le mot *registre* Grevisse donne la définition suivante : « Les registres sont en rapport avec les circonstances de la communication, un même individu pouvant utiliser les divers registres, selon la situation où il se trouve. »<sup>39</sup> Il s'agit notamment des choix lexicaux et syntaxiques utilisés en fonction du contexte. Une

---

<sup>35</sup> Kalmbach 2012a : 581. <http://research.jyu.fi/grfle/581.html>. (Consulté le 30.05. 2013)

<sup>36</sup> *Le bon usage* : 23-24 ; Kalmbach 2012a : 584. <http://research.jyu.fi/grfle/584.html>. (Consulté le 30.05. 2013)

<sup>37</sup> *Le bon usage* : 23-24

<sup>38</sup> Kalmbach 2012a : 584. <http://research.jyu.fi/grfle/584.html>. (Consulté le 30.05. 2013)

<sup>39</sup> *Le bon usage* : 23-24

conversation informelle entre les amis n'est pas la même chose qu'un entretien formel entre un employeur et un employé. Le registre change donc selon le contexte.

Il existe en français plusieurs registres de langue, parmi lesquels le registre familial.<sup>40</sup> On l'utilise entre amis, entre membres de famille, collègues de classe etc., en d'autres termes, avec ceux qui appartiennent à la même communauté sociale et surtout dans des contextes non officiels. Il y a aussi des autres registres comme par exemple le registre populaire, argotique, vulgaire, littéraire et politique mais nous nous intéresserons principalement au registre familial qui est aussi souvent présent dans les manuels FLE.

### **1.3 Synthèse**

A travers de cette première partie, nous nous sommes efforcée de présenter les besoins et les particularités de l'apprentissage des apprenants adultes. En outre, nous avons abordé les principes de l'enseignement de la langue parlée. Pour un apprenant FLE, apprendre à parler le français couramment est un long chemin. Il doit tenir compte de différents niveaux de langue ainsi que du contexte et en même temps évaluer la norme et les règles du français standard. Il doit d'abord connaître bien les règles de la langue standard avant de se plonger dans la langue parlée.

Dans la partie suivante, nous présenterons notre analyse du manuel *Parfait !1* en commençant avec des difficultés liées au vocabulaire.

---

<sup>40</sup> Kalmbach 2012a : 584. <http://research.jyu.fi/grfle/584.html>. (Consulté le 30.05.2013)

## 2. Analyse du contenu

### 2.1 Vocabulaire

#### 2.1.1 Les encadrés de nouveaux mots supplémentaires dans le manuel

En faisant notre analyse, nous avons noté que les auteures du manuel *Parfait ! 1* ont commis certaines erreurs fondamentales dans la rédaction de leur ouvrage. Nous avons noté qu'avec la présentation de nouveaux mots, dans un encadré de couleur violette supplémentaire rattaché à certains exercices du manuel, il y a un flottement avec la transcription phonétique. Dans certains cas, les auteures l'ont oubliée. Pour les utilisateurs du manuel, il est un peu gênant de trouver sur la même page deux encadrés, dont l'un contient la transcription phonétique et l'autre pas. Cette absence de indications donne une image maladroite et bâclée du manuel. En revanche, tous les encadrés dans le guide pédagogique sont toujours sans transcription phonétique. Le tableau suivant résume la situation :

Tableau 1

Au total 36 occurrences (encadrés)	
avec la transcription phonétique	30
sans la transcription phonétique	6

Il y a donc 6 encadrés sur 30 qui ne contiennent pas la transcription phonétique. Même si le taux n'est pas si élevé, il l'est pourtant suffisamment que les apprenants commencent à se demander la raison de l'absence de la transcription phonétique.

#### 2.1.2 La formation des métiers

En français, pour un apprenant étranger, exprimer son métier est parfois complexe. Il faut notamment maîtriser la formation du genre, et cette formation du genre des noms référent animé se fait de façons variées.

Dans les manuels scolaires, la formation du genre d'un nom est souvent décrite d'une façon sommaire, en illustrant des radicaux masculins et féminins pour l'apprenant et en donnant une explication très brève :

Le radical avec lequel le mot finit change de la façon suivante :

-teur → trice    un rédacteur, une rédactrice  
-eur → euse    un danseur, une danseuse

Ou en indiquant mot à mot :

- On ajoute le suffixe féminin -e à la forme du masculin et il faut se souvenir de changer l'article également. Un client, une cliente.
- le genre est déterminé biologiquement par le référent du nom en question : un homme, une femme

En ce qui concerne les cas spéciaux, c'est-à-dire les cas irréguliers de la formation du genre, ils se manifestent de façon très diverse dans les manuels scolaires. En français, il y a en gros une dizaine de cas irréguliers et leur présentation diffère selon les auteurs de manuels ainsi que l'intention pédagogique. Le plus souvent, les auteurs donnent seulement quelques exemples et ils ne présentent pas tous les cas possibles en même temps. Pour trouver la réponse à une question concernant la formation de ces cas, l'apprenant doit consulter à une grammaire française conçue pour les finnophones, dans laquelle la formation du genre est généralement présentée de manière précise et détaillée.

### **2.1.2.1 Analyse de la présentation des métiers dans le manuel**

Pour les apprenants adultes, être capable d'exprimer son métier, est une chose importante. Les adultes passent beaucoup de temps à leurs activités professionnelles, qui forment une partie essentielle de leur identité. En faisant connaissance de nouvelles personnes, on dit souvent ce qu'on fait dans la vie. Dès le premier chapitre du manuel, les auteures enseignent les noms de métiers. Cependant, il leur manque un système logique en ce qui concerne la partie du vocabulaire. Dans celui-ci, les métiers sont présentés d'une manière ambiguë, sans aucune explication pour l'apprenant. Pour commencer, nous présenterons l'appendice de grammaire, qui est le seul appendice de grammaire traitant les métiers dans le manuel. Ensuite, nous en tirerons quelques

exemples indiquant les problèmes dus à l'absence d'explications spécifiques concernant la formation d'un nom de métier au féminin et au masculin.

Dans le premier chapitre, les apprenants apprennent à expliquer d'une façon simple leur métier. L'appendice grammatical est formulé comme suit<sup>41</sup> :

#### **Ammattisanat**

Ammattia osoittavia sanoja löydät lisää kirjan takaosan teemasivuilta. Ne liitetään **être**-verbiin ilman artikkelia.

Je suis **dentiste**.

Je suis **chef des ventes**.

Comme on le voit, l'appendice est très court et limité et les auteures ne parlent pas du tout des modifications concernant le genre des noms de métier. Ceci concerne aussi le reste du manuel. On peut d'ailleurs relever un problème fondamental concernant la présentation « chronologique » des faits linguistiques : les apprenants ne connaissent pas le système de l'article en français. Les auteures présentent l'article indéfini au chapitre 2 et l'article défini au chapitre 3. Parler de l'article dans ce paragraphe de l'appendice de grammaire du chapitre 1 est plus ou moins problématique, même si les auteures ont des raisons pédagogiques pour l'indiquer quand il s'agit d'enseigner à quelqu'un de dire quel est son métier. Dans l'exercice 4 du même chapitre 1, les apprenants apprennent la phrase : *Quel est ton métier ?* Dans cet exercice, l'apprenant rencontre des problèmes concernant la formation d'un métier de genre féminin. L'appendice présenté plus au haut est donc trop sommaire pour que l'apprenant puisse réussir à faire cet exercice. Et selon nous, même s'il s'agit du premier chapitre du manuel, les apprenants adultes peuvent apprendre plusieurs choses en même temps et on ne devrait pas omettre les choses essentielles dont ils ont besoin en faisant les exercices du manuel. L'exercice 4 présente six images contenant un personnage faisant

---

<sup>41</sup> Parfait ! 1 = Martikainen T. — Mäkelä M. (2008). *Parfait ! 1. Textes et exercices* (1<sup>e</sup> éd). Helsinki : Otava, p.11

son métier et sous chaque image, l'apprenant doit écrire la réponse à cette question figurant au-dessus, en commençant : *Il/Elle est [METIER]*. Premièrement, dans cet exercice tous les métiers sont nouveaux pour l'apprenant et il doit donc *deviner* la vraie réponse et pour être sûr du sens d'un métier, il doit vérifier ses réponses à la fin du livre où il y a un vocabulaire thématique, dans lequel les auteures présentent environ une trentaine de métiers. Deuxièmement, l'encadré qui présente ces noms de métiers dans cet exercice est mal conçu. Les mots indiqués dans la boîte sont :

*étudiant, médecin, ingénieur, serveur, vendeuse, chauffeur de taxi*

Nous y trouvons un seul mot de genre féminin *vendeuse*. Dans l'exercice, il devrait avoir au moins *une* image contenant une femme. En regardant les images dans le manuel, on voit qu'il y a en fait trois femmes ; une femme est en train d'étudier, l'autre de vendre des vêtements et la troisième en train d'examiner un patient. Les réponses correctes sont donc les suivantes :

1) *Elle est étudiante*.

2) *Elle est vendeuse*.

3) *Elle est médecin*.

Dans les mots indiqués, nous trouvons le nom *étudiant* au masculin, alors que l'image convenant à ce mot représente une femme. L'apprenant doit donc avoir l'idée d'ajouter le suffixe du féminin *-e* au nom, sans qu'on le lui ait expliqué le moins du monde. Dans le même encadré, nous trouvons aussi un autre nom, *vendeuse*, en l'occurrence un féminin qui correspond comme on s'y attend au genre du personnage figurant dans l'illustration. La troisième phrase est complexe dans la mesure où il s'agit d'un nom épïcène, qui n'a pas de forme particulière de féminin. Pour faire cet exercice l'apprenant doit donc réellement bien connaître la formation du genre des noms à référent animé. La troisième phrase nécessiterait une explication plus précise : ce nom n'a-t-il pas de féminin ? De plus, dans la deuxième phrase, le radical féminin peut sembler un peu étrange pour un apprenant curieux de savoir quelle serait la forme du masculin du nom *vendeuse*. A ce stade, l'enseignant doit donc expliquer le principe de la formation du genre à l'apprenant, alors que cela devrait avoir dû être fait par le manuel.

Dans le vocabulaire du premier chapitre, nous trouvons cinq noms de métier<sup>42</sup> :

chef m/f des ventes, dentiste m/f, directeur m, chef de produit m/f, stagiaire m/f.

De cette manière de présenter la liste, l'apprenant sera tenté de déduire que le nom *directeur* est toujours masculin, sans forme féminine, ce qu'il peut prendre pour une vérité générale. Cependant, en faisant l'exercice 5 à la page 13, il se heurte dans la première phrase à la forme *Isabelle est directrice*. A ce stade, l'apprenant devient perplexe. En continuant à étudier ce manuel, il devient de plus en plus désorienté parce que les noms de métiers ont été présentés de façon désordonnée. Nous en donnons quelques exemples en les choisissant dans les différentes listes de vocabulaire du manuel ainsi que dans le vocabulaire thématique à la fin du livre :

Tableau 2

Chapitre 2	Chapitre 6	Chapitre 7	Chapitre 11	Vocabulaire thématique
vendeur m	collègue m/f	vendeuse f	acheteur m	docteur m
	créateur m, créatrice f		fabricant m	chauffeur m
				homme m/ femme f d'affaires
				enseignant/e m/f

Selon nous, les noms qui apparaissent plusieurs fois dans le vocabulaire du manuel, devrait être présentés de manière claire et univoque. En regardant par exemple le nom *vendeur*, nous en trouvons deux occurrences, l'une au masculin (chap. 2), l'autre au féminin (chap. 7). Étant donné que ces noms surgissent dans leur chapitre seulement à cette forme-ci, il serait plus adéquat, pour des raisons pédagogiques, de les enseigner comme un ensemble suivant les noms du modèle du chapitre 6, donc à la forme *vendeur m, vendeuse f*. De cette manière, l'apprenant, qu'il soit adulte ou lycéen, apprend que certains noms ont un suffixe de féminin et différent de la forme de masculine, et il ne risque pas de les confondre avec les noms qui ont seulement une forme unique comme *chauffeur*. De la même manière, il est inutile de laisser les noms du chapitre 11 sans mention de la forme féminine car il n'y a aucune raison de les omettre, étant entendu

---

<sup>42</sup> *Parfait ! 1* : 9

qu'en français il y a des noms de métier qui n'ont pas d'équivalent au féminin. En outre, l'apprenant, voyant le mot *homme m/ femme f d'affaires* se demande dans quel cas l'ajout du nom *homme* ou *femme* est possible et correct.

Nous avons présenté certains problèmes concernant la présentation insuffisante de la formation des métiers dans le manuel *Parfait ! 1*. Cependant, ces problèmes ne sont pas présents uniquement dans ce manuel, mais dans le cadre de tous les manuels de français en Finlande, la présentation des noms de métiers est très variée et les mêmes problèmes y apparaissent à cause d'une mauvaise qualité.

### **2.1.3 Les cartes des mots dans le guide pédagogique**

Dans le guide pédagogique du manuel *Parfait ! 1* d'Otava, chaque chapitre contient de petites cartes contenant des mots que l'enseignant peut mettre à profit au besoin. Selon notre propre expérience professionnelle ces cartes sont appréciées des élèves et les utiliser en révisant le vocabulaire d'un chapitre leur apporte beaucoup de satisfaction, chez l'enseignant aussi bien que chez les apprenants. Dans ces cartes, cependant, il y a un problème qui revient dans tout le manuel, à savoir l'alternance de l'article indéfini et défini. A travers tous les chapitres du manuel, on peut déceler une ligne de conduite commençant au premier chapitre où l'on utilise les noms sans article, puis au deuxième chapitre, où on donne les noms avec l'article indéfini que l'apprenant a appris dans ce chapitre, au troisième chapitre avec l'article défini qu'il a appris dans celui-ci, les chapitres de 4 à 7 tous les deux articles en même temps et les chapitres de 8 à 12 seulement l'article défini. Les cas qui nous intéressent sont ceux où l'article défini est situé devant une voyelle s'élide à la forme « l' », car la présentation de ces noms varie et l'apprenant ne voit pas directement si le nom est masculin ou féminin, puisque le manuel ne présente pas les terminaisons spécifiques indiquant un nom masculin ou féminin.

Tout enseignant d'une classe au niveau élémentaire souhaite enseigner le français d'une façon claire et simple. Selon nous, mettre tous les deux articles dans les cartes de mots des chapitres de 4 à 7, c'est-à-dire indiquer à la fois l'article indéfini et l'article défini est inutile et désorientant, car l'apprenant, en l'occurrence un apprenant adulte qui plus est,

est capable de les distinguer avec certitude. Dès le chapitre 4, l'instruction 1a pour l'apprenant reste la même dans ce qui suit, tandis que la partie 1b change de temps en temps en fonction des faits linguistiques que les apprenants ont appris dans le même chapitre. Nous en donnons un modèle de chapitre 4 pour le lecteur :

1a) Kuulustelkaa parisi kanssa toisiltanne kappaleen sanat korteilta suomesta ranskaan ja ranskasta suomeen.

b) Poimi korteista 5 sanaa tai ilmausta oman valintasi mukaan ja kirjoita ranskaksi 5 virkettä, joissa niitä käytät. Lue ne sitten parillesi, joka ilmaisee ne suomeksi.

Tableau 3

suora lento	un/vol direct
paluu ; paluulippu	un/le retour
yritys	l'entreprise
kerros	un/ l'étage
kirkko	l'église f

Dans un nombre de cas très limité concernant ces instructions données à l'apprenant, le maintien de deux articles serait possible mais dans la réalité, c'est plus ou moins inutile car l'apprenant adulte est capable de conclure en voyant soit l'article indéfini, soit l'article défini, soit seulement l'indication m/f les formes manquantes. Par contre, les noms commençant une voyelle posent des problèmes pour les apprenants. Nous avons trouvé trois manières différentes d'écrire ces mots dans ces cartes. Par exemple le mot « l'entreprise » dans le chapitre 4, le mot « un/l'étage » au chapitre 5 et la manière la plus cohérent au chapitre 10, « l'église f ».

#### 2.1.4 Les mots croisés

Les lignes des mots croisés se croisent normalement dans deux directions, horizontalement et verticalement. Ce jeu connu dans le monde entier connaît de légères variations et transformations liées à la culture et à la langue de chaque pays. Pour être capable de jouer correctement à ce jeu, il faut connaître les règles et les particularités du pays envisagé. En ce qui concerne les mots croisés en français, il existe une règle de base tacite que chaque auteur et chaque étudiant de français devrait connaître. Dans les pays

francophone les accents et la plupart des signes diacritiques ne sont pas employés dans les mots croisés. La lettre de base est la capitale. Par exemple, en français, dans les mots croisés, l'adjectif « célèbre » est écrit accent aigu ni grave, « CELEBRE ».

Nous avons relevé dans le manuel et le guide pédagogique au total cinq exercices de mots croisés très simples où tous les mots sont présentés seulement en ligne horizontale ou verticale sauf le mot au milieu dont dépend un autre. Seul deux de ceux-ci respectent la règle de base mentionnée ci-dessus.<sup>43</sup> Or, en étudiant minutieusement le manuel, nous n'avons trouvé aucune mention, implicite ou explicite, de la règle évoquée ci-dessus. En regardant les solutions données dans le guide pédagogique, nous trouvons plusieurs mots contenant des accents et d'autres signes diacritiques.<sup>44</sup> Par exemple dans le chapitre 6, l'exercice 6 où l'apprenant doit remplir les adjectifs en français dans la grille, les solutions sont données sous la forme suivante :<sup>45</sup>

CÉLÈBRE  
INTÉRESSANT  
PRESSÉ  
FRANÇAIS

La présentation de cette grille est manifestement inappropriée, parce que dans les mots croisés en français, ces mots seraient donnés sans signes diacritiques. Un apprenant FLE, étudiant en même temps la langue que la culture, doit apprendre certaines divergences spécifiques entre son pays natal et le pays dont il est en train d'étudier la langue. Selon nous, il s'agit ici une de telle chose. Bien que cette erreur puisse paraître anodine, elle peut poser des problèmes pour un apprenant qui ne connaît pas cette règle : s'il s'amuse un jour à faire des mots croisés en ligne (on en trouve de grandes quantités sur Internet) et qu'il entre des signes diacritiques, la solution sera rejetée, sans que l'apprenant FLE comprenne pourquoi.

---

<sup>43</sup>*Opettajan materiaali* = Martikainen T. 2008. *Parfait 1. Opettajan materiaali. Le guide pédagogique.* (1-2 éd). Helsinki, Otava, p. 30, exercice 3, 54, exercice 2

<sup>44</sup> *Opettajan materiaali* : 23, 109, 127

<sup>45</sup> *Opettajan materiaali* : 109, exercice 6

Comme nous c'est le cas concernant d'autres points examinés précédemment, les auteures de ce manuel ont laissé l'enseignement de ce petit détail qui n'est pas si insignifiant à la « vigilance » de l'enseignant – à supposer que l'enseignant soit au courant de cet usage des capitales ou pense à le mentionner. Cette règle pourrait être présentée de façon adéquate aux apprenants lors de la première apparition d'un tel exercice dans le manuel, par exemple dans un encadré « Note Bene » que les auteures ont utilisée ailleurs en expliquant les petites règles ayant une importance spéciale.<sup>46</sup> Toutefois, nous admettons que pour un apprenant finnophone, il serait évidemment utile d'écrire aussi les signes diacritiques, ce qui leur permettrait de s'entraîner à les mémoriser, car les accents jouent un rôle important dans l'interprétation phonétique des graphèmes.<sup>47</sup> Mais au total, il serait plus adéquat d'omettre les signes diacritiques dans les mots croisés, car c'est ainsi que les mots croisés se présentent dans la vie réelle.

## 2.2 Grammaire

### 2.2.1 Deux différents « h » en français

En français, le graphème « h » est une lettre particulière ayant une influence directe sur la prononciation et sur la graphie. Nous allons d'abord résumer brièvement ce qu'on entend par les termes *h* disjonctif et *h* muet.

#### 2.2.1.1 *H* disjonctif, *h* disjonctif et *h* muet

On utilise le terme de « disjonction » pour désigner le fait que des mots commençant phonétiquement par une voyelle se comportant par rapport aux mots qui précèdent comme s'il commençait par une consonne.<sup>48</sup> Le graphème *h* appartenant à cette catégorie est appelé couramment « *h* disjonctif », terme qui n'est pas très bien tourné, étant donné qu'en français l'*h* n'est plus disjonctif depuis des siècles. Comme cet *h* empêche l'élision et la liaison, il serait plus opportun de l'appeler, comme le font les

---

<sup>46</sup> *Parfait ! 1* : 84, 87, 100, 113

<sup>47</sup> *Le bon Usage* : 108-109

<sup>48</sup> *Le bon Usage* : 55

linguistes, « h disjonctif ».<sup>49</sup> Inversement, avec l'h muet l'élision et la liaison ont normalement lieu. En français, il y a environ 130 mots contenant un h disjonctif (si on ne compte pas les noms propres). Dans les dictionnaires français, les mots dont le h est disjonctif sont traditionnellement précédés d'un astérisque. Pour illustrer mieux ce phénomène, nous tirerons deux mots commençant à h initial du manuel *Parfait ! 1*<sup>50</sup> :

Tableau 4

<b>L'h disjonctif</b>	<b>L'h muet</b>
le haricot vert	l'herbe

### 2.2.1.2 Les deux h dans le manuel *Parfait 1*

Pour l'apprenant finnophone, apprendre à séparer les deux h se pose plusieurs problèmes car la fonction de la lettre se diffère selon qu'il est disjonctif ou muet. En finnois, h est toujours prononcé. Pour un apprenant finnophone, il est donc essentiel d'apprendre les règles concernant les cas dans lesquels h est disjonctif ou, inversement, muet. Si on ne lui donne pas d'explications, il risque d'utiliser tous les mots commençant par h initial selon l'un ou l'autre modèle, en fonction de ce qu'il a appris en premier. Cela produit donc beaucoup de fautes d'orthographe, de prononciation et de grammaire et par la suite, en pratiquant le français, l'apprenant est exposé à rencontrer des situations problématiques, par exemple en essayant de prononcer *les héros* (vs. *les zéros*).

Dans les manuels de français finlandais, ce phénomène est souvent expliqué de la façon brève et décousue, ou il n'est pas du tout expliqué et la compréhension nécessite souvent de l'aide de la part de l'enseignant. Par exemple dans le manuel *Ranskan kielioppi ja harjoitukset*<sup>51</sup> publié par Otava, on donne seulement deux courtes listes de mots commençant par h initial en disant que : « *Ce sont des mots répandus commençant*

<sup>49</sup> *Le bon usage* : 55-56

<sup>50</sup> *Parfait ! 1* : 88 et 154

<sup>51</sup> Bärlund K. — Jokinen J. 2001. *Ranskan kielioppi ja harjoitukset. Grammaire pratique avec exercices et activités*. Helsinki: Otava.

par *h* vocalique qui ont pour conséquence que l'article est élidé<sup>52</sup> ». Avec les mots indiquant *h* disjonctif on dit : « Les mots suivants commençant par *h* initial n'entraînent pas la disparition de la voyelle de l'article défini<sup>53</sup> ». Dans ces deux phrases on parle au début de l'élision de l'article en général, tandis que dans l'autre phrase on parle seulement de l'article défini. Aucun terme n'est donné pour désigner ces deux mots, on n'explique pas de quelle manière l'apprenant peut savoir s'il s'agit d'un *h* disjonctif ou d'un *h* muet, c'est-à-dire consulter le dictionnaire et vérifier s'il y a un astérisque, et on ne donne aucun moyen mnémotechnique comme par exemple que les noms commençant par un préfixe de type « scientifique » ou « technique » qui existent aussi en finnois (*hecto-*, *hémo-*, *homo-* etc.) sont le plus avec *h* initial muet.

Dans notre manuel *Parfait ! 1*, publié donc par le même éditeur Otava, on ne trouve aucune mention adéquate de l'existence de *h* muet ou disjonctif. Le manuel présente une vingtaine de noms commençant par *h* initial<sup>54</sup> et après les noms indiquant l'*h* disjonctif on a écrit entre parenthèses une courte mention « N.B. ».<sup>55</sup>

Tableau 5

hall m	halli (N.B. määräinen muoto le hall)
--------	--------------------------------------

Pour indiquer qu'il y a quelque chose de particulier avec ce nom, il est naturellement plus utile de le manifester de cette façon que de ne pas l'indiquer pas du tout. Mais être capable de distinguer l'*h* disjonctif et muet relève aussi la grammaire. Par exemple avec les déterminants possessifs l'apprenant doit savoir si l'*h* est disjonctif ou pas en choisissant le déterminant correct. Le principe de base est qu'au féminin, devant voyelle, on utilise les formes du masculin. Mais inversement, devant *h* disjonctif (disjonctif), le féminin singulier ne change pas. Comparer les noms suivants :

<sup>52</sup> Bärlund K. — Jokinen J. 2001 : 14 "Tavallisimpia vokaalisella *h* :lla alkavia sanoja, jotka aiheuttavat artikkelin supistumisen."

<sup>53</sup> Bärlund K. — Jokinen J. 2001 : 14 "Muun muassa seuraavat *h* :lla alkavat sanat eivät kuitenkaan aiheuta määräisen artikkelin vokaalin katoa."

<sup>54</sup> Trois sont disjonctifs.

<sup>55</sup> *Parfait ! 1* : 59

Tableau 6

<b><i>h</i> disjonctif</b>	<b><i>h</i> muet</b>
ma hache	mon histoire
ma haine	mon horloge

L'appendice de grammaire présent les déterminants possessifs de *Parfait ! 1* de la manière suivante : « [...] avec les noms féminins commençant par voyelle ou par *h* on est obligé d'utiliser la forme du masculin »<sup>56</sup>. A notre avis, être capable distinguer *h* disjonctif et muet est donc essentiel et c'est loin d'être une chose négligeable. Les éditeurs de manuels français de Finlande devraient donc faire plus attention à la manière dont ils présentent *h* disjonctif et muet dans les manuels.

### 2.2.2 Le problème du système de l'article en finnois et en français

Étant donné que le système de l'article est une chose complexe et déroutante pour les étudiants de français langue étrangère, il en est aussi une pour les auteurs de manuels de français finlandais ainsi que pour la tradition grammaticale finlandaise. Pour cette dernière, la catégorisation adéquate a posé plusieurs problèmes le finnois, ne connaît pas l'article. En outre, en finnois connaît un cas grammatical appelé le *partitiivi*. Même si le mot *partitif/partitiivi* est le même en français qu'en finnois, le sens de ce mot est tout à fait différent et cela entraîne plusieurs confusions. Les auteurs de manuels se débattent avec ce problème et la présentation du système de l'article français leur a demandé beaucoup d'imagination, ce qui n'est pas toujours une chose positive, comme on le voit dans la présentation actuelle de l'article français dans les grammaires. Le système de l'article français est décrit d'une façon erronée qui ne correspond pas réellement au système français. Ce problème concernant donc l'article français et sa présentation courante dans les manuels de français finlandais, est une chose notoire et il a été remarqué depuis trentaine d'années dans les études menées par les universitaires

---

<sup>56</sup> *Parfait ! 1* : 62-63 "Huomaa kuitenkin, että jos yksiköllinen feminiinisukuinen sana alkaa vokaalilla tai *h*:lla, käytetään omistuspronominien maskuliinimuotoja."

finlandais.<sup>57</sup> Malgré toutes ces études et des tentatives de corriger cette faute insidieuse, les auteurs persistent à enseigner des règles inexistantes sur l'article en français.

Nous allons maintenant nous intéresser de plus près à la présentation de l'article français dans le manuel *Parfait 1*. Nous n'expliquerons pas systématiquement toutes les règles existantes du système de l'article français mais uniquement de choses relevant pour l'analyse.

### 2.2.2.1 L'article indéfini en français et sa présentation dans le manuel *Parfait ! 1*

*Le bon Usage* définit l'article comme un déterminant minimal, pouvant être parfois absent et permettant au nom de se manifester dans une phrase.<sup>58</sup> En français, on distingue traditionnellement deux espèces d'articles : article *défini* et article *indéfini*, dont l'article dit « *partitif* » peut être considéré comme une variété de ce dernier.<sup>59</sup> L'article varie en genre et en nombre et il a une influence directe sur l'accord du déterminant.<sup>60</sup> Les formes de base de l'article indéfini sont les suivantes<sup>61</sup> :

Tableau 7

L'ARTICLE INDÉFINI			
mode de représentation		SINGULIER	PLURIEL
COMTABLE	masculin	un	des
	féminin	une	
MASSIF	masculin	du/ de l'	
	féminin	de la/ de l'	

Dans le tableau ci-dessus, repris de Kalmbach 2012<sup>62</sup>, l'article partitif est inclus dans un ensemble de l'article indéfini sous la forme l'article indéfini *massif*. Utiliser le terme de *massif* au lieu de *partitif* est beaucoup plus concret et intelligible et il ne pose pas de problèmes de compréhension pour l'apprenant finnophone. Le nom peut représenter

<sup>57</sup> Kalmbach J.-M. 2005 : 11. *De de à ça : enseigner la grammaire française aux finnophones*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18897> (Consulté le 30.5.2013)

<sup>58</sup> *Le bon usage* : 773-781

<sup>59</sup> *Le bon usage* : 778 et 781

<sup>60</sup> *Le bon usage* : 773 et 777

<sup>61</sup> Kalmbach 2012a : 47. <http://research.jyu.fi/grfle/047.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>62</sup> Kalmbach 2012a : 45. <http://research.jyu.fi/grfle/045.html> (Consulté le 30.05.2013)

une entité discrète (comptable), unique (singulier) ou multiple (pluriel).<sup>63</sup> Par contre, le massif présente une masse *continue*, concrète ou abstraite, qu'on ne compte pas.<sup>64</sup> Diviser l'article indéfini aux noms comptables et non comptables n'est pas une chose difficile à rendre compte, mêmes les enfants aux classes premières de l'école primaire sont capable de les distinguer.<sup>65</sup>

Cependant, les manuels de français pour les finnophones comme par exemple notre manuel *Parfait ! 1* présentent toujours et encore l'article indéfini et l'article partitif séparément. Dans le manuel *Parfait ! 1* l'article indéfini est présenté dans le deuxième chapitre, l'article défini dans le troisième et l'article partitif dans le huitième.

L'article indéfini est traité de façon très courte et superficielle en disant : « l'article indéfini (*un, une* ou *des*) est utilisé quand le substantif se manifeste pour la première fois et son est *un, certain, quelqu'un* et au pluriel *des, certain(e)s* ». <sup>66</sup> On donne aussi un tableau présentant les formes de l'article indéfini. Pour l'apprenant, cette explication devient rapidement insuffisante, car elle ne mentionne pas les éléments fondamentaux caractérisant l'article indéfini et que nous évoquerons plus loin. Les auteures se sont donc concentrées sur les formes de l'article indéfini, et l'utilisation concrète de cet article est oubliée. De plus, le fait que le manuel *Parfait ! 1* soit conçu pour les adultes devrait avoir une certaine influence sur le contenu du manuel. A notre avis, les auteures traitent les apprenants adultes comme des enfants en prétendant que les formes sont tout ce que les apprenants doivent savoir. De plus, les exercices traitant l'article indéfini répètent ce même parcours simpliste. Dans l'exercice 3 à la page 21 du même chapitre, il suffit que l'apprenant remplisse la forme correcte de l'article indéfini devant un nom qui est au singulier ou au pluriel. Nous pensons aussi que cette présentation superficielle et sommaire ne motive pas du tout les adultes, qui veulent aller au plus pressé, autrement

---

<sup>63</sup> Kalmbach 2012a : 45. <http://research.jyu.fi/grfle/045.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>64</sup> Kalmbach 2012a : 45. <http://research.jyu.fi/grfle/045.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>65</sup> *Tous Ensemble 2* = Kalaja M. — Kalmbach A. — Arnold G. — Behrend S. — Schön D. — Staub F. — Stein N., 2012. *Tous Ensemble 2*. Helsinki, Otava. 88, « *Quand vous ne pouvez pas compter les choses, utilisez l'article de la / du / de l'* ».

<sup>66</sup> *Parfait ! 1* : 19 "Epämääräistä artikkelia käytetään (**un, une** tai **des**) käytetään, kun substantiivi esiintyy ensimmäistä kertaa, jolloin sen merkitys on yksi, eräs, joku, jokin, muuan tai monikossa erät, jotkin, jotkut."

dit tirer un profit maximum de l'apprentissage. C'est pourquoi nous insistons sur le contenu et le niveau de la qualité du manuel et la nécessité d'une présentation cohérent et suffisamment détaillée des faits linguistiques. Pour les adultes, on peut présenter des choses sérieusement et présenter les éléments essentiels dans le contexte où ils se trouvent.

Non seulement le manuel *Parfait ! 1* présente le système de l'article indéfini et partitif de façon erronée, mais plus grave encore est d'oublier les règles de base concernant les formes et les changements fondamentaux de l'article indéfini ou de les présenter dans un autre contexte plus ou moins adéquat. Selon notre expérience, les apprenants posent souvent des questions supplémentaires quand on leur enseigne un fait linguistique et dans ce cas-là, il s'agit la négation. Dans le manuel *Parfait ! 1* la négation est présentée au chapitre 5 et dans ce même contexte on explique une règle de base de l'article indéfini, c'est-à-dire que l'article indéfini *un, une* ou *des* est généralement converti en *de* par un verbe à la forme négative et quand il se manifeste devant un COD. Il serait utile d'expliquer que si l'article est déterminé par un attribut du sujet, on ne fait pas cette transformation et pas non plus quand il s'agit l'article défini. Ces trois choses à se rappeler provoquent de nombreuses erreurs inutiles pour les apprenants et on pourrait les éviter facilement si les auteures concevaient le contenu et l'ordre de présentation des faits linguistiques de façon sensée et progressive.

Si l'auteur veut présenter les formes de l'article indéfini, il faudrait au moins annoncer ou indiquer par exemple en utilisant l'expression *Note Bene* qu'il y a certains cas où il y a un changement fondamental dans la forme de l'article indéfini et que ces faits sont approfondis plus loin dans le manuel. Il ne s'agit pas de tout d'expliquer en une seule fois, mais de mentionner brièvement l'information et le contenu concernant des faits essentiels à venir dans le même manuel. Dans le manuel *Parfait ! 1* nous trouvons les phrases présentant l'attribut du sujet et une grande quantité de phrases négatives avec l'article indéfini ou l'article défini à un stade où ces règles n'ont pas encore été énoncées.

Dans ce même contexte de l'article indéfini, nous allons maintenant traiter de l'article partitif et de sa présentation dans le manuel *Parfait ! 1*.

Dans le manuel, le partitif est expliqué dans les termes suivants :

« Dans le chapitre, les phrases ayant quelque chose à faire avec la nourriture et le manger ont utilisé les formes **de la/ du / des + substantif. De la et du** sont des articles partitifs ; le pluriel du partitif utilise la forme de l'article indéfini **des** qui est prononcé [dez] devant un mot commençant par une voyelle. Devant un nom commençant par une voyelle on utilise la forme **de l'**. ».<sup>67</sup>

Comme on s'en rend compte facilement, cette explication contient des erreurs fondamentales et ce paragraphe est loin de présenter la réalité de la fonction de l'article partitif. L'utilisation du partitif n'a rien à voir avec la nourriture ou le manger, puisque c'est la représentation massive qui compte avant tout. Comme nous l'avons déjà expliqué au point 2.2.2.1, on utilise l'article indéfini avec un ensemble que l'on peut compter et l'article massif avec un ensemble que l'on ne peut pas compter. Dans le cas présent, il est important de noter que l'article indéfini massif n'a pas de pluriel. Le paragraphe du manuel *Parfait ! 1* signale donc erronément que pour le « pluriel de partitif » on utilise l'article indéfini pluriel *des*, ce qui est inexact. En outre, comme le dit Kalmbach, le *partitiivi* finnois exprime essentiellement des nuances aspectuelles que le français n'exprime jamais par la forme de l'article.<sup>68</sup> Ainsi, les auteures de *Parfait 1* expliquent que le partitif en finnois et en français ne correspondent toujours pas l'un l'autre. Ils donnent l'exemple suivant :

Tableau 8

Katselen elokuvaa.	Je regarde un film.
Mikko etsii hotellia.	Mikko cherche l'hôtel.

Dans le cas qui nous occupe, la forme de l'objet en finnois et la forme de l'article en français n'ont rien de commun. Kalmbach explique qu'en français le « partitif » (= massif) n'a pas le même sens que ce qu'on entend par le finnois *partitiivi*.<sup>69</sup> En finnois, l'aspect verbal peut s'exprimer par la forme du verbe (*katsoa, katsella, katsahtaa*) et par

---

<sup>67</sup> *Parfait ! 1* : 85 "Syömiseen ja ruokien valitsemiseen liittyvissä lauseissa käytettiin tekstissä muotoa **de la/du/des + substantiivi. De la ja du** ovat partitiivisia artikkeleita; monikossa partitiivia ilmaistaan epämääräisellä artikkelilla **des**, joka äännetään vokaalialkuisen sanan edellä [dez]. Vokaaliäänteellä alkavan sanan edessä käytetään muotoa **de l'**."

<sup>68</sup> Kalmbach 2012a : 57. <http://research.jyu.fi/grfle/057.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>69</sup> Kalmbach 2012a : 57. <http://research.jyu.fi/grfle/057.html> (Consulté le 30.05.2013)

la désinence de nom : *Hän rakentaa talon/ Hän rakentaa taloa*.<sup>70</sup> En finnois, ce qu'on appelle *objet total* et *objet partiel* sont donc opposés. D'autre part, le français n'exprime jamais l'aspect verbal avec l'article ni avec la forme du nom.<sup>71</sup>

Le manuel *Parfait ! 1* présente aussi d'autres petits paragraphes dans le même contexte qui renvoient aux cas dans lesquels on doit utiliser la forme *de* (devant voyelle *l'*) à la place de l'article indéfini massif (« partitif »). Ces trois petits paragraphes sont les suivants mais nous n'avons pas inclus ci-dessous tous les exemples données au manuel:

- 1) Quand il y a une négation dans la phrase partitive :
  - Ils ne prennent pas de glace. He eivät ota jäätelöä.<sup>72</sup>
  - Philippe ne boit pas d'eau. Philippe ei juo vettä.<sup>73</sup>
- 2) Quand le groupe nominal contient une expression de quantité : *beaucoup, peu, un peu* etc.
  - Il y beaucoup de touristes ici. Täällä on paljon turisteja.<sup>74</sup>
  - Philippe boit trop de café. Philippe juo liikaa kahvia.<sup>75</sup>
- 3) Quand le nom suit une unité de mesure comme par exemple un kilo, une bouteille :
  - On prend une bouteille de vin rouge. Otetaan pullo punaviiniä.<sup>76</sup>

Le premier point présente donc le cas dans lequel l'article indéfini détermine un groupe nominal complément d'objet direct d'un verbe à la forme négative. Comme nous le voyons, l'explication donnée est plus ou moins vague. Comme nous l'avons déjà proposé plus haut de ce même chapitre, il serait plus utile de signaler dans le contexte traitant l'article indéfini qu'il y a une transformation fondamentale avec la phrase COD+la négation et que le *de* n'est qu'un allomorphe de l'article indéfini.

Le point 2) présente le cas dans lequel l'adverbe est combiné à la préposition *de* pour former des *déterminants complexes*. En fait, on ne peut pas utiliser les éléments de

---

<sup>70</sup> Kalmbach 2012a : 57. <http://research.jyu.fi/grfle/057.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>71</sup> Kalmbach 2012a : 57. <http://research.jyu.fi/grfle/057.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>72</sup> *Parfait ! 1* : 85

<sup>73</sup> *Parfait ! 1* : 85

<sup>74</sup> *Parfait ! 1* : 85

<sup>75</sup> *Parfait ! 1* : 85

<sup>76</sup> *Parfait ! 1* : 86

déterminants complexes seuls, comme par exemple diviser le déterminant *beaucoup de* en deux morceaux [*beaucoup* adverbe] et [*de préposition*] comme le fait notre manuel *Parfait ! 1* en présentant les adverbes seuls. De plus, les déterminants de quantité complexes peuvent aussi se combiner avec des déterminants définis (mais jamais avec des déterminants indéfinis).<sup>77</sup> Pour un apprenant finnophone, il peut être un peu déroutant de trouver un beau jour des phrases comme « Beaucoup des amis de mon copain ne connaissent pas ce film. » ou « Beaucoup des idées de Marie sont intéressantes. ». Il serait donc important d'indiquer que les « adverbes » *beaucoup* et *assez* n'entraînent pas toujours automatiquement la forme *de*.

Le point 3) indique la même chose que le précédent, à savoir des expressions de quantité, mais cette fois formées avec un nom. La présentation est aussi erronée que dans le cas 2), puisque ce n'est pas le nom en lui-même qui forme une expression de quantité, mais la combinaison NOM + *de* (déterminant complexe).

Le manuel *Parfait ! 1* explique aussi qu'on utilise le « partitif » avec un grand nombre d'expressions comme : « Je fais du golf »<sup>78</sup>, mais sans donner aucune raison pour l'emploi du « partitif ».

#### **2.2.2.2 L'article défini en français contemporain et sa présentation dans le manuel *Parfait ! 1***

L'article défini s'utilise quand le groupe nominal renvoie à une entité identifiable de façon univoque par le contenu du groupe nominal.<sup>79</sup> Nous pouvons le considérer comme un outil de type de détermination complète et qui s'oppose l'article indéfini.

Les formes de l'article défini sont les suivantes<sup>80</sup> :

---

<sup>77</sup> Kalmbach 2012a : 4. <http://research.jyu.fi/grfle/004.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>78</sup> *Parfait ! 1* : 86

<sup>79</sup> Kalmbach 2012a : 65. <http://research.jyu.fi/grfle/065.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>80</sup> Kalmbach 2012a : 65. <http://research.jyu.fi/grfle/065.html> (Consulté le 30.05.2013)

Tableau 9

L'ARTICLE DÉFINI		
	singulier	pluriel
masculin	le	les
féminin	la	
devant voyelle	l'	

L'article défini se trouve au troisième chapitre du manuel *Parfait ! 1* et sa présentation contient aussi certains défauts. Dans l'appendice de grammaire on dit :

En français, le substantif a trois articles définis au singulier (*le, la* et *l'*). (Ranskan kielessä substantiivien määräisiä artikkeleita on yksikössä kolme (**le, la** ja **l'**))<sup>81</sup>

La phrase n'est pas tout à fait correcte car on est train de parler des *formes* de l'article défini. En fait, on devrait dire qu'il y a deux formes de l'article défini singulier (*le* et *la*) qui s'élident devant la voyelle ou *h* muet. Il n'existe pas de forme de *l'* seul ! Dans le même contexte, on parle aussi de *l'h* muet et à ce stade de ses études, l'apprenant n'a jamais entendu parler de ce dernier ni de son homologue, *l'h* disjonctif. A notre avis, on devrait préciser dès le commencement du cours de français qu'il y a deux *h* différents en français et qu'ils ont une influence non négligeable sur certains points de grammaire. De cette façon, on pourrait éviter les indications ambiguës.

Dans le contexte du partitif, on donne aussi comme conseil qu'on doit utiliser l'article défini avec les verbes exprimant un sentiment comme *aimer, détester* etc. Cette règle est correcte, du moins dans ses conséquences pour l'apprenant, car du point de vue de l'analyse linguistique, elle est peu fondée (il n'y a aucun rapport entre un quelconque sentiment et l'article défini), mais de toute façon sa place dans le texte est discutable.

Le manuel *Parfait ! 1* ne présente plus les formes contractes de l'article défini de la façon adéquate. C'est l'enseignant qui doit les expliquer aux apprenants. S'il ne le fait pas, les apprenants n'entendront éventuellement jamais parler des formes contractes de l'article défini. Deux formes contractes (*à+le > au, de+le > du*) sont présentées dans le contexte de l'appendice de grammaire, mais au chapitre concernant les prépositions. La forme

---

<sup>81</sup> *Parfait ! 1* : 27

à+les > aux peut être localisée dans l'appendice de grammaire traitant des noms de pays. Il n'y a aucune autre mention de ce phénomène linguistique.

### 2.2.2.3 L'article zéro en français et sa présentation dans le manuel *Parfait ! 1*

En français, on utilise le terme *article zéro* ou *absence de l'article* en parlant des cas dans lesquels on n'utilise pas d'article. Traditionnellement, la présentation de ce dernier dans les manuels français est passablement incohérente. On trouve des manuels ou des grammaires<sup>82</sup> qui donnent des règles précises ou parfois un propre appendice de grammaire pour ce dernier, et d'autres manuels qui ne présentent pas systématiquement l'absence de l'article. Le manuel *Parfait ! 1* suit ce dernier modèle et il ne mentionne que certains cas dans lesquels on n'utilise pas d'article. Les dans lesquels les auteures ont mentionné l'absence de l'article sont justes et utiles, mais malheureusement le plus grand problème du manuel est qu'il présente ses brefs appendices de grammaires sans ordre apparent, ou parfois ne mentionne pas les phénomènes du tout.

La première mention de l'absence de l'article zéro se trouve au chapitre 1, où on présente la manière dont on exprime son métier en français. Dans l'appendice de grammaire on dit : « On rattache le nom de profession au verbe *être* sans article.<sup>83</sup> ». Il faut noter qu'à ce stade, les apprenants n'ont jamais entendu parler de la notion de l'article français, car on le présente seulement dans le deuxième et le troisième chapitre. Cette indication concernant le métier ne rend donc aucun service aux apprenants. Au contraire, ils deviennent un peu désorientés, car ils ne savent pas de quoi on est en train de parler dans cet appendice. Il nous paraîtrait plus opportun de présenter les professions après avoir traité l'article indéfini et défini.

Le plus souvent, devant les noms de profession, de nationalité ou de religion, en fonction d'attribut, il n'y pas d'article. Les manuels de français finlandais regroupent souvent ces trois derniers comme un ensemble permettant de se souvenir de cette règle. Dans

---

<sup>82</sup> *Chez Marianne 1* : 170

<sup>83</sup> *Parfait ! 1* : 11. "Ammattia osoittavia sanoja löydät lisää kirjan takaosan teemasivuilta. Ne liitetään *être*-verbiin ilman artikkelia."

l'appendice de grammaire de *Parfait ! 1* du chapitre 6 traitant les mots de nationalité, de langues et de pays, les auteures ont oublié d'expliquer comment l'article se comporte devant un attribut avec un nom de nationalité. Les apprenants ne peuvent pas encore le savoir, puisqu'il s'agit un manuel pour les débutants et que la question n'a pas été traitée auparavant. Dans ce contexte, on devrait donc donner au moins un exemple précis et l'explication de ce fait linguistique.

Avec les noms de langues, les éditeurs ont expliqué qu'on n'utilise pas d'article quand quelqu'un sait *dire* quelque chose ou quand on *s'exprime* concrètement dans une langue. Par exemple : *parler français*, en finnois « *puhua ranskaa* ». Les auteures ont oublié de mentionner qu'il faut utiliser l'article défini masculin pour exprimer l'idée que quelqu'un *connait* une langue et sa structure et sait la parler, autrement dit que quelqu'un « a appris le français ou est capable de s'exprimer dans cette langue ». <sup>84</sup> Comme le souligne Kalmbach dans sa grammaire, il ne faut pas oublier que « l'utilisation du nom de langue, sans article, n'est possible qu'avec l'objet du verbe *parler*. ». <sup>85</sup> Avec les autres verbes comme *étudier*, *apprendre* et *comprendre*, l'article est obligatoire. Par exemple : « J'ai appris le français quand j'habitais au Canada. ». En effet, dans le chapitre précédent, exercice 5, l'apprenant doit compléter la négation dans les phrases données et nous y trouvons la phrase *Nous étudions le français*. <sup>86</sup> Même si cette phrase se trouve au chapitre précédent, l'apprenant, par exemple en révisant pour l'examen, peut être perplexe et commencer à se demander s'il s'agit d'une faute, car dans ce cas l'article est employé. Toujours dans le contexte des langues, les auteures donnent aussi deux phrases d'exemple : *Est-ce que vous étudiez le français ?* et *Le russe est difficile*. <sup>87</sup> À notre avis, ces phrases nécessiteraient pourtant une explication concernant l'article.

Une autre occurrence de l'absence de l'article se trouve dans le chapitre 4, dans l'appendice de grammaire qui traite des jours de la semaine. On y mentionne à juste titre

---

<sup>84</sup> Kalmbach 2012a : 93. <http://research.jyu.fi/grfle/093.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>85</sup> Kalmbach 2012a : 93. <http://research.jyu.fi/grfle/093.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>86</sup> *Parfait ! 1* : 53, Exercice 5

<sup>87</sup> *Parfait ! 1* : 61

qu'on n'utilise pas d'article ou de préposition devant un jour de la semaine et dans le cas où on utilise l'article défini, on indique qu'une action/ un fait se répète. Par exemple : *le mercredi* = tous les mercredis ». Les mois de l'année sont présentés dans le chapitre suivant, et dans ce contexte, il serait également opportun d'annoncer qu'il n'y a pas d'article même si les auteures ont expliqué qu'avec les mois de l'année, on est obligé d'utiliser la préposition *en*. Par exemple : *en janvier*. Dans les phrases où le mois de l'année est employé comme sujet ou objet, *Janvier est souvent un mois très froid*, il n'y a pas d'article et cela cause des problèmes aux apprenants : à ce stade, ils ont appris qu'il y a toujours un article indéfini ou défini devant un nom et la phrase en question leur semble plus ou moins étrange, voire fautive.

Devant les mots *midi* et *minuit* on n'utilise pas d'article.<sup>88</sup> Ces mots se trouvent dans le chapitre 5 quand on enseigne exprimer *Quelle heure est-il?* Dans ce cas, les auteures n'ont pas informé les apprenants qu'il s'agit d'un cas exceptionnel dans lequel il y a absence d'article. On peut évidemment se demander s'il est toujours important et obligatoire d'indiquer tous cas spéciaux concernant l'absence de l'article. La réponse est à notre avis oui, parce qu'il s'agit d'apprenants adultes, qui ont tendance à extrapoler tout ce qu'ils assimilent à d'autres cas ou à tester la validité des règles qu'ils découvrent intuitivement en les comparant avec l'occurrence rencontrée. Nous pensons qu'il serait important d'expliquer tous les cas où on n'utilise pas d'article. De cette manière, nous étayons les connaissances linguistiques de l'apprenant adulte et nous ne laissons pas de « trous vides » dans l'apprentissage.

Les fêtes sont aussi un groupe qui pose des problèmes aux apprenants, notamment les noms *Noël* et *Pâques*. Dans le chapitre 5, le mot *Noël* apparaît sans aucune explication sur l'absence d'article<sup>89</sup> qui, pourtant, ne manquera pas de surprendre l'apprenant. Si l'enseignant n'en explique pas la raison, l'apprenant risque de croire qu'il y a peut-être une erreur dans le manuel. Dans le guide pédagogique du même chapitre, on présente aussi un appendice culturel complété par une liste de noms de fêtes et nous y trouvons

---

<sup>88</sup> *Le bon usage* : 791

<sup>89</sup> *Parfait ! 1* : 54, Exercice 8

*Pâques*. Le mot *Pâques*, pluriel et féminin, est plus compliqué à employer que *Noël* car dans son cas se pose le problème du nombre.<sup>90</sup> Aucune mention n'est faite de ce problème.

### 2.2.3 Le problème de *quelque* et *quelques* en français

Le déterminant indéfini de quantité *quelques* et le déterminant indéfini *quelque* se ressemblent, mais il y a cependant une grande différence entre les deux. Le déterminant indéfini *quelque* se manifeste toujours au singulier et on peut dire que c'est une variante langue soutenue de *un*.<sup>91</sup> C'est ce dernier qui exprime la nature indéfinie en français courant moderne, et il correspond sur ce point au déterminant finnois *jokin* : *tuotteessa oli jokin vika = il y avait un défaut dans le produit*. Mais à cause de la ressemblance de sens et de forme, les finnophones ont tendance à suremployer dans la langue courante la forme *quelque* (*il y avait quelque défaut dans le produit*), pourtant limitée à l'écrit.<sup>92</sup>

Par contre, le déterminant indéfini de quantité *quelques* est toujours pluriel et il indique une faible quantité.<sup>93</sup> En finnois, on le traduit par le mot *muutama*. Ce déterminant est aussi plus précis que le déterminant *des* et les finnophones rencontrent aussi des problèmes avec sa traduction. En finnois, le sens du mot *joitakin* correspond fondamentalement à celui qui est exprimé par l'article indéfini pluriel *des*.<sup>94</sup>

Dans l'appendice de grammaire du manuel *Parfait ! 1*, les auteurs n'ont pas compris la différence entre ces deux déterminants, et on trouve ici l'erreur mentionné ci-dessus, qui se répète dans les manuels scolaires français en Finlande.<sup>95</sup>

Pronomini **quelque** *jokin, joku, muutama*, monikossa **quelques** *joitakin, muutamia* liitetään pääsanaansa ilman artikkelia. = « Le déterminant **quelque** et au pluriel **quelques**, sont utilisés sans article. »

Elle achète quelques livres. Hän ostaa joitakin kirjoja.<sup>96</sup>

---

<sup>90</sup> Kalmbach 2012a : 92. <http://research.jyu.fi/grfle/092.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>91</sup> Kalmbach 2012a : 121. <http://research.jyu.fi/grfle/121.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>92</sup> Kalmbach 2012a : 121. <http://research.jyu.fi/grfle/121.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>93</sup> Kalmbach 2012a : 111. <http://research.jyu.fi/grfle/111.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>94</sup> Kalmbach 2012a : 111. <http://research.jyu.fi/grfle/111.html> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>95</sup> *Parfait ! 1* : 72

Pour l'apprenant finnophone, apprendre à traduire correctement les phrases n'est pas une tâche facile et le fait que les manuels scolaires présentant la différence entre ces deux mots de la façon erronée, ne les aidera pas. Même si le principe n'est pas trop difficile à comprendre, cette erreur reste fortement gravée dans les manuels scolaires.

## **2.3. La langue parlée dans *Parfait ! 1***

### **2.3.1 L'enseignement de la langue parlée**

Enseigner la langue parlée aux apprenants FLE, ou en d'autres termes, enseigner un français « de second ordre », comme le pense le grand public en général, fait débat depuis longtemps au sein des auteurs de manuels FLE et des enseignants de FLE. Dans l'histoire des manuels français en Finlande, les phénomènes de la langue parlée ne sont pratiquement jamais présentés explicitement. Les auteurs donnent seulement peu de conseils pour l'utilisation de la langue parlée, et ce jusque dans les manuels contemporains, ainsi que le montre l'étude récente (2009) d'Elina Alaspää, *Le Français parlé dans la série Voilà !*<sup>97</sup> Alaspää pense que nous vivons maintenant dans une époque de changement et que l'enseignement de la langue parlée est devenu plus acceptable qu'auparavant. Peut-être grâce aux innovations technologiques, et notamment grâce à l'utilisation d'Internet dans le monde entier.<sup>98</sup>

L'enseignement de langues étrangères ne peut plus donc se concentrer seulement autour du succès dans un test linguistique vérifiant normalement la connaissance des structures linguistique et la compréhension de la langue. A l'heure actuelle en Finlande, les élèves du lycée peuvent passer un examen oral facultatif faisant partie du baccalauréat actuel. De plus, sur le marché du travail, la bonne connaissance des langues étrangères devient de plus en plus importante. Tout cela implique un changement ou au

---

<sup>96</sup> *Parfait ! 1* : 72

<sup>97</sup> Alaspää E. 2009. Le français parlé dans la série Voilà ! Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200909043874> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>98</sup> Alaspää E. 2009 : 21, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200909043874> (Consulté le 30.05.2013)

moins une mise à jour dans le contenu et peut-être aussi dans les méthodes d'enseignement du FLE. Nous allons maintenant nous intéresser à la question de savoir si les phénomènes et les règles de la langue parlée sont présentés de façon adéquate dans le manuel *Parfait ! 1*.

### 2.3.2 La présentation générale de la langue parlée dans le manuel *Parfait ! 1*

Dans le chapitre 9, les auteures présentent certains phénomènes de la langue parlée. A travers notre analyse, nous avons noté que les phénomènes de la langue parlée apparaissent déjà bien avant ce chapitre. Nous commencerons notre analyse en présentant la partie « Bon à savoir » du chapitre 9 tel que les auteures l'ont présenté dans le manuel.<sup>99</sup>

Aussi en français, la langue écrite et la langue parlée se distinguent considérablement de l'une l'autre. Dans le chapitre 9, nous trouvons certains phénomènes typiques de la langue parlée :

Ranskassakin puhe- ja kirjakieli eroavat toisistaan melko paljon. Tekstissä esiintyi muutamia puhekielelle tyypillisiä piirteitä:

1. **Kieltosana ne** jää usein pois: C'est pas loin. J'ai pas tellement de temps libre.  
Le mot de négation *ne* est souvent omis : *C'est pas loin. J'ai pas tellement de temps libre.*
2. **Kysymyssana on lauseen lopussa** : On va où?  
Le mot interrogatif est à la fin de la phrase : *On va où?*
3. Pitkät sanat lyhenevät (**sympa, saxo**) ja käytetään paljon lainasanoja englannista (**shopping**).  
Les mots longs sont abrégés (*sympa, saxo*) et on utilise beaucoup d'emprunts de l'anglais (*shopping*).
4. Käytetään tehostesanoja ja huudahduksia: **Chouette, chic, zut, alors, allez, génial, super**.  
On utilise des mots de renforcement et des locutions : *Chouette, zut, alors, allez, génial, super.*
5. **Tietyt substantiivit** kuuluvat lähinnä puhekieleen: **truc**.  
Certain substantifs appartiennent seulement à la langue parlée : *truc*.
6. **On** korvaa usein nous-muodon: **On** va faire du shopping?  
*On* remplace souvent la forme *nous* : *On va faire du shopping.*

---

<sup>99</sup> *Parfait ! 1* : 99

7. **Sanonnat** kuten **ça tombe bien, pas mal**.  
Locutions comme *ça tombe bien*.

Le manuel présent donc plusieurs phénomènes de la langue parlée et le but de l'apprenant est d'identifier certaines structures typiques du code oral ainsi que de les comprendre s'ils apparaissent dans un texte français, malgré une orthographe différente.

Dans le guide pédagogique, les auteures renseignent l'enseignant de la manière suivante :

Oppikirjoissa opiskeltava kieli ei voi koskaan vastata normaalia puhekieltä ja sen eri rekistereitä, mutta tässä kappaleessa otetaan esille muutamia nykyranskan puhekielelle ominaisia piirteitä. Niihin alkeisopiskelijankin Ranskaan matkustaessa tai ranskankielisten kanssa keskustellessaan törmää; esimerkiksi ne-sanana poisjääminen tai substantiivien lyhentäminen voivat hämmästyttää, jos niitä ei ole otettu esille ranskan tunneilla. Puhekielen piirteitä on esitelty kappaleen nuorten aikuisten keskusteluissa, ja on hyvä muistaa, että esimerkiksi työelämässä on syytä käyttää yleiskieltä.

Varsinaiset slangisanat liittyvät ranskassa usein eri alakulttuureihin, mutta nykypuhekielen sanat kuten jotkin tietokonetermit voivat olla pieni kevennys tunnille, ja niistä löytyy listoja esim. Wikipedian kautta (hakusanoja esim. mots argotiques, argot, français familier).<sup>100</sup>

La langue enseignée dans les manuels scolaires ne peut jamais correspondre au langage oral et à ses différents registres, mais dans ce chapitre nous présentons certains phénomènes de la langue parlée. L'apprenant adulte rencontrera certainement ces phénomènes, en discutant avec un Français ou en voyageant en France. L'omission de l'adverbe *ne* ou le fait que les noms peuvent se réduire, suscitent l'étonnement chez l'apprenant, si on n'a pas traité ces phénomènes dans le cours de français. Les phénomènes du français parlé sont traités à travers les dialogues par les jeunes adultes et il est important de se souvenir que par exemple dans le monde de travail, il est nécessaire d'utiliser la langue courante ou standard.

Les vrais mots argotiques appartiennent souvent aux sous-cultures diverses, mais les mots du langage oral comme certains termes renvoyant à l'ordinateur, peuvent être un petit allègement pendant le cours et on y peut trouver des listes par exemple via Wikipedia (utiliser les entrées comme par exemple mots argotiques, argot, français familier).

Ces conseils ne sont pas dénués d'intérêt et nous estimons que ces paragraphes pourraient également apparaître dans le manuel, c'est-à-dire être visible pour les

---

<sup>100</sup> *Opettan opas* : 92

apprenants car ils contiennent beaucoup d'informations qui pourraient être profitables à l'apprenant. Nous estimons aussi qu'on devrait faire une distinction claire entre la langue parlée et la langue écrite car ce manuel est fait pour les adultes qui l'utilisent parfois avec l'intention de l'employer dans le cadre professionnel. Nous revenons donc de nouveau à la question de savoir quand vient le moment opportun d'enseigner la langue parlée. Nous pensons que notre manuel se trouve aux limites de cette question. On peut se demander s'il est nécessaire, déjà au niveau élémentaire, de connaître certains phénomènes de la langue parlée. Dans son étude de la série de *Voilà !*, Alaspää a noté que les phénomènes de la langue parlée n'étaient pas présentés explicitement. C'est pour cette raison qu'elle insiste sur la nécessité d'être explicite dans l'enseignement, c'est-à-dire que la langue parlée soit clairement différenciée de la langue standard pour que les apprenants puissent apprendre à l'utiliser dans les contextes corrects.<sup>101</sup>

Dans notre analyse du manuel *Parfait 1*, nous nous sommes intéressée à quatre points représentatifs et caractéristiques de l'emploi de la langue parlée. Ce sont ces points qui retiennent généralement le plus l'attention et qui sont le plus immédiatement perceptibles<sup>102</sup> : l'emploi d'*on* pour désigner la première personne du pluriel, l'omission de l'adverbe *ne* dans la négation, l'interrogation totale, et le vocabulaire.

### **2.3.3 L'emploi d'*on* pour désigner *nous***

En français, l'utilisation du pronom *on*, à la place du pronom personnel *nous*, est très fréquente et l'apprenant rencontre habituellement ce pronom dès le début de l'apprentissage. Dans les manuels scolaires, il est souvent situé dans le contexte des pronoms personnels. Dans le manuel *Parfait ! 1*, nous le trouvons dans l'appendice de grammaire *les pronoms personnels*<sup>103</sup>, dans les formes sujet des pronoms personnels. Le pronom *on* est donc sur le même plan que par exemple le pronom *nous*. Cependant, les auteures ont distingué le pronom *on* en y ajoutant un texte supplémentaire : *il* « exprime le passif

---

<sup>101</sup> Alaspää E. 2009 : 21, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-200909043874> (Consulté le 30.05.2013)

<sup>102</sup> Ces points ont également été examinés par Alaspää 2009 et par exemple Marin J. (2012), *L'hypercorrection dans les dialogues de bandes dessinées*. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/40517>. (Consulté le 30.05.2013)

<sup>103</sup> *Parfait ! 1* : 10

finnois et il égale la forme de *nous* de la langue parlée ». <sup>104</sup> De plus, à la même page, sous le tableau des formes des pronoms personnes, ils ont ajouté une autre explication supplémentaire : « Le pronom personnel de troisième personne singulier *on* exprime souvent la forme de *nous* dans le langage familière, cf. *me ollaan/ me olemme.* »

Nous avons compté les occurrences de *nous* et *on* dans les textes des chapitres 1-13. Nous avons aussi compté les occurrences qui apparaissent dans les exercices du manuel et dans les exercices supplémentaires du guide pédagogique. Les exercices supplémentaires approfondis à la fin du guide pédagogique sont exclus de cette analyse. Nous n'avons pas compté non plus les occurrences apparaissant dans les appendices de grammaire. Les phrases contenant *nous* et *on* plusieurs fois sont considérées comme une seule occurrence. Les résultats indiquent que l'utilisation du pronom *on* était plus courante que l'utilisation du pronom *nous*.

Tableau 10

	<b>nous</b>	<b>on</b>
<b>Chapitres 1-13</b>	17	39
<b>Exercices 1-13 et guide pédagogique</b>	72	96
<b>Total</b>	89	135

A peu près deux tiers de toutes les occurrences présentent donc le pronom *on*. Le manuel *Parfait ! 1* contient plusieurs dialogues et selon les auteurs du manuel, c'est un manuel qui met l'accent sur la communicativité, ce qui peut expliquer le taux d'occurrences si élevé du pronom *on* désignant la 1<sup>e</sup> personne du pluriel.

Mikko : [...] Et est-ce qu'ils vont bien, Corinne et les enfants ?

Jacques : Oui, toute la famille va bien. **On** va fêter les quinze ans de Violaine, la semaine prochaine...le temps passe vite ! [...] <sup>105</sup>

Isabelle : Et pour le piquenique, **on** va où ? <sup>106</sup>

---

<sup>104</sup> *Parfait ! 1* : 10 "Ilmaisee suomen kielen passiivia ja puhekielen "me"."

<sup>105</sup> *Parfait ! 1* : 79

<sup>106</sup> *Parfait ! 1* : 95

Isabelle : Attends, **on** cherche ensemble. Demande au kiosque, tu viens peut-être d'oublier ton téléphone sur le comptoir.<sup>107</sup>

Mais les auteures ont-elles expliqué de façon suffisante et adéquate ce point de la langue parlée aux utilisateurs du manuel *Parfait ! 1* ? On a vu plus haut que les auteures ont expliqué dès le début que le pronom *on* pouvait exprimer le *passiivi* (l'impersonnel) finnois et que dans le français parlé, il remplace souvent le pronom *nous*. Il faudrait cependant donner un ou plusieurs exemples pour le montrer de façon claire à l'apprenant. Pour l'apprenant, en rencontrant les phrases contenant le pronom *on* dans des contextes différents, il serait utile de savoir distinguer les cas dans lesquels le pronom *on* est utilisé en fonction d'impersonnel ou au lieu du pronom *nous*. Pour caractériser ce problème nous en donnerons deux exemples ci-dessous tirés des chapitres de *Parfait ! 1* :

1) Ecoute, on peut aller dans le Parc Bordelais.<sup>108</sup>  
Kuuleppa, me voitais mennä Bordelais'n puistoon ?

2) On commence à 7 h 30 et on finit à 10 h.<sup>109</sup>  
(Ruokailu) Se aloitetaan 7.30 ja lopetetaan 10:ltä.

Hors contexte, il est difficile de savoir si la phrase 2) renvoie à un impersonnel ou à une 1<sup>e</sup> personne. Il serait donc utile de donner des exemples. Mais nous avons vu plus haut que dans l'appendice de grammaire de *Parfait ! 1* les auteures ont expliqué de la façon cohérente les phénomènes de la langue parlée, qui, dans l'ensemble, nous paraît suffisante à ce stade des études des apprenants.

### 2.3.4 L'omission de *ne* dans la négation

En français, la négation est formée à l'aide de deux adverbes négatifs, le plus souvent *ne...pas* qui fonctionnent comme des marqueurs de négation. Ils se situent de part et d'autre du verbe simple ou de l'auxiliaire.<sup>110</sup> En revanche, la langue parlée efface

---

<sup>107</sup> *Parfait ! 1* : 96

<sup>108</sup> *Parfait ! 1* : 95

<sup>109</sup> *Parfait ! 1* : 44

<sup>110</sup> Riegel *et al.* 2009 : 697-698

généralement la première partie de négation, c'est-à-dire l'adverbe *ne* dans une phrase négative. Dans ce cas, c'est la deuxième partie indique la négation :

J'ai pas de stylo.\* (Je n'ai pas de stylo.)  
J'ai pas vingt ans.\* (Je n'ai pas vingt ans.)  
Je veux pas de glace.\* (Je ne veux pas de glace.)

Cette absence de *ne* est une chose extrêmement courante dans l'usage actuel. Blanche-Benveniste indique que l'absence de l'adverbe *ne* se manifeste dans 95 % des cas dans les conversations quotidiennes quels que soient l'âge ou la couche sociale.<sup>111</sup> Elle précise pourtant que l'utilisation de l'adverbe *ne*, est beaucoup plus fréquente dans certains discours publics ayant une valeur très surveillée comme par exemple un discours public du président.<sup>112</sup>

Pour trouver des occurrences concrètes de l'omission de *ne* dans la négation, nous avons étudié les chapitres, les exercices et les appendices de grammaire du manuel et les exercices supplémentaires du guide pédagogique, à l'exception des exercices approfondis à la fin du guide pédagogique. Le manuel contient au total 12 chapitres et un chapitre supplémentaire. Dans le nombre des occurrences, nous avons inclus toutes les phrases contenant cette omission de *ne*, même si ce sont des phrases-modèles données comme bonnes réponses dans le guide pédagogique.

L'analyse du manuel *Parfait ! 1* et du guide pédagogique montre que l'utilisation de l'omission de *ne* dans une phrase négative a été très rare. Les auteures du manuel, malgré leur envie déclarée de présenter les phénomènes de la langue parlée aux apprenants, ont choisi d'utiliser la langue standard systématiquement à travers tout le manuel. Au total, il y avait seulement huit occurrences dans lesquelles nous avons trouvé l'omission de *ne*.

---

<sup>111</sup> Blanche-Benveniste 2000 : 39

<sup>112</sup> Blanche-Benveniste 2000 : 39

Dans ce qui suit, nous présenterons en premier lieu les appendices de grammaire dans lesquels les auteures ont parlé de cette omission et ensuite nous passerons en revue les phrases présentant ce même phénomène.

A la page 1 du guide pédagogique, à un stade aussi précoce de l'apprentissage que possible, nous trouvons pour la première fois une courte explication de l'absence de *ne*. Il y a un exercice supplémentaire<sup>113</sup> où les auteures montrent qu'en finnois et en français existe certains mots similaires et les apprenants doivent à la fois essayer de trouver le sens pour ceux-ci et essayer de les prononcer :

moi et en vain poli voit laine pyjama ne mari villa vie on

Pour le mot « ne », les auteures donnent l'explication suivante : « *ne kieltosanan ensimmäinen osa, joka usein puhekielessä jää sanomatta.* » Selon nous, cette explication est trop précise et ne sert pas l'idée de cet exercice. Celui-ci est fait seulement pour l'amusement. Nous pensons qu'il serait mieux pour l'apprenant de savoir comment former la négation dans le langage standard, avant qu'il ne plonge le monde de la langue parlée. De plus, dans le manuel, la négation n'est présentée qu'au chapitre 5. Étant donné que la négation n'apparaît pas avant ce chapitre, il est donc inutile de donner des explications si précises. En fait, c'est un exercice que les apprenants feraient normalement lors de la première ou la deuxième séance.

D'autre part, même s'il s'agit d'apprenants adultes, il est inutile de leur dire qu'avec 95 pourcent d'omission de *ne* dans les discours de tous les jours est la réalité en France, ce fait ne les aidera pas dans un test linguistique vérifiant leur connaissances linguistiques comme par exemple le baccalauréat en Finlande ou le Test de connaissance du français (TCF) en France. Dans tous les tests, les apprenants doivent utiliser le français standard et dans ce cas-là, l'omission de *ne* dans une phrase négative est comprise comme une faute.

---

<sup>113</sup> *Guide pédagogique* : 5, exercice 2

A notre avis, il faudrait donc enseigner la négation de façon cohérente, et, à ce stade de l'apprentissage, ne faut pas couper les adverbes *ne...pas* en deux parties, c'est-à-dire ne pas enseigner la négation française sans *ne* ou sans *pas* mais comme un ensemble *ne...pas* que ces adverbes forment. De cette manière, nous pourrions aussi éviter le problème de synonymie du mot *ne* qui peut être par exemple *un explétif* employé après un comparatif d'inégalité ou un verbe exprimant la crainte ou le doute etc. ayant pas le sens de négation. Présenter cette explication courte mais assez complexe aux apprenants dès le début serait donc tout à fait inutile.

Dans l'appendice de grammaire du manuel traitant certains phénomènes de la langue parlée, on trouve deux phrases d'exemple qui présentent l'omission de *ne* et qui apparaissent également au chapitre 9 ; nous présentons ces dernières ici :

Isabelle : Et pour le pique-nique, on va où ?

Philippe : écoute, on peut aller dans le parc de Bordelais. **C'est pas loin**, à 2 kilomètres du centre ville. [...]

Isabelle : [...] Ou qu'est-ce que tu fais pendant ton temps libre ?

Olivier : Tu sais, j'**ai pas** tellement de temps libre...mais j'ai un nouveau truc, je joue du saxo dans un groupe. [...].

Ces deux phrases se réalisent dans le discours des jeunes. Dans le même chapitre, nous trouvons aussi une phrase qui ressemble à première vue à l'omission de *ne* :

Isabelle : Pourquoi pas, c'est sympa. Je vais amener mon collègue finlandais, il fait, aussi, de la musique.

Philippe : Moi aussi, je viens ; je connais le Malabar. **C'est pas mal**.

Ici, il s'agit en fait de la locution adverbiale (de sens adjectival) *pas mal*. L'enseignant doit donc expliquer que la phrase n'exprime pas une négation, même si on y trouve le mot *pas*, ce qui peut parfois être trompeur pour l'apprenant. En finnois, nous traduisons la phrase « *C'est pas mal. / Se (baari) ei ole hassumpi/ Se on ihan kiva/ok* » et la phrase finnoise n'exprime non plus de négation. D'autre part, les mots *pas mal* forment déjà une entrée souvent classé parmi le français oral.

Dans tous les autres textes proprement dits du manuel, on ne trouve aucune occurrence de l'omission de *ne*.

À la page 102 du guide pédagogique, il y a deux exercices supplémentaires qui illustrent aussi l'omission de *ne*. Il y a au total quatre phrases où les auteurs ont mis l'absence de *ne* entre parenthèses dans les réponses fonctionnant comme modèles pour l'enseignant :

- 1) C'est pas / ce n'est pas loin. (Premier exercice, les autres apparaissent dans le deuxième)
- 2) On (ne) veut pas prendre le bus ;
- 3) Je (ne) veux pas venir au Malabar, je (ne) connais pas vos amis.
- 4) Philippe (ne) veut pas aller en boîte ce soir.

D'une part, présenter les phrases de cette manière est justifié car l'apprenant peut se rendre compte de façon explicite qu'il a la possibilité d'omettre la première partie de la négation. D'autre part, pour critiquer encore une fois le manque de cohérence dans ce manuel, l'exercice 2 présente malgré tout une phrase avec la négation où le *ne* n'est pas mis entre parenthèses: *Ils/Elles ne veulent pas jouer à la pétanque*. La raison de ce choix est liée au contexte. Cette phrase présente simplement l'idée que le sujet ne veut pas faire quelque chose, il ne s'agit donc pas d'un énoncé qui se produit à haute voix. Pour la même raison, les parenthèses mises dans la phrase 4 sont inutiles, car la phrase est un commentaire narratif dans le texte et n'est dite à haute voix par aucun des personnages.

Dans le chapitre 10, on trouve l'exercice 1, qui est en fait un exercice de prononciation.<sup>114</sup> Dans cet exercice, l'apprenant doit prononcer les phrases à voix haute d'après le CD, au singulier et au pluriel. Il y a aussi des phrases avec la négation, dont nous extrayons deux phrases qui nous intéressent à cause de l'omission de *ne* et une phrase exemplaire de négation au cas « normal » :

C'est pas son copain. Ce sont pas ces copains.  
C'est pas mon bus. Ce sont pas mes bus.

Ce n'est pas notre voisin. Ce ne sont pas nos voisins.

Ici, on peut dire que c'est un bon exercice, car l'apprenant doit à la fois noter la conjugaison du verbe *être* et la place des adverbes négatifs. Dans ce même exercice, les auteurs ont aussi ajouté une question supplémentaire pour les apprenants : qu'ont-ils

---

<sup>114</sup> *Parfait ! 1* : 116

remarqué concernant les phrases présentant la négation ? L'explication est donnée dans le guide pédagogique : « Dans les phrases négatives *ne* tombe parfois dans la langue parlée. ». <sup>115</sup>.

En résumé, l'omission de *ne* n'était présente que dans certains cas très limités de notre corpus. L'omission de *ne* était présenté de façon visible aux apprenants et selon nos résultants. Contrairement à ce que constate l'étude d'Elina Alaspää concernant la série *Voilà*, où elle n'a trouvé aucune mention sur l'omission de *ne* dans la série des manuels 1 à 6 (même si elle a trouvé un certain nombre d'occurrences de l'omission de *ne* dans les textes des manuels), le manuel *Parfait ! 1* présente de façon adéquate ce phénomène de la langue parlée. <sup>116</sup>

Nous allons maintenant examiner un autre phénomène très courant du français oral, à savoir l'interrogation et nous nous intéresserons notamment au cas dans lequel le mot interrogatif est placé à la fin de la phrase.

### **2.3.5. L'interrogation en français**

Pour un apprenant finnophone, apprendre à utiliser et à manipuler correctement tous les types des phrases interrogatives du français est un long chemin qui demande du temps, de la volonté ainsi que la pratique concrète au sein des locuteurs natifs. Elle nécessite aussi une bonne connaissance de plusieurs faits linguistiques comme la connaissance du système de l'intonation ainsi que d'autres relevant de la morphologie et de la syntaxe. De plus, l'apprenant doit savoir les manipuler et les distinguer selon les différents registres de langue, en fonction de l'opposition entre la langue parlée et la langue écrite, ce qui est loin d'être facile en français.

Dans cette étude, nous nous intéresserons uniquement à l'interrogation directe, dont nous résumerons les principes, avant de présenter les résultats de notre analyse du manuel et celui du guide pédagogique du point de vue de la langue parlée.

---

<sup>115</sup> *Guide pédagogique* : 108, exercice 1. "Kieltomuodoissa *ne* jää toisinaan pois puhekielessä."

<sup>116</sup> Alaspää E. 2009 : 24, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-200909043874> (Consulté le 30.05.2013)

Du point de vue de l'interrogation directe, on distingue généralement interrogation totale (réponse *oui/non*) et interrogation partielle (question avec *qui, quand, où, etc.*).<sup>117</sup> Pour des raisons pédagogiques, il est important de savoir de quelle façon la norme est présentée dans ce manuel et à travers l'analyse de la norme, nous pouvons mieux évaluer la présentation de la langue parlée.

### 2.3.5.1 L'interrogation totale

L'interrogation totale est une forme d'interrogation à laquelle on répond en utilisant des « mots-phrases », c'est-à-dire en utilisant les réponses comme *oui* ou *non* et qui remplacent en effet toute une phrase comme réponse.<sup>118</sup> Elle se manifeste de trois manières différentes : soit par l'inversion, soit en utilisant l'introducteur *est-ce que* ou soit par l'intonation.<sup>119</sup> Nous en donnerons un tableau exemplaire dans lequel nous avons utilisé les phrases trouvées dans le manuel *Parfait ! 1* <sup>120</sup>:

Tableau 11

INVERSION	EST-CE QUE	INTONATION
Allez-vous bien ?	Est-ce que vous voulez autre chose ?	C'est tout ?
As-tu le passeport ?	Est-ce que vous avez déjà nos dépliants ?	Un bon voyage ?

Comme le montre notre exemple, le manuel *Parfait ! 1* présente toutes ces trois manières d'exprimer l'interrogation totale. L'interrogation par intonation est souvent la première structure parmi les structures possibles de l'interrogation que les apprenants apprennent à utiliser de façon appropriée et c'est aussi le cas dans *Parfait ! 1*.

Dans le chapitre 2, l'appendice de grammaire traite l'interrogation par intonation. Les apprenants sont priés de chercher certaines phrases du même chapitre contenant ce type d'interrogation.<sup>121</sup> De plus, avant l'exercice de prononciation appartenant au même contexte, les auteures expliquent que : « Dans une phrase interrogative par intonation

<sup>117</sup> *Le bon usage* : 510

<sup>118</sup> Kalmbach 2012a : 531 <http://research.jyu.fi/grfle/531.html>. (Consulté le 30.05.2013)

<sup>119</sup> Kalmbach 2012a : 531. <http://research.jyu.fi/grfle/531.html>. (Consulté le 30.05.2013)

<sup>120</sup> *Parfait ! 1* : 15, 63, 69, 123

<sup>121</sup> *Parfait ! 1* : 19

l'accent monte vers la fin de phrase. ».<sup>122</sup> De même, un autre appendice de grammaire se trouve dans le contexte dans lequel les auteures présentent trois manières différentes d'exprimer l'interrogation sans le mot interrogatif. Dans ce contexte, les auteures expliquent premièrement: « qu'une phrase interrogative sans mot interrogatif peut être formée par l'accent montant ».<sup>123</sup> Deuxièmement, elles expliquent « qu'en utilisant l'introducteur *est-ce que* (qui correspond à la terminaison *-ko / -kö* en finnois), l'ordre des mots reste le même que dans une phrase interrogative par intonation, donc, au début le sujet, ensuite le verbe. ».<sup>124</sup> Troisièmement, elles expliquent que « avec l'inversion, le verbe est placé avant le pronom personnel. »<sup>125</sup> Les auteures donnent aussi des phrases d'exemple illustrant ces faits linguistiques. A la fin de cet appendice de grammaire, elles précisent :

L'interrogation par inversion est utilisée essentiellement à l'écrit. Remarquez le trait d'union entre le verbe et le sujet, quand il s'agit un pronom en fonction de sujet.<sup>126</sup>

Cette remarque nous intéresse, car les auteures y font référence implicitement aux différences entre l'écrit et l'oral. Pour l'apprenant, comprendre cette différence est essentiel et il a besoin d'aide de la part de l'enseignant et de l'auteur de manuel pour pouvoir faire la distinction entre les deux codes de façon adéquate. Dans ce contexte, les auteures auraient pu mettre une remarque similaire à celle du chapitre 7 où on traite l'interrogation avec un mot interrogatif<sup>127</sup>, par exemple en disant qu'on utilise l'interrogation par intonation essentiellement à l'oral, tandis que l'interrogation avec la locution *est-ce que* appartient à la fois à l'écrit et à l'oral, et celle réalisée par inversion relève de l'écrit.

---

<sup>122</sup> Parfait ! 1 : 19 "Intonaatiokysymyksessä äänenpaino nousee loppua kohden."

<sup>123</sup> Parfait ! 1 : 63 "Ilman kysymyssanaa olevan kysykyksen voi ranskassa esittää kolmella eri tavalla: 1) Nousevalla intonaatiolla (Tämän olet jo oppinut kirjan ensimmäisissä kappaleissa)."

<sup>124</sup> Parfait ! 1 : 63 2) "Käyttämällä kysymysliitettä *est-ce que* (vastaa suomen kielen *-ko/-kö-päätettä*), jolloin sanajärjestys pysyy samana kuin intonaatiokysymyksessäkin eli ensin subjekti, sitten predikaatti."

<sup>125</sup> Parfait ! 1 : 63 3) "Käänteisellä kysymyksellä eli inversiolla, jolloin verbi sijoitetaan ennen subjektipronominia."

<sup>126</sup> Parfait ! 1 : 63 "Käänteistä kysymystä käytetään varsinkin kirjakielessä. Huomaa yhdysmerkki predikaatin ja subjektin välissä, kun subjektina on pronomini."

<sup>127</sup> Parfait ! 1 : 73

### 2.5.5.2 L'interrogation partielle

Pour répondre à une question portant sur un élément particulier de la phrase comme par exemple l'identité du sujet *Qui a utilisé ma voiture ?*, du complément d'objet, ou du complément circonstanciel *Quand le train part-il ?* » ou aux autres éléments véhiculant des informations déjà acquises ou présupposées, on utilise l'interrogation partielle.<sup>128</sup> Elle a besoin d'ordinaire d'un mot interrogatif (*qui, que, quoi, lequel, quel, où, quand*, etc.) qui indique l'élément sur lequel on interroge.<sup>129</sup> En français, il y a différents types de constructions, qui dépendent de la fonction du mot interrogatif et du niveau de langue. Au niveau élémentaire, les apprenants FLE rencontrent certaines constructions de l'interrogation partielle, notamment les questions formées à l'aide d'un adverbe interrogatif, *Comment, où, pourquoi* et *quand*, c'est-à-dire exprimant des circonstances de l'action, ou bien l'interrogation portant sur le sujet, l'attribut ou l'objet via des pronoms interrogatifs placés en tête de phrase, tels que le montrent ces tirés de *Parfait ! 1* :

- Quel est votre nom ?<sup>130</sup> (quel en fonction attribut)
- Qu'est-ce que je vous sers ?<sup>131</sup> (complément d'objet direct, langue courante)
- Comment est votre valise ?<sup>132</sup> (forme de l'écrit ou courante)
- Qu'est-ce que c'est ?<sup>133</sup> (forme de langue courante)
- Quand partez-vous ?<sup>134</sup> (forme de l'écrit avec verbe intransitif)

La langue parlée a tendance à favoriser des structures simples et courtes. La langue parlée recourt en général à l'ordre des mots normal SVO et le mot interrogatif est placé en début ou en fin de proposition.<sup>135</sup> Pour l'apprenant FLE, former l'interrogation de cette manière peut poser certains problèmes en fonction de la transitivité du verbe que les apprenants ne connaissent pas à ce stade de leurs études. Dans le manuel *Parfait ! 1*, il leur suffit seulement de savoir identifier ces phrases.

---

<sup>128</sup> Riegel *et al.* 2009 : 669

<sup>129</sup> *Le bon usage* : 510

<sup>130</sup> *Parfait ! 1* : 9

<sup>131</sup> *Parfait ! 1* : 17

<sup>132</sup> *Parfait ! 1* : 73

<sup>133</sup> *Parfait ! 1* : 70

<sup>134</sup> *Parfait ! 1* : 73

<sup>135</sup> Kalmbach 2012a : 546. <http://research.jyu.fi/grfle/546.html>. (Consulté le 30.05.2013)

Dans le manuel *Parfait ! 1*, il y a plusieurs occurrences de cas où le mot interrogatif est placé à la fin de la phrase. Dans le chapitre 9 (voir point 2.3.2 ci-dessus), les auteures ont indiqué que dans la langue parlée il y a la possibilité de placer le mot interrogatif à la fin de la phrase pour former une phrase interrogative. Cette même explication se trouve aussi dans l'appendice de grammaire traitant l'interrogation à l'aide d'un mot interrogatif<sup>136</sup> :

Tableau 12

sujet	verbe	mot interrogatif
Vous	partez	quand?
Ton amie	vient	d'où?

Pour trouver d'autres occurrences concrètes, nous avons étudié les chapitres 1- à 13 du manuel, les exercices du manuel et les exercices supplémentaires du guide pédagogique. De plus, nous avons étudié les exercices approfondis à la fin du guide pédagogique. Nos résultats et l'analyse à travers le manuel et les exercices ont été très intéressants. Malgré le fait que cette règle de la langue parlée soit présentée pour la première fois dans le chapitre 7, nous en avons trouvé trois occurrences concrètes avant ce chapitre. Deux premières occurrences se trouvent déjà dans le premier chapitre du manuel. Dans l'exercice 3, les apprenants doivent compléter par un pronom<sup>137</sup> :

3) Elina et Alex Montagne habitent où ? - \_\_\_\_\_ habitent à Tampere.

6) Vous êtes où ? - \_\_\_\_\_ sommes à Bordeaux.

Dans ces phrases, l'apprenant rencontre la règle de manière indirecte, puisqu'elle est intégrée dans un dialogue, ce qui explique la raison pédagogique pour laquelle les auteures ont utilisé cette manière d'exprimer l'interrogation. Dans le cas qui nous occupe, la bonne intention des auteures est cependant perdue car les apprenants ne sont pas capables de distinguer les formes de la langue parlée, encore moins de l'écrit. A ce stade, ils n'ont appris qu'à répéter certaines phrases élémentaires par cœur.

---

<sup>136</sup> *Parfait ! 1* : 73

<sup>137</sup> *Parfait ! 1* : 12, exercice 3

En ce qui concerne les textes du manuel, nous avons trouvé seulement deux occurrences.<sup>138</sup> L'une se trouve au chapitre 9 et l'autre au chapitre 5. Ce dernier représente donc la troisième occurrence de ce phénomène avant son explication adéquate planifiée par les auteures au chapitre 7. Dans un dialogue relâché entre deux adultes, l'un pose la question *On va où ?*.<sup>139</sup> Cette question se manifeste de nouveau de façon indirecte et les apprenants ne savent pas la raison pour laquelle ce mot interrogatif se trouve à la fin de la phrase interrogative. Cependant, il est possible qu'ils n'aperçoivent rien d'étrange. A ce stade, ils ont appris seulement l'interrogation par intonation et dans cette phrase aussi l'accent monte vers la fin de phrase. Dans le guide pédagogique, les auteures ont groupé les textes 1 à 13 du manuel comme un ensemble « Tester tes connaissances »<sup>140</sup> et elles ont omis certains mots de ces textes et dans ces exercices, les apprenants doivent donc compléter les phrases avec des éléments manquants. Dans la phrase qui nous occupe, les auteures ont enlevé le mot interrogatif *où*. L'omission de ce mot interrogatif est justifiée par le fait qu'avec ces exercices les apprenants apprennent à écrire les mots français. Cependant, s'il s'agit un apprenant adulte très doué ou s'il connaît bien le système linguistique d'autres langues étrangères, il est possible qu'il note le fait que le mot interrogatif est placé à la fin de phrase et qu'il commence à considérer cela comme une norme en français. Heureusement, l'explication pour ce phénomène va venir au chapitre 7.

En ce qui concerne les exercices du manuel et le guide pédagogique, nous n'avons trouvé qu'un exercice traitant ce phénomène. Au chapitre 7, exercice 3b, les auteures ont donné trois manières différentes aux apprenants dans le guide pédagogique comme réponses modèles pour cet exercice, pour former une phrase interrogative. L'une de ces phrases présente l'alternative de la langue parlée et les autres présentent en plus l'interrogation

---

<sup>138</sup> *Parfait ! 1* : 45 et 95

<sup>139</sup> *Parfait ! 1* : 45

<sup>140</sup> *Guide pédagogique* : 154-165. « *Testaa taitosi- osio* ».

par intonation, par inversion ou par *est-ce que*. Nous avons regroupé les phrases dans lesquelles le mot interrogatif se trouve à la fin de phrase dans le tableau suivant :<sup>141</sup>

Tableau 13

Le voyage coûte combien ?
On part où ?
Agostino, c'est qui ?
Leur stand est comment ?
Ils vont arriver quand ?
On fait quoi ?

Nous avons trouvé au total une dizaine d'occurrence de la phrase « C'est combien ? »<sup>142</sup> et les autres variantes de langue parlée pour demander le prix de quelque chose comme « Ça fait combien » (2 fois)<sup>143</sup> ou « Je vous dois combien ? »<sup>144</sup> (1 fois). Au total, la phrase « C'est combien ? » apparaît dans notre corpus deux fois dans les chapitres<sup>145</sup>, une fois dans le contexte « En savoir peu plus »<sup>146</sup> du manuel et 12 fois dans les exercices du manuel et les exercices supplémentaires du guide pédagogique. Pour le taux des occurrences, nous avons aussi compté celles des réponses d'exemple du guide pédagogique. Demander le prix de quelque chose apparaît notamment dans le contexte du discours oral et il est justifié d'enseigner ces phrases aux apprenants au lieu d'une phrase comme « Combien est-ce que cela coûte ? », qui serait une question atypique dans le contexte des achats.

Nous pouvons donc résumer en disant que d'une part les auteures du manuel ont expliqué d'une manière précise et cohérente le fait que dans la langue parlée le mot interrogatif se trouve souvent à la fin de phrase. D'autre part, le fait que nous avons trouvé trois occurrences anticipés de ce phénomène nous laisse à penser est qu'il s'agit d'un simple lapsus, à moins que les auteures aient voulu intentionnellement utiliser ces constructions bien avant leur explication adéquate.

---

<sup>141</sup> *Opettajan opas* : 71

<sup>142</sup> *Parfait ! 1* : par exemple : 15, 17, 19, 21, 22, 23, 57, 69, 73

<sup>143</sup> *Parfait ! 1* : 68 ; *Opettajan opas* : 181

<sup>144</sup> *Parfait ! 1* : 17

<sup>145</sup> *Parfait ! 1* : 15, 69

<sup>146</sup> *Parfait ! 1* : 17

### 2.3.4 Le vocabulaire relevant de la langue parlée

En français, le lexique utilisé dans la langue parlée peut varier notablement par rapport à l'écrit. Il s'agit souvent du registre familier qui varie selon le contexte que le locuteur. Du point de vue l'apprenant, il est essentiel de savoir dans quel contexte utiliser tel ou tel mot. Les auteures du manuel ont expliqué de manière adéquate que dans la langue parlée, on utilise souvent certains noms et locutions spéciales comme *truc* et *ça tombe bien*. De plus, certains noms peuvent être abrégés, comme *sympathique/ sympa* et on utilise couramment des mots d'emprunt anglais *shopping*.

Premièrement, nous avons cherché des noms qui se manifestent dans registre familier et ensuite, nous avons cherché des noms qui sous forme abrégée. Nous avons analysé les textes du manuel, les exercices du manuel ainsi que les exercices supplémentaires du guide pédagogique. Dans notre analyse, nous avons inclus tous les mots, que ce soient des adjectifs, des noms, des adverbes etc. Voici la liste des mots du vocabulaire langue parlée que nous avons relevés :

- messieurs-dames, pas mal, chouette, en plus, truc, boîte, ça tombe bien, la Toile, mon vieux, le bar Malabar (nom masc. pour désigner un homme très fort ou costaud)
- sympa/sympathique, foot /football, saxo/saxophone, Coca/Coca-Cola, objet déco/objet décoration, frites/ pommes frites

Dans notre corpus, nous n'avons pas trouvé beaucoup de mots qui sont réduits ou des mots ou locutions qualifiés comme appartenant à la langue parlée. On peut donc dire que les auteures du manuel utilisent principalement le français standard à la place du vocabulaire familier. Certains de ces mots sont expliqués de la façon adéquate dans le vocabulaire principal du chapitre pour l'apprenant, par exemple :

boîte = purkki, tölkki ; (puhek.) disko/yökerho<sup>147</sup>

boîte = coffret de carton ou de métal ; (langue parlée) boîte de nuit/ discothèque<sup>148</sup>

---

<sup>147</sup> *Parfait ! 1* : 97

<sup>148</sup> *Parfait ! 1* : 97

Cependant, il y a des mots et locutions dont le registre n'a pas été expliqué. Le fait qu'on n'indique pas le registre avec les mots familiers peut poser des problèmes pour l'apprenant, notamment l'expression *messieurs-dames*. Si un apprenant adulte veut rédiger un discours sérieux, il est hors de question utiliser cette manière de s'adresser aux gens. Le discours officiel doit donc commencer avec la phrase *Mesdames et Messieurs*. Heureusement, dans le manuel, cette forme informelle se trouve dans trois contextes informels : dans le discours qui a lieu au marché, une situation de la présentation et dans un exercice dans lequel les apprenants doivent commander des snacks dans un café.<sup>149</sup> Dans ces contextes, elle est à la limite acceptable, mais elle nécessiterait malgré tout une explication adéquate.

Les auteures du manuel ont aussi indiqué que les mots d'emprunt anglais appartiennent aussi à la langue parlée, ce qui est pour le moins inexact en tant que tel. La plupart des emprunts se sont déjà lexicalisés en français depuis des années et nous ne pouvons pas supposer que l'utilisation d'un mot comme *shopping* leur donne un label de français oral.

Les interjections familières apparaissent fréquemment dans les dialogues de textes de manuels scolaires. C'est aussi le cas de notre manuel étudié, où nous avons trouvé les interjections familières suivantes :

chouette, chic, zut, alors, allez, génial, super

Cependant, les auteures n'ont pas expliqué de la façon précise que leur usage se cantonne au français oral.

Pendant nos cours de français, nous avons noté que la signification d'une interjection n'est toujours pas évidente pour l'apprenant. Les interjections expressives ou émotives posent des problèmes notamment au début de l'apprentissage car l'apprenant n'en saisit pas bien le sens. Le sens des interjections comme *ah, bon, eh bien* et *ben oui* qui se trouvent dans les textes du manuel est expliqué dans le vocabulaire conçu pour chaque

---

<sup>149</sup> *Parfait ! 1* : 14, 15 et 121, exercice 11

chapitre. C'est une bonne chose car de cette manière, les apprenants peuvent intégrer ensemble à la fois l'intonation, le sens et le contexte dans lequel le mot se manifeste et ils peuvent comprendre des nuances différentes que ces petits mots donnent à une phrase.

## 2.4 Défauts et erreurs variés

Après l'étude des points de grammaire précédents, nous avons regroupé dans ce qui suit des erreurs diverses qui relèvent de défauts de conception, d'oublis, d'inattentions etc.

### 2.3.1 Les réponses-modèles dans le guide pédagogique

Le guide pédagogique se veut un outil facilitant le travail de l'enseignant. D'une manière générale, l'enseignant y trouve les conseils de différent type, des réponses d'exemple, ainsi que des exercices supplémentaires. L'utilisation du guide pédagogique fait donc gagner du temps à l'enseignant, car il ne doit pas rédiger tout le matériel utilisé pendant le cours de langue soi-même.

Dans le guide pédagogique de *Parfait ! 1*, nous avons noté qu'il y a une tendance générale d'oublier de donner les réponses-types. Tantôt elles sont absentes complètement, tantôt, si l'apprenant doit effectuer deux tâches différentes, les réponses sont données pour l'une, mais pas pour l'autre. Ci-dessous deux exemples :

1) Complétez les phrases par la forme correcte du verbe *avoir* et traduisez les phrases en finnois.<sup>150</sup>

2) Rédigez les phrases selon le modèle. Vous pouvez faire cet exercice par écrit ou oralement. Traduisez les phrases.<sup>151</sup>

Dans le cas des deux phrases, la traduction français-finnois manque. Dans notre analyse, nous avons inclus toutes les occurrences dans lesquelles le but de l'apprenant est de faire quelque chose de concret. En fait, le guide pédagogique devrait donner des

---

<sup>150</sup> *Opettajain opas* : 120. "Lisää avoir- apuverbin oikea muoto ja suomenna lauseen."

<sup>151</sup> *Opettajain opas* : 167. "Laadi virkkeitä mallin mukaan. Voit tehdä harjoituksen kirjallisesti tai suullisesti. Suomenna lauseet."

réponses-types de façon systématique. En ce qui concerne les occurrences trouvées, les auteures ont donné les traductions dans tous les autres cas ce qui nous a fait penser qu'il s'agit ici une négligence de la part de l'auteur dans la rédaction du manuel.<sup>152</sup>

Au total, nous avons trouvé 11 occurrences dans lesquelles l'auteur n'a pas donné de réponses d'exemple. Un peu plus de la moitié (6 occurrences) de ces cas concerne la traduction français-finnois et l'autre moitié les phrases manquant uniquement en français. Même si ces erreurs ne sont pas visibles pour les apprenants, elles dérangent le travail de l'enseignant quand il ou elle essaie de trouver les réponses dans le guide pédagogique ou a un doute sur la réponse à donner.

### 2.3.2 Instructions insuffisantes, incomplètes ou fautives

Les exercices du manuel *Parfait ! 1* contiennent parfois des instructions insuffisantes, incomplètes ou fautives, qui dérangent l'apprentissage. Exemples :

Les provisions: Sanastoa löydät teemasivuilta kirjan takaa s. 169.<sup>153</sup> [Vocabulaire : voir à la fin du manuel, dans le vocabulaire thématique à la page 169.]

À la page 169 commence le vocabulaire thématique mais la page qui se rapporte à cet exercice particulier se trouve aux pages 174-175. Il serait donc mieux donner aux apprenants la page correcte pour trouver le vocabulaire.

Lisää oikea partitiivinen artikkeli du, de la, de l' tai monikon epämääräinen artikkeli des.<sup>154</sup>  
Complétez avec la forme correcte de l'article partitif du, de la, de l' ou le pluriel de l'article indéfini des.

L'article indéfini massif n'a pas de pluriel (voir 2.2.2.1). Autre exemple :

Kertaa parisi kanssa lukusanat 0-69.  
Réviser les chiffres de 0 à 69. <sup>155</sup>

Un apprenant critique demande : de quelle manière les réviser ?

---

<sup>152</sup> *Opettajain opas* : 190. Comparez l'exemple 1 à exercice 2a et 2b. Le type d'exercice est presque le même mais ici l'auteur a indiqué toutes les deux réponses.

<sup>153</sup> *Parfait ! 1* : 22

<sup>154</sup> *Parfait ! 1* : 88

<sup>155</sup> *Parfait ! 1* : 52

Ilmaise ranskaksi käyttäen käskymuotoa tai on-rakennetta.<sup>156</sup>

Traduisez en français les phrases suivantes en utilisant l'impératif ou la construction avec le pronom personnel *on*.

Pourquoi doit-on combiner deux tâches très différentes dans le même exercice ? Il serait beaucoup plus logique d'en faire deux exercices distincts ou un exercice dans lequel l'apprenant doit traduire les phrases par l'impératif soit par le pronom *on*.

Muodostakaa lauseita eri henkilöiden harrastuksista käyttäen apuna sivun XX listaa.<sup>157</sup>

Produisez des phrases parlant des hobbies de personnages divers. Vous pouvez utiliser la liste qui se trouve à la page XX.

Le problème est que la page « XX » n'existe pas. C'est un cas flagrant de numéro de page qui devait être complété lors de la mise en page, mais qui ne l'a pas été.

*Pouvez-vous me renseigner, s'il vous plaît ?* Vastaa kyselijälle käyttäen sulussa olevaa paikanilmausta ranskaksi.<sup>158</sup>

*Pouvez-vous me renseigner, s'il vous plaît ?* Répondez à l'interlocuteur en utilisant des expressions de lieu (indiquées entre parenthèses), en français.

Dans l'exercice, il n'y a pas de parenthèses ! Il y a uniquement une liste des expressions de lieu.

Même si le nombre des erreurs de ce type n'est pas élevé, les rédacteurs devraient se montrer plus soigneux sur la façon de rédiger les instructions pour un exercice.

### **2.3.3 Fautes de frappe, espaces inutiles, fautes d'orthographes et fautes dans la ponctuation**

A travers notre analyse, nous avons remarqué qu'il y a certaines erreurs qui se sont glissées dans les textes du guide pédagogique. Toutes ces erreurs trouvées sont uniquement de simples lapsus que n'importe qui peut produire ne faisant pas assez attention du texte qu'il est en train d'écrire ou ils apparaissent au stade de la mise en page. Ces erreurs sont pourtant inacceptables une fois que le manuel est arrivé au stade de la fabrication et, surtout, de la vente.

---

<sup>156</sup> *Parfait ! 1* : 103

<sup>157</sup> *Parfait ! 1* : 105

<sup>158</sup> *Parfait ! 1* : 107

Nous avons trouvé au total 14 fautes de frappe ou espaces inutiles, qui sont répertoriées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 14

forme erronée	forme correcte
c`est	c'est
J' ai	j'ai
de l' eau	de l'eau
tu n' achètes	tu n'achètes
qu' il fait	qu'il fait
je n' ai pas	je n'ai pas
vous n' avez pas	vous n'avez pas
prépare le déjeuner	prépare le déjeuner
un peu d' aubergines	un peu d'aubergines
un peu d' herbes	un peu d'herbes
il y a Pepe	il y a Pepe
vont arriver	vont arriver
fa ire de la pêche	faire de la pêche
kokonion	kokoni on

Nous n'avons que relevé deux fautes d'orthographe. L'une de ces fautes d'orthographe s'agit avec le mot finnois « *hammslääkäri / hammaslääkäri* », l'autre avec « le Parc Bordelais ». Dans le cas de ce dernier, le mot *bordelais* est en effet un adjectif et on écrit les adjectifs avec minuscule en français. Ce même mot apparaît aussi dans le chapitre 7 du manuel.

Les textes du manuel contiennent aussi des fautes de ponctuation. Il s'agit notamment des erreurs qui se trouvent quand un complément circonstanciel ou un adverbe commence la phrase. Dans ce cas-là, la virgule est obligatoire. En français, on met toujours la virgule après un complément circonstanciel ou un adverbe qui se trouve en tête d'une phrase.<sup>159</sup> Par contre, en finnois, on ne met pas la virgule, ce qui a pour résultat qu'un apprenant finnophone l'oublie facilement. La même erreur se répète aussi dans les exercices du manuel, et il nous suffit seulement d'indiquer les phrases suivantes<sup>160</sup> : *Ensuite ils regardent un film sur DVD* et *Ce soir j'ai rencontré Philippe, un ami d'école, dans la rue*. Le tableau présente les erreurs que les textes de 1 à 13 contiennent :

<sup>159</sup> Kalmbach 2012a : 521. <http://research.jyu.fi/grfle/521.html>. (Consulté le 30.5.2013)

<sup>160</sup> *Parfait ! 1* : 129, exercice 6, 128, exercice 4

Tableau 15

forme erronée	forme correcte
Hier soir nous avons attendu longtemps nos bagages à l'aéroport et [...]	Hier soir, nous avons attendu longtemps nos bagages à l'aéroport et [...]
Après trois heures de surfing ils ont fini le travail et prépare une liste des fabricants intéressants.	Après trois heures de surfing, ils ont fini le travail et prépare une liste des fabricants intéressants.
Maintenant ils sont en train d'étudier toutes les informations.	Maintenant, ils sont en train d'étudier toutes les informations.
Deux heures plus tard Elina et Alex ont fait leur choix.	Deux heures plus tard, Elina et Alex ont fait leur choix.
Après le déjeuner Alex a cherché la bonne route jusqu'à Mandelieu et Elina a aidé avec la carte.	Après le déjeuner, Alex a cherché la bonne route jusqu'à Mandelieu et Elina a aidé avec la carte.
Chaque année il y a des visiteurs belges, italiens, américains et allemands.	Chaque année, il y a des visiteurs belges, italiens, américains et allemands.
Après les sandwiches Philippe achète trois cornets de glace au kiosque.	Après les sandwiches, Philippe achète trois cornets de glace au kiosque.
Après une partie on prend un pastis ou un verre de vin entre copains.	Après une partie, on prend un pastis ou un verre de vin entre copains
Dans certains cafés on peut aussi manger très bien, [...]	Dans certains cafés, on peut aussi manger très bien, [...]
Parfois il y a aussi un tabac dans le café, [...]	Parfois, il y a aussi un tabac dans le café, [...]

La ponctuation est souvent une chose qu'on apprend normalement de manière implicite, c'est-à-dire qu'on n'enseigne pas systématiquement le système de la ponctuation française. C'est pourquoi les manuels scolaires de français devraient veiller au moins à ce que leur système de ponctuation respecte la norme, sans quoi, l'apprenant ne peut jamais se fier au manuel et risque d'utiliser les signes de ponctuation de manière erronée.

Même si toutes ces erreurs présentées plus haut peuvent se trouver dans n'importe quel livre ou texte écrit, la quantité de ces erreurs dans un texte indique directement si que les auteurs ont consacré le temps nécessaire à la relecture, la vérification et la mise en page. Selon nos résultats, le guide pédagogique ne contient que peu d'erreurs, ce qui semble montrer que l'auteur l'a rédigé de façon soignée.

### 2.3.4 Erreurs et lapsus dans les exercices

Dans la même optique, nous avons analysé le guide pédagogique ainsi que le manuel *Parfait! 1* pour trouver et lister les lapsus isolés ou répétés systématiquement qui apparaissent dans les exercices du manuel ainsi que dans les exercices supplémentaires du guide pédagogique.

- Dans les mots croisés du chapitre 6, il y a un mot supplémentaire qui apparaît au milieu de la grille quand elle est achevée.<sup>161</sup> Les auteures ont mentionné qu'il s'agit ici *un mot très pratique aussi dans la foire*. Ce mot est « carte de visite » mais sa traduction « *muistilappu* » (« feuille de bloc-notes ») est complètement fautive en finnois.
- Dans l'exercice 1b du chapitre 9, les auteures ont oublié de transformer 7 phrases sur 14 à la forme négative.<sup>162</sup> Il s'agit ici des phrases commençant avec le pronom *je*. Avec les phrases commençant par le pronom *vous*, les réponses données dans le guide pédagogique sont correctes, mais les phrases avec le pronom *je* ont toutes été laissées à la forme affirmative.
- Chapitre 11, l'exercice 11,4 : la forme de pronom personnel est fautive. Dans la phrase, on renvoie au mot  *négociations*, qui est féminin pluriel. A la place de la forme *ils*, il faudrait donc mettre la forme féminine *elles* :  
Est-ce que les négociations ont déjà commencé ?  
Réponses-modèles<sup>163</sup> :  
Non, Isabelle va maintenant contacter les entreprises. / Non, **ils** n'ont pas encore commencé.
- Même type d'erreur dans l'exercice supplémentaire, chapitre 2, exercice 1 : 8. Le mot « *cerises* » est féminin pluriel, la forme correcte du pronom est donc *elles* :  
Voici douze cerises.  
Réponse-modèle :<sup>164</sup>  
Elle font/ coûtent quinze centimes.
- « Cartes » de verbes dans le guide pédagogique.<sup>165</sup> Le verbe *guérir* est un verbe du 2<sup>e</sup> groupe, pas du 1<sup>er</sup>.
- Guide pédagogique, exercice supplémentaire du chapitre 5.<sup>166</sup> Complétez les phrases en français. La conjugaison du verbe *avoir* est fautive :  
Ils ont 3 et 7 ans.

---

<sup>161</sup> *Parfait ! 1* : 65

<sup>162</sup> *Opettajan opas* : 93

<sup>163</sup> *Opettajan opas* : 124

<sup>164</sup> *Opettajan opas* : 167

<sup>165</sup> *Opettajan opas* : 131

<sup>166</sup> *Opettajan opas* : 176

- Dans l'exercice d'écoute de chapitre 11, il y a un lapsus qui concerne les propositions qui sont sous la forme *vrai* ou *faux*.<sup>167</sup> Dans l'exercice on entend :

[...]Puis, j'ai travaillé avec mon courriel pendant deux heures. J'ai rencontré, à 11 heures, une cliente, madame Laakso. Nous avons discuté notre contrat et j'ai aussi présenté notre directeur du marketing à madame Laakso. [...]

Dans le guide pédagogique, il y a l'affirmation qui est indiqué comme *vrai* :

5) Puhuttiin myös markkinoinnista.

En fait, dans le texte, Isabelle a présenté le directeur de marketing à sa cliente et ils n'ont pas parlé de marketing d'une façon directe. Nous pouvons donc supposer que l'idée de l'auteur est de dérouter l'apprenant avec le mot *directeur de marketing* pour faire croire que dans le texte on a parlé de marketing d'une façon générale.

### 2.3.5 Erreurs et indications incomplètes dans les vocabulaires des chapitres

Comme on peut s'y attendre au vu des inexactitudes précédentes, les vocabulaires des chapitres contiennent aussi des erreurs, ou des indications de mots est incomplètes. Ces défauts caractérisent 5 types différents :

#### 1) La transcription phonétique n'est pas correcte.

de l'entreprise f = yrityksen<sup>168</sup> [dø]ätRøpRiz]  
 la vendeuse met = myyjä laittaa<sup>169</sup> [lavādøzmet]  
 tasse f à café = kahvikuppi<sup>170</sup> [tasdākafē]  
 bronzer 1 = ottaa aurinkoa<sup>171</sup> [søbrøze]  
 Venez avec moi ! = Tulkaa mukaani.<sup>172</sup> [vuvøneavekmwa]

Dans la transcription phonétique de ce dernier, on trouve le pronom *vous*, donc la phrase est : *vous venez avec moi !*

---

<sup>167</sup> Guide pédagogique : 123

<sup>168</sup> Parfait ! 1 : 34

<sup>169</sup> Parfait ! 1 : 71

<sup>170</sup> Parfait ! 1 : 71

<sup>171</sup> Parfait ! 1 : 97

<sup>172</sup> Parfait ! 1 : 71

## 2) Le temps n'est pas correct.

L. et M. vont partir = L. ja M. lähtevät (futuuri) (partir\* lähteä),  
On va diner = syömmme päivällistä (fut.) (dîner 1 syödä päivällistä),  
Nous allons acheter = ostamme (futuuri) (acheter 1 ostaa)<sup>173</sup>

Il n'est s'agit pas un vrai futur, donc il faudrait écrire plutôt « futur proche » pour éviter des malentendus entre le futur et le futur périphrastique.

## 3) Erreur dans le genre ou l'indication du nombre :

couleur m = väri<sup>174</sup>  
accessoires m = asusteet<sup>175</sup>  
fruits m de mer = äyriäiset  
arts de la table m = astiat, kattaus<sup>176</sup>

Dans le dernier exemple, la transcription phonétique est fautive également :

arts de la table [aRdətəbl]

## 4) Les locutions ou sans article

Dans les exemples suivants, on indique le genre dans des expressions figées de type prépositionnel ou adverbial où le genre n'a aucun effet sur la syntaxe de la phrase où l'expression est utilisée :

par semaine f = viikossa<sup>177</sup>  
en négociation f = neuvotteluissa<sup>178</sup>  
en vacances f = lomalla<sup>179</sup>

Dans le dernier exemple, on pourrait indiquer aussi que c'est un mot pluriel de la manière suivante : *vacances f.pl.*, car le mot *vacance f* seul a un autre sens.

---

<sup>173</sup> *Parfait ! 1* : 34

<sup>174</sup> *Parfait ! 1* : 59

<sup>175</sup> *Parfait ! 1* : 71

<sup>176</sup> *Parfait ! 1* : 71

<sup>177</sup> *Parfait ! 1* : 59

<sup>178</sup> *Parfait ! 1* : 80

<sup>179</sup> *Parfait ! 1* : 16

## 5. Oubli de la transcription phonétique

Nous avons aussi trouvé trois mots qui ne contiennent pas la transcription phonétique :

entrer 1 = astua, tulla sisään<sup>180</sup>

bon, bonne = hyvä<sup>181</sup>

en plus = lisäksi<sup>182</sup>

### 2.3.6 La présentation logique de la négation en français

En utilisant ce manuel comme enseignante, nous avons remarqué que la négation n'est pas présentée de façon logique et méthodique à l'apprenant. Le principe de la négation française est présenté au chapitre 5, où on explique aussi qu'on utilise la forme *non* quand la négation ne contient pas de verbe. Les auteures précisent aussi que devant un COD, l'article indéfini prend la forme *de/ d'*. Ces explications sont certes utiles, mais dans le même chapitre, on présente aussi les verbes réfléchis sans la moindre indication de la manière dont on forme la négation avec ces verbes : la place des adverbes *ne...pas* pose des problèmes aux apprenants. Ceux-ci ont appris que l'adverbe *ne* est placé avant le verbe, et *pas* après le verbe. Avec les verbes réfléchis, l'apprenant produit donc des phrases erronées où l'adverbe *ne* est placé devant le verbe, mais après le pronom réfléchi :

Ils se ne donnent pas rendez-vous à la réception.\*

Mikko se ne lave pas.\*

A l'oreille d'un apprenant, ces phrases seraient tout à fait possibles. Il est évident qu'un apprenant doué voudrait essayer de les produire et dans ce cas-là, le résultat serait erroné. En fait, la négation avec les verbes réfléchis n'est présentée qu'au chapitre 12, dans le contexte de formation du passé composé avec l'auxiliaire *être*. Dans l'attente de ce chapitre, l'apprenant doit donc se débrouiller sans ces instructions essentielles.

De la même manière, donner un ou deux exemples dans l'appendice de grammaire où on présente la formation de l'interrogation sans le mot interrogatif ainsi que l'interrogation

---

<sup>180</sup> *Parfait ! 1* : 70

<sup>181</sup> *Parfait ! 1* : 81

<sup>182</sup> *Parfait ! 1* : 81

avec le mot interrogatif serait souhaitable. De cette façon, l'apprenant pourrait intégrer dans les nouveaux faits grammaticaux ce qu'il a appris auparavant. Par exemple, la place des adverbes négatifs n'est restée pas la même dans une phrase contenant l'inversion de sujet et de verbe et cela l'apprenant ne sait pas.

Allez-vous bien ? <sup>183</sup> N'allez-vous pas bien ?  
As-tu le passeport ? <sup>184</sup> N'as-tu pas le passeport ?  
Pourquoi avez-vous le passeport ? <sup>185</sup> Pourquoi n'avez-vous pas le passeport ?

L'apprenant pourrait produire les phrases ci-dessus de la manière suivante :

N'allez-pas vous bien ?\*  
N'as-pas tu le passeport ?\*  
Pourquoi n'avez-pas vous le passeport,\*

Il faut donc être méticuleux en rédigeant un manuel scolaire et de se souvenir que le manuel est fait principalement pour les apprenants, pas pour les enseignants.

## 2.5 Les CD

Enfin, pour compléter l'analyse du manuel *Parfait 1*, nous avons également examiné le contenu des deux CD, celui de l'apprenant, et celui du maître accompagnant le guide du professeur.

### 2.4.1 Le CD de l'apprenant

Le CD de l'apprenant contient peu de choses différentes par rapport au CD de l'apprenant *Let's go* de Tammi.<sup>186</sup> En fait, il ne contient que les chapitres 1 à 12 et les vocabulaires du manuel *Parfait ! 1* ainsi que l'alphabet français. Nous avons écouté ce CD pour voir s'il contient des erreurs.

---

<sup>183</sup> *Parfait ! 1* : 63

<sup>184</sup> *Parfait ! 1* : 63

<sup>185</sup> L'exemple est de nous.

<sup>186</sup> *Let's go! 3* = Eidenbach S. — Kanervo P. — Savolainen K. — Törmä J., (2009). *Let's go! 3. Student's CD*. (1<sup>e</sup> éd). Helsinki : Tammi. Le CD contient par exemple les chapitres du manuel, Read More lessons (chapitres supplémentaires), des chansons et des renseignements pour l'apprentissage.

En grande partie, il n’y a pas de fautes dans les chapitres ou dans les vocabulaires du manuel. Dans les chapitres 2 et 4, nous avons noté que les auteures auraient pu mettre deux répliques indépendantes dans une partie de ces chapitres car les personnages ne prononcent pas ces répliques-ci en même temps. Elles se suivent l’une l’autre. Les auteures les ont indiqués de la manière suivant :

Madame et monsieur Brana : Au revoir, madame Vallée. Bonne journée !<sup>187</sup>

*Mais en réalité on entend :*

Monsieur Brana : Au revoir, madame Vallée.

Madame Brana : *Au revoir*. Bonne journée !

Alex : Excusez-moi, je suis un peu en retard.<sup>188</sup>

Isabelle et Mikko : Ce n’est rien, ça arrive.

*En réalité, on entend :*

Alex : Excusez-moi, je suis un peu en retard.

Isabelle : Ce n’est rien, ça arrive.

Mikko : *Ce n’est rien*.

Il s’agit donc ici d’une petite erreur, mais les auteures ont certainement voulu éviter une répétition inutile avec ces phrases en indiquant que ce sont les deux personnages qui disent la même réplique.

Concernant la partie de vocabulaire, nous n’avons trouvé que 5 lapsus. Le premier se trouve au chapitre 5. Entre les mots « bleu,-e » et « chemise », nous trouverons le mot « avec », qui n’apparaît pas dans le CD.<sup>189</sup> Nous trouverons une autre occurrence dans le chapitre suivant. Dans le vocabulaire, il y a la phrase « Ils font un tour » mais les auteures ont enregistré la phrase suivante « Isabelle et Mikko font un tour ». Deux occurrences suivantes ont lieu dans le chapitre 8. Dans le vocabulaire du manuel, il y a deux fois le mot *déjeuner*. L’un présente le verbe *déjeuner*, l’autre le nom *déjeuner*. Dans le cas qui nous occupe, ce mot n’est lu à haut voix qu’une seule fois, pour éviter la répétition du même mot. Dans le même vocabulaire, nous trouvons aussi les mots *repas*

---

<sup>187</sup> *Parfait ! 1* : 15

<sup>188</sup> *Parfait ! 1* : 33

<sup>189</sup> *Parfait ! 1* : 46

et *superbe*. En fait, ces mots sont lus comme un ensemble *repas superbe* dans le CD. Le dernier lapsus se trouve dans le chapitre 9 et il s'agit un adjectif qui a trois formes indépendantes au singulier *beau, bel, belle*. Les auteures ont oublié la forme *beau* dans le manuel, alors qu'on l'entend sur le CD.

#### **2.4.2 Le CD de l'enseignant**

Le CD de l'enseignant<sup>190</sup> contient aussi les chapitres 1 à 12 et l'alphabet français mais les vocabulaires des chapitres sont omis. Le contenu du CD se partage généralement en trois types d'exercice : les exercices d'écoute et de dictée, les exercices de prononciation et les appendices de grammaire lus à haut voix, comme par exemple les verbes.

Le seul lapsus que nous ayons trouvé se trouve dans le chapitre 7, exercice 10. Dans cet exercice d'écoute, les apprenants doivent compléter des phrases en ajoutant des mots manquants. Dans le manuel, nous voyons la phrase :

2) Il y a des soldes et elles vont acheter \_\_\_\_\_.

On entend cependant :

2) Il y a *des promotions* et elles vont acheter quelques vêtements.

En ce qui concerne les appendices de grammaire, nous avons noté que les phrases d'exemple données dans chaque appendice, ne se sont pas lues à haut voix dans le CD. Nous pensons qu'il serait beaucoup plus d'intéressant aussi pour l'apprenant d'écouter et de répéter ces phrases. Pour l'apprenant, il est assez monotone de répéter la conjugaison des verbes sans leur réalisation réelle dans les phrases françaises. En outre, l'apprenant de français a besoin beaucoup d'encouragement de la part de l'enseignant pour oser parler français.

On peut mentionner au passage que les exercices d'écoute sont vraiment intéressants et que les sujets traités conviennent particulièrement aux apprenants adultes. Ils traitent par exemple la réservation d'une villa par téléphone, la journée de travail typique

---

<sup>190</sup> *Parfait ! 1* : Il y a en effet deux disques

d'Isabelle, acheter un cadeau à sa femme, déjeuner au restaurant, l'information générale de la foire internationale de Bordeaux etc. Comme nous l'avons déjà dit au point 1.1.3.1, il est important que les sujets soient adaptés aux adultes et dans le cas qui nous occupe, les auteures y sont parvenues.

Nous pouvons donc dire en résumé que d'une part les deux CD sont bien conçus et facilement utilisables par l'enseignant ou l'apprenant et que d'autre part ils ne contiennent que certains petits lapsus. La qualité de la bande est bonne, les sujets sont intéressants et les lecteurs parlent assez lentement pour que les apprenants puissent comprendre facilement les textes. Personnellement, nous pensons que pour les apprenants débutants de français, ce sont souvent les exercices d'écoute qui causent beaucoup de difficultés si le lecteur parle trop vite. Toutefois, le contenu général de ces CD est assez pauvre. Le CD de l'apprenant, notamment, ne contient rien de supplémentaire pour l'apprentissage ou pour le divertissement. Pas de chansons, de comptines ou d'exercices supplémentaires d'écoute.

## **2.6 Synthèse**

### **2.6.1. Contenu**

En résumé, nous pouvons dire qu'à travers l'analyse du manuel *Parfait ! 1*, nous avons trouvé plusieurs défauts de types différents. Dans un premier temps, nous avons analysé les fautes qui appartiennent principalement au lexique. Nous avons noté que la présentation des métiers a été problématique dans le manuel, et les mots croisés sont présentés de façon très hétérogène. Au milieu des mots croisés, les mots de grilles sont écrits en utilisant pêle-mêle majuscules et minuscules et avec ou sans signes diacritiques. De la sorte, les apprenants n'apprennent jamais quelle est la vraie manière de remplir des grilles.

Nous avons aussi constaté que les encadrés se trouvant liés à tel ou tel exercice ne contiennent pas toujours des indications phonétiques, même si l'intention des auteures était certainement de les indiquer dans chaque encadré, comme le montrent la ligne générale observée dans les autres encadrés. De plus, la présentation des articles (défini

ou indéfini) dans les cartes de mots du guide pédagogique n'est pas rationnelle ni cohérente.

En ce qui concerne la grammaire, nous avons trouvé des erreurs significatives. La présentation du système de l'article française est faite de façon erronée, de même que celle des déterminants indéfinis *quelque* et *quelques*. De même, l'effet du h disjonctif sur le comportement morphosyntaxique de certains mots n'est pas expliqué assez systématiquement aux apprenants.

En ce qui concerne la langue parlée, on peut dire que celle-ci est présentée de manière adéquate aux apprenants, même si le manuel contient certaines occurrences bien avant leur explication prévue dans le chapitre 9. Nous pouvons aussi constater que le spectre de phénomènes de la langue parlée est assez étendu.

Nous avons également noté des erreurs de type varié. Nous pouvons les qualifier comme erreurs secondaires car il s'agit généralement de simples lapsus.

### **2.6.2. Approche : un manuel conçu pour les adultes ?**

A l'heure actuelle, les manuels de français existant en Finlande sont généralement divisés en trois groupes distincts, selon l'âge de l'apprenant. Il y a des manuels pour les élèves du primaire comme la série d'*Alex et Zoé* <sup>191</sup>, pour les adolescents et les lycéens la série de *Voilà* <sup>192</sup> d'Otava et pour les adultes, la série de *Parfait* ! Nous pensons que cette division actuelle n'est pas suffisante et elle ne répond guère aux attentes d'apprentissage que les apprenants adultes ont aujourd'hui. Il est donc essentiel de prendre en compte l'âge de l'apprenant car les apprenants adultes peuvent avoir seulement 18 ans ou au contraire 65 ans, et ils n'ont évidemment pas les mêmes objectifs pour le cours de langue. Les apprenants retraités ne se sont plus intéressés par

---

<sup>191</sup> Voir les études de : Tiisanen T. 2013. *Les chansons et les comptines dans les manuels de FLE de l'enseignement primaire en Finlande*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201304221482>. (Consulté le 30.5.2013) ; Ripatti H. 2013. *Les styles d'apprentissage dans les manuels scolaires de français en Finlande*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201305091587>. (Consulté le 30.05.2013)

<sup>192</sup> Alaspää E. 2009 : <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-200909043874>. (Consulté le 30.05.2013)

la vie de travail et ils veulent seulement atteindre un certain niveau de langue pour être capable d'utiliser la langue lors d'un voyage passé dans le pays de la langue cible.

Nous avons trouvé que les sujets de textes ainsi que exercices du manuel traitent généralement des sujets qui intéressent les adultes. Le manuel contient 12 chapitres et un chapitre supplémentaire intitulé *Révision*. Parmi les chapitres, 4 chapitres traitent des situations commerciales<sup>193</sup>, 5 des voyages<sup>194</sup>, un de la fête<sup>195</sup>, un d'une réunion entre amis pendant les loisirs<sup>196</sup>, un de la manière de se présenter<sup>197</sup> et un d'un voyage professionnel.<sup>198</sup> Ce manuel est fait principalement pour les adultes qui utilisent le français dans le cadre du travail car les textes du manuel sont liés à l'entreprise Findécor et ils présentent les situations diverses que les employés rencontrent.

Cependant, le fait que le manuel mette l'accent sur la communication pose certains problèmes pour les apprenants. Le manuel présente souvent des situations informelles qui sont différentes des situations formelles et qui nécessitent le bon choix de registre et une bonne connaissance culturelle. Voilà le premier chapitre du manuel:<sup>199</sup>

- Bonjour. Je suis Isabelle Vallée. Je suis chef des ventes chez Findécor.
- Bonjour. Moi, c'est Elina Montagne. Je suis dentiste. Et voici mon mari, nous habitons à Tampere.
- Bonjour. Je m'appelle Alex Montagne. Je suis directeur chez Findécor. Enchanté.
- Je m'appelle Mikko Saari et je suis chef de produit chez Findécor à Tampere. Voici notre stagiaire.
- Moi, c'est Ville Laaksonen. Bonjour.
- Et voici les amis d'Isabelle, François Rivière et Sophie Dulac.

Comme nous pouvons le constater, la présentation est très informelle et le vrai ordre de présentation n'est pas respecté. Cependant, il faut se souvenir que c'est un manuel pour les débutants, et que les textes ne doivent pas atteindre un niveau trop compliqué.

En ce qui concerne les exercices du manuel, ils ne nécessitent pas des capacités d'adultes pour être faits. Les exercices du manuel sont composés en gros des éléments suivants :

---

<sup>193</sup> Chapitres 2,7, 8 et 10

<sup>194</sup> Chapitres 4, 5, 11, 12 et 13

<sup>195</sup> Chapitre 3

<sup>196</sup> Chapitre 9

<sup>197</sup> Chapitre 1

<sup>198</sup> Chapitre 6

<sup>199</sup> *Parfait ! 1* : 8

écoute, prononciation, remplissage de phrases (avec mots ou verbes), traduction et compréhension de l'oral. Les appendices de grammaire sont présentés de manière trop générale. Il semblerait donc que les auteures n'ont pas fait confiance aux apprenants pour qu'ils soient capables d'apprendre des faits linguistiques de façon approfondie. En fait, si l'on compte bien les tableaux des appendices de grammaire, le manuel présente au total 40 faits grammaticaux et une douzaine de conjugaison des verbes.<sup>200</sup> Le taux des faits grammaticaux est assez élevé, mais leur présentation est très sommaire.

---

<sup>200</sup> *Parfait ! 1 : 6*

## Conclusion

Dans cette étude, nous avons analysé le manuel *Parfait ! 1* et le guide pédagogique ainsi que le CD de l'apprenant et le CD de l'enseignant. Le but de notre étude a été de procéder à une analyse qualitative du contenu afin de mettre en lumière les défauts de différent type que ce manuel présente et de réfléchir à leur effet possible sur l'apprentissage.

Nous avons d'abord passé en revue les besoins et les particularités de l'apprentissage des apprenants adultes. Ensuite nous avons analysé le contenu du manuel du point de vue du vocabulaire, de la grammaire et des phénomènes de la langue parlée. Pour finir, nous avons également examiné le contenu du guide du professeur et des CD adjoints à la série.

Nous avons pu constater que le manuel contient plusieurs défauts différents et que les erreurs les plus graves se trouvent dans contexte de la grammaire. Dans les cas analysés (notamment l'article en français), l'apprentissage de la langue devient difficile et parfois presque impossible. En ce qui concerne la langue parlée, en revanche, le manuel enseigne les règles générales de façon adéquate. Nous avons noté que certains de ces phénomènes se manifestent bien avant leur explication prévue, mais on peut considérer cela comme de simples lapsus de la part des auteures. Du reste, en lui-même, le n'utilise guère d'exemples de langue parlée, ce qui nous paraît opportun. Ce manuel est un manuel pour les débutants adultes et les apprenants ont donc deux tâches différentes à apprendre, c'est-à-dire la langue parlée et la langue standard. Nous pensons que les apprenants devraient dans un premier temps bien maîtriser la langue standard et avoir des connaissances de base de la langue cible.

Les autres défauts concernent le vocabulaire et les exercices du manuel et dérangent l'apprentissage uniquement quand l'apprenant est en train de les faire. Les défauts de ce type concernent souvent la présentation et le manque de soin apporté à la relecture, et, malgré leur nombre, ils sont d'une certaine manière secondaire. Ils n'en donnent pas moins une image maladroite et de mauvaise qualité de l'ouvrage

A la fin de notre étude, nous nous sommes demandé si le manuel *Parfait ! 1* a bien été conçu pour les apprenants adultes et de quelle façon cela se voit à travers le manuel. On peut noter que les textes du manuel s'intéressent principalement aux préoccupations des adultes, car les textes traitent la vie des jeunes adultes qui se travaillent dans une entreprise fictive qui se retrouve dans divers textes. Le manuel semble essentiellement conçu pour les adultes qui utilisent le français dans le cadre de travail, mais n'exclut pas d'utiliser le français dans le cadre des loisirs. Cependant, nous les exercices et les appendices du manuel, pour être faits ou compris, n'impliquent pas des capacités intellectuelles d'adulte : dans l'ensemble, la présentation de faits linguistiques et les exercices ne diffèrent pas de ceux utilisés dans les autres manuel proprement scolaires. La dimension « adulte » manque donc dans ce contexte.

Au total, nous pouvons constater que le manuel contient de nombreuses erreurs qui dérangent l'apprentissage tout comme l'enseignement. Le nombre d'erreurs de présentation et de lapsus jette également un certain discrédit sur le contenu. La caution apportée par la chaîne publique nationale Yleisradio oy, qui jouit d'une réputation de qualité, et qui a choisi d'utiliser ce manuel dans le cadre de l'émission de télé-réalité d'apprentissage du français « Talo Ranskassa », peut donc paraître pour le moins douteuse ou superflue. Le succès et l'image publique donnés aux utilisateurs de ce manuel ne correspondent pas au niveau de qualité réel : le manuel contient trop de fautes diverses pour mériter la première place des manuels de français conçu pour les adultes. Et cela ouvre des perspectives intéressantes sur l'étude des autres séries conçues pour les adultes, notamment la série *Chez Marianne* de l'éditeur Finnlectura. La qualité est-elle au rendez-vous dans cette série ? C'est une étude qui reste à faire.



# Bibliographie

## Manuels étudiés

*Parfait ! 1* = Martikainen T. — Mäkelä M. (2008). *Parfait ! 1. Textes et exercices* (1<sup>e</sup> éd). Helsinki, Otava.

*Opettajan materiaali* = Martikainen T. (2008). *Parfait ! 1. Opettajan materiaali. Le guide pédagogique* : (1-2 éd). Helsinki, Otava.

## Ouvrages consultés

Nolen-Hoeksema S. — Fredrickson B. — Loftus G. — Wagenaar W. 2009. *Atkisson & Hilgard's Introduction to psychology, 15<sup>th</sup> edition*. Andover : Cengage Learning EMEA.

Alaspää E. 2009. *Le français parlé dans la série Voilà !* Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200909043874>.

Bauche H. 1920. *Le langage populaire*. Paris : Payot et Cie.

Besse H. — Poquier R. 1991. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier.

Blanche-Benveniste C. — Jeanjean C. 1987. *Le français parlé: transcription et édition*. Paris : Didier Érudition.

Blanche-Benveniste C. 2000. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

Bärlund K. — Jokinen J. 2001. *Ranskan kielioppi ja harjoitukset. Grammaire pratique avec exercices et activités*. Helsinki : Otava.

Cook Vivian. 2010. « Materials for Adult Beginners from an L2 User Perspective », in Tomlinson B. éd. *Developing Materials for Language Teaching*. London-New York : Continuum.

Gadet F. 1989. *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.

Guiraud P. 1965. *Le français populaire*. Paris : Presses universitaires de France

Kalmbach J.-M. 2005. *De de à ça : enseigner la grammaire française aux finnophones*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18897>.

Kalmbach J.-M. 2012a. *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <http://research.jyu.fi/grfle>.

Kalmbach J.-M. 2012b. « Toki voi siinä olla tutkijoitakin mukana ». *Kieliskooppi 1*. <http://research.jyu.fi/kieliskooppi/article/2012-10-toki-voi-siina-olla.html>. (Consulté le 30.05.2013)

Labov W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia : University of Pennsylvania.

*Le bon Usage* = Grevisse M. – Goosse A. 2007. *Le bon Usage. Grammaire française*. 15e éd. Bruxelles, De Boeck – Duculot.

*Let's go 3* = Eidenbach S. — Kanervo P. — Savolainen K. — Törmä J. 2009. *Let's go 3 ! Student's CD*. 1<sup>e</sup> éd. Helsinki, Tammi.

Lodge R.A. 1993. *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue*. Traduction française par Cyril Veken. Paris : Fayard.

Massip i Bonet A. 1997. « La variation linguistique : perspectives apportées par l'étude intégrationnelle de la langue ». *Cahiers d'Études Romanes IX*. Toulouse : Centre de Linguistique et de Dialectologie.

Riegel M. — Pellat J.-C. — Rioul R. 2009. *Grammaire méthodique du français* 24<sup>e</sup> éd., 3e tirage. Paris : Puf.

Ripatti H. 2013. *Les styles d'apprentissage dans les manuels scolaires de français en Finlande*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201305091587>.

Tahvanainen S. 1979. *Aikuinen opiskelijana*. Kouvola: Kansalais- ja työväenopistojen liiton julkaisuja 1979.

Thibault P. 1979. *Le français parlé : études sociolinguistiques*. Canada : linguistic research inc.

Tiusanen T. 2013. *Les chansons et les comptines dans les manuels de FLE de l'enseignement primaire en Finlande*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201304221482>.

Tomlinson B. éd. 2010. *Developing Materials for Language Teaching*. London ; New York : Continuum.

*Tous Ensemble 2* = Kalaja M. — Kalmbach A. — Arnold G. — Behrend S. — Schön D. — Staub F. — Stein N. 2012. *Tous Ensemble 2*. Helsinki, Otava.

Véronique D. (dir.) 2009 : *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.