

L'ENSEIGNEMENT DES FORMES VERBALES

Étude comparée de manuels scolaires finlandais, suédois et danois

Mémoire de maîtrise

en philologie romane

Université de Jyväskylä

Août 1997

Katja Johanna Hiltunen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta	HUMANISTINEN	Laitos	Romaanisten ja klassisten kielten laitos
Tekijä Hiltunen, Katja Johanna			
Työn nimi L'ENSEIGNEMENT DES FORMES VERBALES Étude comparée de manuels scolaires finlandais, suédois et danois			
Oppiaine	ranska	Työn laji	Pro gradu
Aika	Elokuu 1997	Sivumäärä	79 s. (+liitteet 38 s.)
Tiivistelmä - Abstract			
<p>Tämän vertailevan pro gradu -tutkielman tarkoituksena on vertailla kolmea lukion ranskan oppikirjaa verbimuotojen opetuksen osalta. Vertailtavia oppikirjoja, suomalainen (<i>Sur le vif</i>), ruotsalainen (<i>À propos</i>) ja tanskalainen (<i>Franskbogen</i>), käytetään lukiotasolla kyseisissä maissa. Tutkielman teoriaosassa käsitellään mm. kieliopin opetukseen soveltuvia opetusmetodeja, induktiivista ja deduktiivista oppimista sekä erilaisia harjoitustyyppejä. Analyysiosassa käsitellään aluksi lyhyesti ranskan, suomen, ruotsin ja tanskan verbimuotoja sekä esitellään oppikirjat. Verbimuodot (11 kpl) on käsitelty yksitellen siten, että jokaisesta oppikirjasta tarkastellaan kyseistä verbimuotoa koskevat tekstit, harjoitukset ja kielioppisuus. Jokaisen verbimuoto opetuksen tarkastelun jälkeen oppikirjoja vertaillaan ja niitä pyritään yhdistämään teoriaosassa esitettyihin opetusmenetelmiin. Päättäntökappaleessa tehdään yhteenveto oppikirjojen käyttämistä opetusmenetelmistä ja todetaan, että <i>Sur le vif</i> -kirjan verbimuotojen opetus perustuu lähinnä kahteen metodiin: <i>l'approche communicative</i> ja <i>la méthode situationnelle</i>. Jälkimmäisen opetusmetodin periaatteita noudattaa myös <i>À propos</i>. <i>Franskbogen</i>issa käytetään lähinnä samoja menetelmiä kuin audio-oraalisessa metodissa. Mikään oppikirjoista ei noudata yksinomaan mainittujen opetusmetodien periaatteita, vaan kaikista kirjoista on löydettävissä piirteitä myös muista metodeista. Liitteinä on kaikkien oppikirjojen kielioppiosat verbimuotojen osalta sekä joitakin esimerkkejä kirjojen harjoituksista.</p>			
Asiasanat	enseignement, grammaire, manuel, méthode, exercice		
Säilytyspaikka	kirjasto		
Muita tietoja			

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. La didactique du fle.....	3
2.1. Les méthodes d'enseignement.....	5
2.1.1. La méthode grammaire- traduction.....	7
2.1.2. La méthode lecture-traduction.....	9
2.1.3. La méthode directe.....	10
2.1.4. La méthode audio-orale.....	12
2.1.5. La méthode structuro-globale audio-visuelle.....	14
2.1.6. La méthode situationnelle.....	17
2.1.7. L'approche communicative.....	18
2.2. Les pratiques grammaticales en classe de langue.....	22
2.2.1. L'apprentissage inductif et déductif.....	22
2.2.2. La grammaire explicite.....	23
2.2.3. La grammaire implicite.....	23
2.2.4. Les exercices grammaticaux.....	24
2.2.4.1. Les exercices à trous.....	25
2.2.4.2. Les exercices structuraux.....	25
2.2.4.3. Les exercices de reformulation.....	26
3. L'analyse de l'enseignement des formes verbales.....	27
3.1. Les formes verbales.....	27
3.1.1. Les formes verbales du finnois.....	29
3.1.2. Les formes verbales du suédois.....	30
3.1.3. Les formes verbales du danois.....	31
3.2. Les manuels examinés.....	32
3.2.1. <i>Sur le vif</i>	32
3.2.2. <i>À propos</i>	33
3.2.3. <i>Franskbogen</i>	34
3.3. Le présent.....	36
3.3.1. <i>Sur le vif</i>	36
3.3.2. <i>À propos</i>	38
3.3.3. <i>Franskbogen</i>	39
3.3.4. La comparaison.....	40

3.4. L'impératif.....	41
3.4.1. <i>Sur le vif</i>	41
3.4.2. <i>À propos</i>	42
3.4.3. <i>Franskbogen</i>	43
3.4.4. La comparaison.....	44
3.5. Le passé.....	44
3.5.1. Le passé composé.....	45
3.5.1.1. <i>Sur le vif</i>	45
3.5.1.2. <i>À propos</i>	46
3.5.1.3. <i>Franskbogen</i>	47
3.5.1.4. La comparaison.....	48
3.5.2. L'imparfait.....	48
3.5.2.1. <i>Sur le vif</i>	49
3.5.2.2. <i>À propos</i>	50
3.5.2.3. <i>Franskbogen</i>	51
3.5.2.4. La comparaison.....	52
3.5.3. Le plus-que-parfait.....	53
3.5.3.1. <i>Sur le vif</i>	53
3.5.3.2. <i>À propos</i>	54
3.5.3.3. <i>Franskbogen</i>	55
3.5.3.4. La comparaison.....	56
3.5.4. Le passé simple.....	57
3.5.4.1. <i>Sur le vif</i>	57
3.5.4.2. <i>À propos</i>	57
3.5.4.3. <i>Franskbogen</i>	58
3.5.4.4. La comparaison.....	58
3.6. Le futur.....	59
3.6.1. <i>Sur le vif</i>	60
3.6.2. <i>À propos</i>	60
3.6.3. <i>Franskbogen</i>	61
3.6.4. La comparaison.....	62
3.7. Le conditionnel.....	63
3.7.1. <i>Sur le vif</i>	64
3.7.2. <i>À propos</i>	65
3.7.3. <i>Franskbogen</i>	65
3.7.4. La comparaison.....	66
3.8. Le subjonctif.....	67
3.8.1. <i>Sur le vif</i>	67
3.8.2. <i>À propos</i>	68
3.8.3. <i>Franskbogen</i>	69
3.8.4. La comparaison.....	69

3.9. Le participe et le gérondif.....	70
3.9.1. <i>Sur le vif</i>	70
3.9.2. <i>À propos</i>	71
3.9.3. <i>Franskbogen</i>	72
3.9.4. La comparaison.....	73
3.10. Le passif.....	73
3.10.1. <i>Sur le vif</i>	74
3.10.2. <i>À propos</i>	75
3.10.3. <i>Franskbogen</i>	75
3.10.4. La comparaison.....	76
4. Conclusion.....	77
Bibliographie.....	80

Annexes:

Annexe 1: La grammaire des formes verbales de <i>Sur le vif</i>	84
Annexe 2: La grammaire des formes verbales d' <i>À propos</i>	100
Annexe 3: La grammaire des formes verbales de <i>Franskbogen</i>	112
Annexe 4: L'exemple d'une grammaire inductive.....	120
Annexe 5: Les exemples des images utilisées dans des exercices.....	121

1. Introduction

Ce travail s'efforcera de clarifier l'enseignement des formes verbales de français dans trois pays nordiques; en Finlande, en Suède et au Danemark. La partie de théorie présentera les méthodes d'enseignement utilisées dans XX^e siècle, les différents types de grammaire et les pratiques grammaticales en classe de langue, comme l'apprentissage inductif et déductif ainsi que les exercices grammaticaux. Les formes verbales des quatre langues en question seront aussi traités brièvement dans la théorie. Dans l'analyse, je comparerai trois manuels de français langue étrangère; un manuel finlandais, un manuel suédois et un manuel danois. Les manuels sont assez récents et ils sont utilisés au niveau de lycée. L'analyse traitera l'enseignement des formes verbales, une par une, se fondant sur les manuels. Les textes, les exercices et les grammaires des manuels seront examinés. Je m'efforcerai de trouver dans les manuels des aspects d'enseignement présentés dans la partie de théorie et de comparer les manuels. En fin de compte, j'essaierai d'esquisser les méthodes utilisés dans les trois manuels.

Toute compétence langagière comporte des règles variables, évolutives et instables. L'apprentissage de la langue implique l'appropriation de règles explicites ou implicites. C'est pourquoi l'on dit qu'un apprenant construit sa grammaire.¹ Il est difficile d'aider l'étudiant à construire sa grammaire d'une langue étrangère sur un sujet qui n'existe pas dans sa langue maternelle. L'apprenant lui-même, l'enseignant et le manuel disponible ont un effet sur l'apprentissage. Dans les limites de ce travail, je concentre uniquement sur les manuels. L'apprentissage n'est pas testé. Ce que l'enseignant fait dans la classe passe inaperçu. On ne sait pas p.ex. la langue d'enseignement ni les matériaux complémentaires utilisés dans la classe. L'enseignement peut parfaitement être modifié par l'application des manuels.

¹ Porquier, R., 'Quand apprendre, c'est construire du sens', *Le français dans le monde*, février-mars/1989, 123.

À l'origine, les manuels ont eu surtout pour fonction de faciliter la tâche des professeurs en leur fournissant un matériel de travail sous forme de textes ou d'exercices, et de rapprocher de la langue étrangère aux élèves. Rapidement les manuels sont devenus des méthodes qui proposaient non seulement un contact avec la langue étrangère, mais également un chemin tracé, facilité, progressif. De par ce double aspect de corpus et de programme, les manuels et les méthodes sont des médiations.² Ce qui distingue un manuel d'une méthode, c'est que le premier porte nécessairement sur la langue étrangère, alors que la seconde est applicable à différentes langues étrangères.³

Le but de l'enseignement est que les apprenants atteignent aussi bien des connaissances actives, c'est-à-dire la compréhension et la faculté de parler et d'écrire, que des connaissances passives, c'est-à-dire la compréhension d'écoute et de lecture.⁴

² Debyser, F., 'La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique', *La pédagogie du français langue étrangère*. Orientations théoriques. Pratiques dans la classe. Pratique pédagogique. Paris 1978, 63.

³ Besse, H., 'Méthodes, méthodologie, pédagogie', *Le français dans le monde*, janvier/1995, 101.

⁴ Stourdzé, C., 'Préparation d'un exercice de grammaire et déroulement d'un exercice de grammaire', *La pédagogie du français langue étrangère*. Orientations théoriques. Pratiques dans la classe. Pratique pédagogique. Paris 1978, 166.

2. La didactique du français langue étrangère

Il y a quelques années encore, on semblait considérer que *la didactique* coiffait *la méthodologie* et *la linguistique appliquée*. Aujourd'hui, on tend à voir dans la linguistique appliquée un état antérieur de la didactique. On distingue aussi les fondements théoriques et méthodologiques (la "didactologie") de la pratique (la "didactique"). En interrelation ces deux vont de la sollicitation de diverses disciplines au seuil de la classe concrète.⁵

Une didactique comporte aussi bien des réflexions que des propositions et des réalisations. Ainsi toute élaboration méthodologique en manière de FLE (français langue étrangère) puise aujourd'hui ses préalables dans divers domaines de la connaissance: non seulement les Sciences du Langage et de la Communication mais également les Sciences de l'Éducation, la Psychologie, l'Anthropologie, la Sociologie etc. Une élaboration méthodologique ne peut être fondée que sur une vision correcte des publics à qui l'on souhaite enseigner le FLE et des situations d'apprentissage. Elle doit non seulement d'alimenter la diffusion d'orientations méthodologiques mais également de produire des instruments de travail pour les formateurs de formateurs et les formateurs eux-mêmes. Ces instruments de travail doivent servir à fabriquer des matériels à finalité pratique: manuels, cours de langue, dossiers etc.⁶

Le schéma suivant, présenté par Boyer, Butzbach-Rivera et Pendanx, représente la démarche fondamentale de la didactique. Il faut noter que c'est une démarche souhaitable. Cette démarche doit être inscrite dans les produits présentés au professeur de français. Il s'agit d'une méthode pour débutants ou d'un matériel pour apprenants avancés, non seulement dans les déclarations d'intention mais aussi dans l'organisation même des activités d'enseignement-

⁵ Boyer, H., Butzbach-Rivera, M., Pendanx, M., *Nouvelle introduction à la didactique du fle*. Le français sans frontières. Luçon 1990 (1996), 7.

⁶ *Ibid.*: 8.

apprentissage.⁷

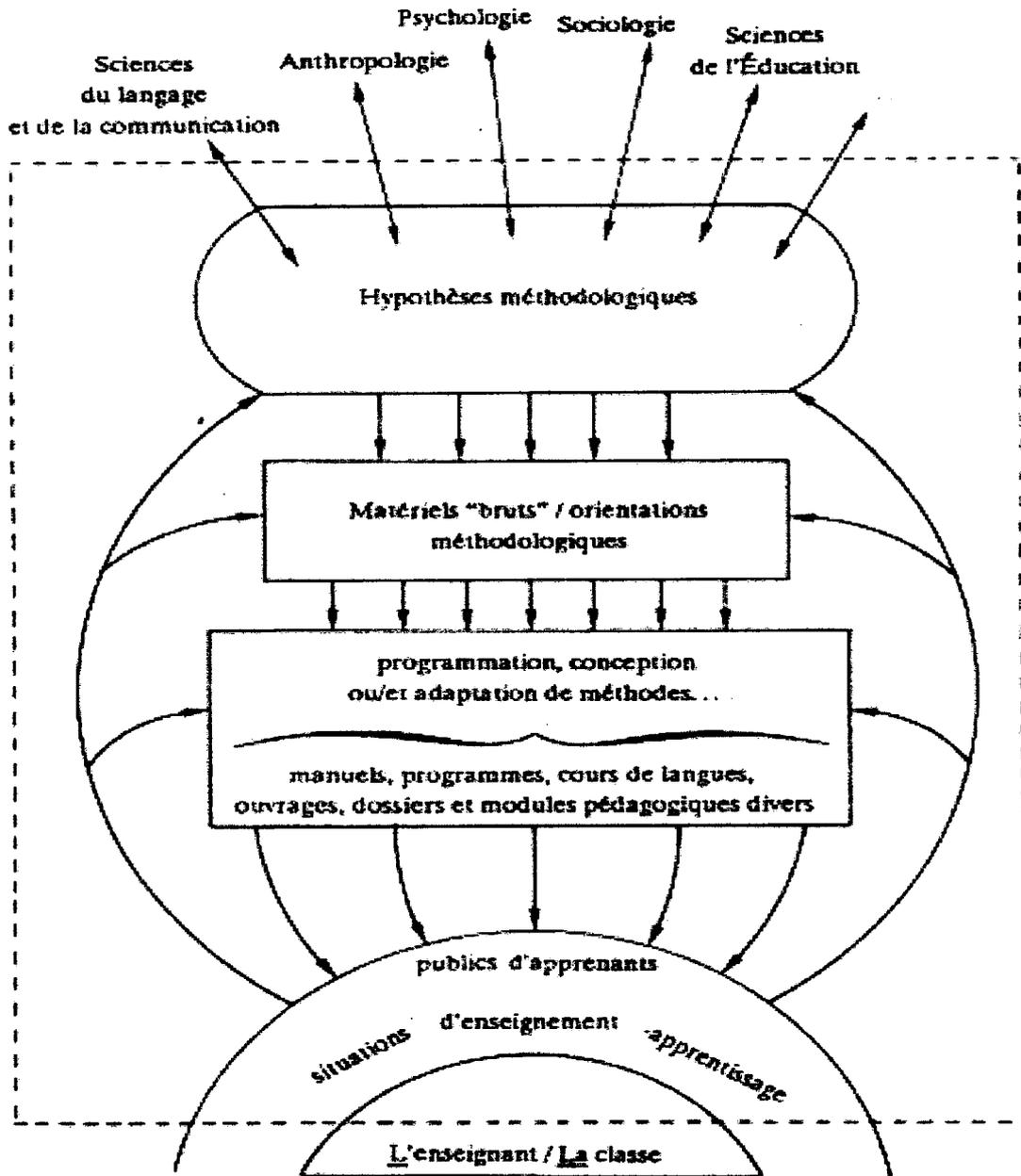


Figure 1 (Boyer *et al.* 1990 (1996): 9.)

⁷ Boyer *et al.* 1990 (1996): 8-9.

2.1. Les méthodes d'enseignement

Toute langue est un ensemble structuré à l'intérieur duquel chaque locuteur peut produire de nouvelles phrases. Ce mécanisme fini permettant de comprendre et de produire une variété infinie du discours est appelé la *compétence linguistique*. Les structures syntaxiques permettent un nombre très important de réalisations diverses. Les structures plus simples sont toujours plus productives que les structures plus complexes. L'enseignement d'une langue étrangère devrait ainsi avancer selon une progression allant du simple au complexe et du fondamental au secondaire. Ce choix et cette mise en ordre pédagogiques du matériel grammatical sont une tâche fondamentale des auteurs de manuels.⁸

Par les méthodes d'apprentissage, on essaie d'obtenir l'acquisition durable des règles d'une langue. L'apprentissage d'une règle morphologique relève de la mémoire, tandis que l'apprentissage d'une règle sémantique relève de la compréhension et implique une conceptualisation nouvelle, c'est-à-dire différent de la langue maternelle, de la part de l'élève.⁹

Les méthodes d'enseignement des langues se sont développées depuis l'enseignement de la langue sumérienne (Sumer est l'actuelle Bagdad en Irak) aux Akkadiens il y a 5000 ans. Ce type d'enseignement était centré surtout sur le vocabulaire, à l'aide de lexiques bilingues. Après Sumer, il faut attendre les Égyptiens et les Grecs pour voir la trace d'un enseignement des langues secondes. Puis, pendant l'Empire romain reparaisait l'enseignement systématique d'une langue vivante et étrangère - le grec aux Romains. Ainsi, aussi les Romains ont engagé l'enseignement de leur langue maternelle, le

⁸ Rojas, C., 'L'enseignement de la grammaire', *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Pratique pédagogique 1971, 112-113.

⁹ Courtillon, J. 'L'unité didactique', *Le français dans le monde*, janvier/1995, 112.

latin.¹⁰

Vers la fin du Moyen Âge et le début de la Renaissance, les langues régionales comme le français, l'italien et l'anglais supplantent peu à peu le latin qui devient graduellement une langue morte. Il faut attendre jusqu'à la seconde moitié du XVII^e siècle avant que ne se répande l'enseignement du français en tant que langue maternelle, par le biais de la grammaire et de l'explication des auteurs.¹¹ Aujourd'hui l'enseignement des langues vivantes s'est développé en empruntant directement du latin sa méthodologie, qui, de son côté, issue de l'enseignement du grec aux Romains¹².

Selon des chercheurs, on peut trouver aujourd'hui plusieurs méthodes d'enseignement des langues étrangères. Dans ce chapitre, on va en présenter sept dont quatre (*la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle*) sont les plus souvent traitées dans les études didactiques.¹³ Les sept méthodes sont présentées du point de vue de l'enseignement de grammaire parce que c'est le thème principal de ce travail. Ainsi, les méthodes d'enseignement qui, à mon avis, s'appliquent pas très bien à l'enseignement de la grammaire ne sont pas prises en compte dans ce travail. On se concentre sur les méthodes actuelles qui sont utilisées pendant le XX^e siècle. Quelques-unes de ces méthodes (*la méthode grammaire-traduction et la méthode directe*) sont pourtant élaborées pendant le XIX^e siècle ou avant mais elles sont utilisées pendant notre siècle. Les méthodes sont présentées dans ce travail selon leur ordre d'émergence diachronique.

¹⁰ Germain, C., *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Didactique des langues étrangères. Ligugé 1993 (Poitiers 1995), 7-8.

¹¹ *Ibid.*: 59.

¹² *Ibid.*: 107.

¹³ P.ex. Besse, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris 1985.
 Boyer *et al.* 1990 (1996).
 Germain 1993 (1995).
 Lanche, J.-Y., *Psycholinguistique et pédagogie des langues*. Collection SUP. S.I. 1976.

2.1.1. La méthode grammaire-traduction

La méthode grammaire-traduction (dite aussi *la méthode traditionnelle* ou *la méthode bilingue*) fut appliquée à l'enseignement du grec et du latin probablement dès qu'on disposa d'une description de l'organisation de ces langues. Elle exige que l'enseignant ait une bonne compétence de langue-cible et qu'il soit capable d'en expliquer le fonctionnement interne, et d'en traduire les énoncés en langue-source. La méthode suppose un savoir appris dans des livres spécialisés (particulièrement des livres de grammaire) et un certain bilinguisme.¹⁴

La méthode grammaire-traduction semble avoir été dominante en Europe pour les langues vivantes dès la fin du XVII^e siècle et au XVIII^e siècle et de nouveau au XIX^e et au XX^e siècle. Cette méthode inspire encore les programmes de nombreuses universités et on en retrouve des éléments dans les manuels de langue les plus récents.¹⁵

D'après Germain (1993 (1995)), dans la méthode grammaire-traduction, la langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions dans des phrases ou des textes. Ceux-ci sont susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue maternelle. La forme de la langue occupe une place dominante. Le point de départ des leçons se trouve dans des textes littéraires et c'est l'enseignant qui choisit les textes. Chaque "unité d'enseignement" est organisée autour d'un ou de quelques points de grammaire, illustrés dans le texte choisi. Les points de grammaire paraissent être choisis suivant leur ordre de présentation dans la grammaire de la langue maternelle des apprenants.¹⁶

La grammaire est enseignée de façon explicite (voir chapitre 2.3.2), c'est-à-dire

¹⁴ Besse 1985: 25-26.

¹⁵ *Ibid.*: 27.

¹⁶ Germain 1993 (1995): 103-104.

qu'il y a une énonciation des règles présentées aux apprenants à l'aide d'un métalangage: p.ex. recours à des mots ou expressions comme "préposition" et "adjectif". Dans cette méthode, il s'agit aussi d'un enseignement déductif (voir chapitre 2.2.1) où les règles de grammaire sont enseignées avant l'application. Les règles et leurs exemples sont suivis par les exercices de traduction. Dans la méthode grammaire-traduction, il s'agit surtout des exercices de traduction.¹⁷

D'après Besse (1985), l'enseignement et l'apprentissage selon cette méthode porte essentiellement sur les formes écrites de la langue cible, ou sur l'oralisation de ces formes. La méthode a été appliquée d'abord à des langues qui n'étaient plus tout à fait vivantes (le grec classique et le latin) et son objectif ultime n'est pas de faire apprendre à parler mais faciliter l'accès aux textes. Besse (1985) présente quatre critères pour des leçons de la méthode grammaire-traduction: 1) l'enseignant traduit ce qu'il présente de langue-cible en langue maternelle des apprenants, 2) l'enseignant donne des explications grammaticales le plus souvent en langue maternelle, 3) les exemples sont forgés par l'enseignant ou empruntés à des auteurs et ils sont bien illustratifs des règles, 4) l'enseignant suit une progression grammaticale fondée sur un découpage de la description de la langue qu'il enseigne¹⁸. En ce qui concerne ce dernier point, la définition de Germain est plus précise en disant que l'enseignement de la grammaire suit l'ordre de présentation de la grammaire de la langue maternelle¹⁹.

La méthode grammaire-traduction a également été critiquée. Selon Lanchec (1976), l'erreur capitale est de croire que des règles de grammaire ajoutées à un vocabulaire choisi peuvent permettre la connaissance d'une langue vivante. Les règles de grammaire deviennent des objectifs au lieu d'être des moyens. La

¹⁷ Germain 1993 (1995): 105-106.

¹⁸ Besse 1985: 26-27.

¹⁹ Germain 1993 (1995):104.

langue proposée aux élèves peut être une langue artificielle.²⁰ La compréhension des règles grammaticales demeure toujours incertaine, et une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent.²¹ La méthode est appropriée là où la lecture et la compréhension de textes littéraires est le premier but, et où peu de connaissance de la langue orale est nécessaire. Elle est le produit de gens surtout formés en littérature plutôt qu'en didactique des langues étrangères.²²

2.1.2 La méthode lecture-traduction

La méthode lecture-traduction, élaborée au XVIII^e siècle, est souvent confondue avec la méthode grammaire-traduction. La plus importante différence entre eux est que, selon la méthode lecture-traduction, on n'enseigne pas des règles grammaticales de la langue-cible dès le départ. L'enseignement explicite des régularités grammaticales en début d'apprentissage est inutile parce que les étudiants ne peuvent saisir cet enseignement que par référence à ce dont ils ont déjà l'expérience, c'est-à-dire leur langue maternelle. On ne peut pas leur demander de réfléchir sur ce qu'ils ne connaissent pas encore dans la langue de départ. La pratique doit nécessairement précéder la réflexion.²³

Dans cette méthode, on part de la spécialité et des intérêts des apprenants. D'abord, on fait une analyse des besoins du groupe, et après, on choisit des textes avec lesquels on commence à travailler.²⁴ Les apprenants se familiarisent avec la langue-cible en fréquentant assidûment des textes

²⁰ Lanchec 1976: 76.

²¹ Besse 1985: 27.

²² Germain 1993 (1995): 106.

²³ Besse 1985: 28.

²⁴ *Ibid.*: 29.

étrangers présentés sous leur forme originale ou sous une forme adaptée. Ils comprendront les textes à l'aide des traductions en langue maternelle, faites par l'enseignant ou par les auteurs du manuel. Les traductions peuvent être placées entre les lignes. Quand les apprenants se seront suffisamment familiarisés avec la langue-cible à travers les lectures et les traductions, on commencera à leur donner des explications grammaticales sur cette langue. Les explications les aideront à écrire et à parler, en s'appuyant sur l'expérience accumulée antérieurement.²⁵

La méthode lecture-traduction n'a jamais vraiment été adoptée par l'enseignement officiel secondaire ou supérieur en Europe. Elle a été défavorisée puisqu'elle met au second plan le savoir académique, surtout la grammaire. Les apprenants n'apprennent pas à "penser" dans la langue cible et ils développent une habileté à repérer dans les textes étrangères ce qu'ils connaissent déjà. La méthode peut être motivante en ce qu'elle donne aux étudiants l'impression qu'ils peuvent affronter des textes en langue-cible de difficulté comparable à ceux qu'ils sont accoutumés à pratiquer en la langue maternelle. Elle permet aussi de moduler le contenu du cours d'après les intérêts.²⁶

2.1.3. La méthode directe

Cette méthode a été utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^e siècle et le début de ce siècle. Elle a aussi été relativement répandue aux États-Unis.²⁷ La méthode directe peut être interprétée comme une réaction contre les deux méthodes précédentes; contre la traduction dominante.

²⁵ Besse 1985: 28.

²⁶ *Ibid.*: 30-31.

²⁷ Germain 1993 (1995): 127.

Le but général de la méthode est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer. Au début, la priorité est accordée à l'oral et à la prononciation. Les apprenants doivent participer de façon active à leur propre apprentissage. Ils sont, contrairement à la méthode lecture-traduction, entraînés à penser dans la langue-cible le plus tôt possible et ils ne mémorisent pas les mots isolément mais les utilisent dans les phrases complètes.²⁸ L'enseignant utilise dès la première leçon seulement la langue-cible en interdisant d'avoir recours à la langue maternelle ou autres langues connues aux apprenants. Il enseigne directement la langue étrangère à l'aide des gestes, des mimiques, des dessins, des images et de l'environnement.²⁹ On essaie de recréer en classe une situation identique à celle de l'apprentissage naturel du langage par les jeunes enfants³⁰. Le contenu à enseigner est basé sur des situations ou des sujets de discussion³¹. Le passage à l'écriture normale ne se fait qu'après que la prononciation a été bien fixée³².

Le vocabulaire occupe une place plus importante que la grammaire. Le choix des points grammaticaux à pratiquer paraît être basé sur l'intuition de l'enseignant ou des concepteurs du matériel didactique. Le manuel occupe pourtant une place secondaire par rapport à l'enseignant.³³

Comme dans la méthode lecture-traduction, une routine (ici, orale) précède les règles grammaticales aussi dans la méthode directe. L'enseignant ordonne au tableau ou dans le manuel les phrases ou les formes déjà pratiquées par les étudiants. Les étudiants peuvent remarquer visuellement qu'il existe des régularités ou de constructions caractéristiques de la langue-cible. Ils doivent

²⁸ Germain 1993 (1995): 127-128.

²⁹ Besse 1985: 31.

³⁰ Rojas 1971: 110-111.

³¹ Germain 1993 (1995): 129.

³² Lanchec 1976: 80.

³³ Germain 1993 (1995): 129.

en induire la règle.³⁴ L'apprentissage de la grammaire est ainsi inductif (voir chapitre 2.2.1).

La méthode directe permet d'enseigner une langue étrangère à des classes qui n'ont pas de langue commune et aussi sans que l'enseignant connaisse les langues maternelles des apprenants.³⁵ Cette méthode a aussi été critiquée pour son caractère artificiel en essayant d'imiter la façon qu'on apprend la langue maternelle. Les situations dans la classe ne sont pas réelles. Pour que la comparaison soit valide, il faudrait que la même quantité de temps soit consacrée en milieu scolaire à l'apprentissage que le temps mis par l'enfant pour l'acquérir sa langue maternelle.³⁶ La mémoire de l'enfant est fidèle et souple pendant les premières années et il apprend à parler pendant douze heures par jour, alors qu'un élève a déjà perdu en grande partie cette facilité et le temps d'apprentissage est beaucoup plus restreint.³⁷ Il faut aussi prendre en compte dans ce travail que p.ex. dans les pays nordiques, les gens n'entendent pas parler le français à la télévision et à la radio aussi souvent que l'anglais.

2.1.4. La méthode audio-orale

La méthode audio-orale américaine a été développée au cours de la Seconde Guerre mondiale, suite aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais (cette méthode est appelée "the ASTP", The Army Specialized Training Program). On a alors fait appel aux linguistes, comme Leonard Bloomfield, qui ont une connaissance des techniques anthropologiques de description des langues. Cette "méthode de l'armée" n'a pas duré longtemps mais elle a suscité beaucoup d'intérêt dans

³⁴ Besse 1985: 32.

³⁵ *Ibid.*: 33.

³⁶ Germain 1993 (1995): 131.

³⁷ Rojas 1971: 111.

les milieux scolaires. Au milieu des années 50, est née, à proprement parler, la méthode audio-orale. L'intégration de la psychologie béhavioriste avec le structuralisme linguistique a mené à la naissance de cette méthode.³⁸

Le but général de cette méthode est d'arriver à comprendre et à s'exprimer en langue étrangère. La langue étrangère est présentée dans la méthode à travers une mise en dialogues de structures, d'énoncés-modèles, sur la base d'une progression grammaticale guidée par la préoccupation contrastiviste (confrontation de la langue maternelle et de la langue étrangère). Les exercices structuraux (voir chapitre 2.2.4.2) et le laboratoire de langue sont les instruments privilégiés de l'acquisition et de la fixation d'automatismes linguistiques.³⁹

La compréhension orale et écrite, et l'expression orale et écrite sont des facteurs les plus importants de la langue de tous les jours. La priorité est accordé à l'oral, en particulier aux structures orales. L'écrit ne vient qu'en second lieu dans chaque leçon. La production suit nécessairement la compréhension, tant orale qu'écrite. Le vocabulaire est considéré plus important que les structures syntaxiques. Apprendre une langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes sous la forme d'automatismes au moyen de la répétition. L'apprentissage d'une langue étrangère est conçu comme l'apprentissage d'une première langue (comme dans la méthode directe): les règles sont induites à partir des cas d'applications, et l'usage implique une spontanéité, des automatismes. Les habitudes linguistiques de la langue maternelle sont vues comme une source d'interférences pendant de l'apprentissage de la langue étrangère.⁴⁰

Dans cette méthode, on progresse pas-à-pas: l'apprentissage n'est pas alourdie

³⁸ Germain 1993 (1995): 141.

³⁹ Boyer *et al.* 1990 (1996): 10.

⁴⁰ Germain 1993 (1995): 142-143.

par les leçons trop riches lexicalement ou grammaticalement, l'étudiant doit pouvoir bien apprendre une structure avant d'en apprendre une autre. Les variations désinentielles sont apprises par des exercices où les étudiants transforment systématiquement p.ex. les temps d'une série d'exemples. On ne donne pas d'explications et les étudiants ne sont pas demandés d'analyser les formes. On espère qu'ils induiront les règles. L'apprentissage de la grammaire est inductive (voir chapitre 2.2.1) implicite (voir chapitre 2.2.3) comme dans la méthode directe.⁴¹ Lanchec précise que la grammaire s'intériorise par imprégnation et qu'en cas de nécessité, les commentaires sur la structure de la langue sont faits dans la langue maternelle, contrairement à la méthode directe qui n'emploie jamais la langue de départ.⁴²

La méthode audio-orale a très bien fonctionné avec les débutants. Le problème est qu'aux niveaux avancés, qui s'imposeraient des modifications et des adaptations, elle est devenue répétitive, ennuyeuse et inefficace. Il y a eu aussi le problème de l'absence de transfert hors de la salle de classe, de ce qui a été acquis en classe. Un apprenant n'est pas en mesure d'utiliser la langue spontanément.⁴³

2.1.5. La méthode structuro-globale audio-visuelle

Les premières formulations théoriques de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) ont été données à l'Université de Zagreb par Petar Guberina au milieu des années 50. Puis, avec Paul Rivenc de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, il définissait les principes de l'application pédagogique de la méthode qui était d'abord appelée *la méthode Saint-Cloud-Zagreb*. Le premier cours élaboré suivant la méthode SGAV est la méthode *Voix et Images de*

⁴¹ Besse 1985: 37.

⁴² Lanchec 1976: 84.

⁴³ Germain 1993 (1995): 146-147.

France (VIF) qui a peu à peu étendue à de nombreuses autres langues.⁴⁴ C'est pour bien marquer que les options méthodologiques de base l'emportent sur les techniques utilisées (magnetophone et projecteur) que les fondateurs l'ont dénommée structuro-globale audio-visuelle. Mais l'expression *structuro-globale* n'a pas été toujours bien comprise, et de nombreux praticiens continuent à parler simplement de *méthode audio-visuelle*.⁴⁵ La notion structuro-global implique une linguistique de la parole en situation⁴⁶, ce qui est le but de cette méthode.

Selon cette méthode, l'apprentissage d'une langue étrangère passe par les sens: l'oreille (l'aspect "audio" de la méthode SGAV) et la vue (l'aspect "visuelle"). L'oreille et l'œil servent de filtres entre les stimuli extérieurs et le cerveau. Aussi le non-verbal (gestes, mimiques etc.) est pris en considération.⁴⁷

La méthode SGAV accorde la priorité à l'oral et s'attache à procurer à l'apprenant une langue de communication fondamentale. L'accent est mis sur la perception auditive des énoncés et sur une compréhension globale.⁴⁸ La compréhension précède la production. Une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale et l'écrit est considéré comme un dérivé de l'oral. La priorité est accordée au français quotidien parlé.⁴⁹ C'est pourquoi la langue utilisée dans cette méthode est constituée prioritairement des mots et des constructions les plus fréquents. Cette langue est supposée être la plus utile pour "parler comme on parle" et parce qu'elle est aussi la plus intégrée grammaticalement dans la langue: p.ex. *être* et *avoir* sont introduits avant *marcher* et *parler*, bien qu'ils soient beaucoup plus complexes

⁴⁴ Germain 1993 (1995): 153.

⁴⁵ Besse 1985: 39.

⁴⁶ *Ibid.*: 42.

⁴⁷ Germain 1993 (1995): 154-156.

⁴⁸ Boyer *et al.* 1990 (1996): 11.

⁴⁹ Besse 1985: 44.

morphologiquement.⁵⁰

Dans la méthode SGAV, la langue parlée est présentée au moyen de dialogues. Ils servent à introduire progressivement le lexique et la morphosyntaxe d'une langue-cible. Les paroles étrangères sont présentées dans des conditions plausibles d'usage et l'accès au sens de ces paroles se fait à partir de la situation visualisée.⁵¹ Les apprenants ne devraient avoir recours qu'à la langue-cible dès le début. Le recours à la langue maternelle est fortement déconseillé. On favorise plutôt des gestes, la mimique, des paraphrases et des images situationnelles pour expliquer les significations.⁵² Selon Lanchec, l'image n'illustre pas la phrase mais l'image et la phrase font qu'un. C'est dans les situations déterminées que la langue peut refléter le comportement des individus.⁵³

L'enseignement de la grammaire dans cette méthode suit également le critère de la fréquence d'usage à l'oral: p.ex. le passé récent et le futur proche sont plus utiles que les temps comme le passé simple ou le futur antérieur.⁵⁴ L'enseignement grammatical est inductif (voir chapitre 2.2.1) implicite (voir chapitre 2.2.3) comme dans deux méthodes présentées auparavant. La différence dans la méthode SGAV est qu'elle ne s'appuie pas sur les exercices structuraux. On n'y cherche pas à automatiser des structures mais on cherche à faire réemployer par les apprenants des dialogues de départ dans des situations différentes, afin que ces différences d'environnement les amènent à mieux en percevoir les régularités.⁵⁵ L'enseignement grammatical explicite est refusé catégoriquement, en bonne orthodoxie SGAV, tout comme la traduction

⁵⁰ Besse 1985: 41.

⁵¹ *Ibid.*: 40.

⁵² Germain 1993 (1995): 160.

⁵³ Lanchec 1976: 89.

⁵⁴ Germain 1993 (1995): 158.

⁵⁵ Besse 1985: 41.

et le recours à la langue de départ.⁵⁶

Les recherches montrent que la méthode SGAV permet d'apprendre assez rapidement à communiquer oralement avec des natifs de la langue-cible. Mais elle ne permet pas de comprendre facilement ces natifs quand ils parlent entre eux ou dans les médias. La langue utilisée alors n'est pas tout à fait la même que celle des dialogues de départ. Les tenants de la méthode grammaire-traduction, centrée sur l'écrit, ont été scandalisés par la priorité donnée à un français quotidien parlé non reconnu par les grammairiens. Ils n'y voulaient voir qu'une méthode pour apprenants peu intelligents.⁵⁷

2.1.6. La méthode situationnelle

La méthode situationnelle est reconnue vers les années 50. Cette méthode britannique est encore fréquemment utilisée dans certains milieux scolaires, surtout pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère. Vers les années 75-80, plusieurs de ses fondements théoriques ont été remis en cause. L'avènement de l'approche communicative (voir chapitre 2.1.7) l'a ébranlé particulièrement.⁵⁸

Comme dans quelques méthodes précédentes, la communication orale est l'objectif général dans la méthode situationnelle. L'enseignement d'une langue étrangère commence avec la langue orale qui est toujours enseignée avant l'écrit. La lecture et l'écriture ne sont présentées qu'après que la base grammaticale et un vocabulaire suffisants aient été présentés. La langue est vue surtout comme un phénomène oral et la structure syntaxique est le cœur de la langue orale. Les structures sont conçues comme liées ou associées aux

⁵⁶ Boyer *et al.* 1990 (1996): 12.

⁵⁷ Besse 1985: 44-45.

⁵⁸ Germain 1993 (1995): 191.

situations dans lesquelles elles sont censées être utilisées. Le terme “situation” réfère à un mode de pratique des structures orales, à l’aide d’images, de gestes etc. Ainsi, les éléments visuels occupent une place importante.⁵⁹

Les éléments grammaticaux sont bien organisés, allant des formes les plus simples aux plus complexes. Les nouveaux points sont présentés et pratiqués en situation. Dans cette méthode, l’apprentissage de la grammaire se fait aussi de façon inductive (voir chapitre 2.2.1). La signification des mots ou des structures est inférée de l’usage des formes linguistiques dans un contexte situationnel donné. On utilise la langue-cible en salle de classe. Les activités les plus utilisés dans cette méthode sont p.ex. la répétition guidée et en chœur, les activités de substitution, la dictée et les exercices structuraux.⁶⁰

Un des principaux mérites de cette méthode est l’importance attribuée au concept de situation. La méthode a aussi été critiquée de sa carence de ne pas prendre en compte des besoins et des intérêts de l’apprenant. Le choix du contenu est de nature linguistique. La priorité de l’oral sur l’écrit a aussi soulevé des critiques, mais cette critique ne peut pas porter uniquement sur la méthode situationnelle. Aujourd’hui, l’oral et écrit paraissent former deux modes parallèles et complémentaires de communication.⁶¹

2.1.7. L’approche communicative

C’est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l’avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre d’une Europe élargie qui a donné naissance à l’approche communicative.⁶² Elle est d’origine anglo-

⁵⁹ Germain 1993 (1995): 191-193.

⁶⁰ *Ibid.*: 194.

⁶¹ *Ibid.*: 195.

⁶² *Ibid.*: 202.

saxonne et semble s'imposer en France au milieu des années 70.⁶³

Dans cette approche, il ne suffit plus de connaître les règles d'une langue, quoiqu'ils sont nécessaires. Il faut en plus connaître les règles d'emploi de cette langue, savoir quelles formes employer dans telle ou telle situation. Le but général est d'en arriver à ce que les apprenants communiquent de façon efficace en langue-cible. Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication. Cette double dimension adaptative de la langue veut dire que la forme linguistique doit être adaptée à la fois à l'intention de communication et à la situation de communication.⁶⁴

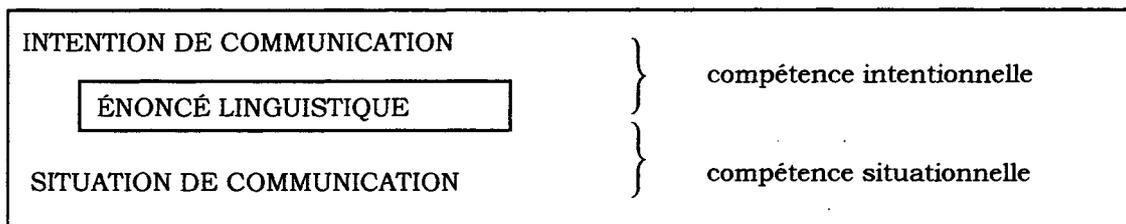


Figure 2 (Germain 1993 (1995): 203.)

Dans l'approche communicative, l'apprentissage n'est pas simplement à produire des phrases dans une langue étrangère mais aussi à communiquer dans cette même langue. Cela signifie que les orientations méthodologiques et les matériels proposés doivent être de mieux en mieux "cibles", adaptés à la spécificité et aux besoins de groupes d'apprenants.⁶⁵ On a commencé de prendre en compte les intérêts et les désirs des apprenants. L'enseignant recourt à des documents authentiques, p.ex. un journal et un menu de restaurant. Le choix des documents doit correspondre aux besoins des élèves.⁶⁶

⁶³ Boyer *et al.* 1990 (1996): 12.

⁶⁴ Germain 1993 (1995): 203.

⁶⁵ Boyer *et al.* 1990 (1996): 12.

⁶⁶ Germain 1993 (1995): 205.

Une caractéristique de l'approche communicative est que toute activité implique une intention de communication. On ne fait plus des exercices structuraux mais on travaille p.ex. avec les jeux, les jeux de rôle, les simulations et les résolutions de problèmes. Les auteurs sont loin d'être unanimes quant au rôle et quant à la place de la grammaire dans l'approche communicative. Il y a des méthodologues qui supportent l'absence d'un enseignement de la grammaire. Quelques autres optent une position médiane et il y a aussi ceux qui adoptent une position faible. Selon ces derniers, la grammaire occupe une place prioritaire. La règle générale appuie un enseignement explicite de la grammaire (voir chapitre 2.2.2).⁶⁷ On réhabilite les explications grammaticales. En salle de classe, on utilise le plus souvent la langue-cible, mais le recours à la langue maternelle est toléré. Aussi la traduction est acceptée. On considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend.⁶⁸ Le rôle des connaissances antérieures chez l'apprenant est mis en valeur dans cette méthode. La connaissance du monde est faite de schèmes ou de scénarios de base provenant de la connaissance préalable qu'un apprenant possède d'une situation donnée.⁶⁹ Les apprenants reconstruisent abstraitement le réel pour le comprendre.⁷⁰ Cette théorie est l'idée principale du constructivisme qui est la tendance actuelle dans l'enseignement en général. Les fondements psychologiques de l'approche communicative se situent aux antipodes de la psychologie béhavioriste qui avait servi de base à la méthode audio-orale⁷¹. Selon Courtilon (1989), dans cette méthode, on met la grammaire au service de la communication; des pratiques et des tâches communicatives remplacent les traditionnels exercices grammaticaux. Il s'agit

⁶⁷ Germain 1993 (1995): 210-211.

⁶⁸ Besse 1985: 46.

⁶⁹ Germain 1993 (1995): 205.

⁷⁰ Besse, H., 'L'enseignement de la "grammaire" du français langue seconde ou étrangère de 1868 à 1988', *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Collection LAL. Luçon 1994, 58.

⁷¹ Germain 205-206.

de “grammaire de l’apprenant”. Le but visé est l’appropriation par l’élève des règles qui deviennent “outiles” pour lui. Il doit donc passer par des étapes de construction de ces règles.⁷²

L’approche communicative est un mouvement assez récent. Le concept d’authenticité n’a peut-être pas la même résonance chez ceux qui enseignent leur langue maternelle que chez ceux qui enseignent une seconde langue.⁷³ Le projet méthodologique est loin de sa réalisation dans les manuels et dans la classe. Quelque fois les documents authentiques ennuiement les apprenants.⁷⁴

On peut voir que dans les méthodes présentées dans ce travail, la communication devient de plus en plus importante. La langue de tous les jours occupe une place importante et on ne met plus accent sur la forme d’une langue comme p.ex. dans la méthode grammaire-traduction. Au début, la traduction et l’enseignement explicite et déductif se changent en l’enseignement inductif et implicite et on n’accepte plus de traduction. Dans la dernière méthode présentée, dans l’approche communicative, on ne rejette pourtant pas la traduction. L’enseignement explicite de la grammaire est aussi utilisé de nouveau. Cette dernière méthode n’est pas néanmoins un retour à une vieille méthode parce qu’elle implique les buts et des matériaux différents et elle prend en considération les besoins et les savoirs précédents des apprenants.

⁷² Courtillon, J. ‘La grammaire sémantique dans l’approche communicative’, *Le français dans le monde*, février-mars/1989, 117-118.

⁷³ Germain 1993 (1995): 212.

⁷⁴ Besse 1985. 50.

2.2. Les pratiques grammaticales en classe de langue

L'objectif fondamental de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'intériorisation, aussi rapide que possible, de la grammaire. Pour obtenir ce but, on a besoin des théories fondamentales mais aussi des techniques utilisées en classe. L'apprentissage n'arrive pas sans travail concret. Dans ce chapitre, on présente quelques termes des activités pratiques en classe de langue.

2.2.1. L'apprentissage inductif et déductif

Un apprentissage inductif consiste en une prise de conscience des cas d'application avant même de connaître les règles sur lesquels ces cas sont formés. L'induction consiste à passer du particulier au général: les exemples d'abord, la règle ensuite.⁷⁵ Les paradigmes de formes et les séries d'exemples bien choisis doivent permettre à l'apprenant d'induire les règles de son observation.⁷⁶ Des méthodes présentées dans ce travail auparavant, la plupart (la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode SGAV et la méthode situationnelle) impliquent l'enseignement et l'apprentissage inductif.

Par apprentissage déductif il faut entendre l'apprentissage des règles grammaticales avant même d'en connaître les applications pratiques. La déduction consiste à passer du général au particulier: La règle d'abord, les exercices d'application ensuite.⁷⁷ Des méthodes présentées dans ce travail, la méthode grammaire-traduction implique rigoureusement l'enseignement et l'apprentissage déductif.

⁷⁵ Germain 1993 (1995): 105.

⁷⁶ Besse 1985: 32.

⁷⁷ Germain 1993 (1995): 105.

2.2.2 La grammaire explicite

Dans la grammaire explicite, il s'agit de l'enseignement et de l'apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière des éléments de la langue-cible. Cette description est explicitée par l'enseignant en ayant recours à la terminologie du modèle métalinguistique (p.ex "préposition" ou "adjectif") qui la construit. Les pratiques grammaticales explicitées visent à tenir compte, plus ou moins consciemment, des perceptions métalinguistiques de la langue cible. Elles donnent aussi aux apprenants un savoir métalinguistique qui leur permet de fabriquer ou de corriger leurs productions en langue étrangère.⁷⁸ L'enseignement explicite va de paire avec un apprentissage, soit du type déductif, soit du type inductif.⁷⁹ Dans la méthode grammaire-traduction, il s'agit d'un enseignement explicite et déductif: les règles de grammaire sont enseignées avant les cas d'application, et des exercices de traduction suivent les règles et leurs exemples. D'autre part, la méthode directe, p.ex., suit un enseignement explicite et inductif.

2.2.3. La grammaire implicite

L'enseignement implicite de la grammaire est synonyme du "non-dit". Il n'y a ni règles de grammaire, ni explications d'ordre grammatical. Il y a simplement traitement, par l'apprenant, des formes grammaticales en vue de les intérioriser. Une grammaire implicite est nécessairement apprise de manière inductive.⁸⁰ On peut la comparer à l'apprentissage d'une langue maternelle.⁸¹ Dans la grammaire implicite, le savoir grammatical est plus ou moins méthodiquement "enfoui" dans la présentation de la langue étrangère et dans

⁷⁸ Besse, H., Porquier, R., *Grammaires et didactiques des langues*. Collection LAL. Luçon 1991: 93, 109.

⁷⁹ Germain 1993 (1995): 105.

⁸⁰ *Ibid.*: 105.

⁸¹ Courtillon, J. 'Approche de la compétence dans le domaine des temps du passé', *Le français dans le monde*, août-septembre/1981, 59.

le travail qu'on demande aux apprenants de mener sur elle. Cette grammaire est presque toujours le résultat d'une activité didactique consciente parce qu'il y a des arrangements optimaux de la matière à enseigner. Une approche systématiquement implicite doit être compensée par une grande rigueur dans l'introduction et le traitement des données.⁸²

2.2.4. Les exercices grammaticaux

Les exercices, de nature métalinguistiques, ont été créés en réaction à l'enseignement implicite de la grammaire, mais il nous semble qu'à l'époque des approches communicatives, ils peuvent continuer d'occuper une place dans la pratique de la classe. Cette méthodologie permet à l'apprenant d'intérioriser par la pratique langagière les modèles linguistiques, et donc de se créer une intuition ou un sentiment linguistique.⁸³ Dans le choix des exercices que l'enseignant propose aux apprenants, on devrait tenir compte des comportements d'apprentissage antérieurement acquis. Dans les chapitres suivants, on examinera trois exercices grammaticaux classés principalement par Besse et Porquier (1991). Il ne faut pas oublier qu'il existe aussi des autres types d'exercices. Dans ce travail, p.ex. les exercices de traduction, les dictées et les exercices de production orale et écrite, c'est-à-dire les petites compositions ou simplement la formulation des phrases orales ou écrites, sont également tenus en compte en traitant les manuels. Dans l'analyse, on cherchera les exercices grammaticaux caractéristiques des manuels et on s'efforcera de les lier aux méthodes d'enseignement présentées auparavant.

⁸² Besse & Porquier 1991: 148.

⁸³ Boyer *et al.* 1990 (1996): 211.

2.2.4.1 Les exercices à trous

L'exercice à trous peut relever de l'écrit comme de l'oral. Un silence et une intonation suspensive peuvent remplacer un blanc ou quelques points. Le principe est de proposer à l'apprenant un paradigme d'unités (p.ex. des morphèmes, des mots, des syntagmes, des phrases ou des paragraphes), et de lui demander d'insérer chacune d'entre elles dans le trou qui lui est approprié et qu'on a ménagé à cet effet dans une suite d'exemples ou dans un discours continu. Il porte sur les connections et relations syntagmatiques que les unités linguistiques entretiennent conventionnellement entre elles. Besse et Porquier classent aussi dans ce type les exercices qui consistent à reconstituer une phrase ou un texte de ses unités découpées et dispersées. Il s'agit alors de travailler sur l'organisation syntagmatique de la langue-cible.⁸⁴

Les exercices à trous grammaticaux portent sur les unités qui relèvent de paradigmes fermés. Ils paraissent mieux faits pour contrôler certaines connaissances métalinguistiques que pour faciliter la pratique syntagmatique aisée de ces unités. Ils ne peuvent développer une réelle compétence de la langue puisqu'ils privent l'apprenant de son autonomie énonciative.⁸⁵

2.2.4.2 Les exercices structuraux

L'exercice structural a pour principe la réitération d'une même structure par la pratique de phrases par ailleurs différentes les unes des autres. L'hypothèse didactique est que cette réitération guidée de la même structure favorise l'acquisition par l'apprenant. Il pourra produire ensuite d'autres phrases ou discours par généralisation. Toute structure présuppose un modèle métalinguistique à partir duquel elle est construite, et relève donc d'une

⁸⁴ Besse & Porquier 1991: 125.

⁸⁵ *Ibid.*: 130.

description donnée de la langue dans laquelle elle s'inscrit.⁸⁶ Avec ces exercices on essaie d'automatiser l'emploi des structures. A partir de l'énoncé comportant la structure à enseigner, l'enseignant propose des éléments variables permettant aux apprenants de former de nouveaux énoncés de même structure. Cette gymnastique, pratiquée souvent oralement, doit se situer à un niveau de difficulté bien calculé pour que l'exercice se déroule à un rythme suffisamment rapide. C'est une condition indispensable à l'automatisation de la structure.⁸⁷ Les exercices structuraux sont créés à l'origine pour le laboratoire de langues. Ils sont encore en vigueur aujourd'hui dans la plupart des matériels d'enseignement.⁸⁸ Des méthodes d'enseignement présentées dans ce travail la méthode audio-orale et la méthode situationnelle utilisent surtout les exercices structuraux.

2.2.4.3. Les exercices de reformulation

L'exercice de reformulation demande de dire autrement ce qu'on veut dire. Il y a toujours plusieurs façons de dire la même chose. L'exercice de reformulation relève d'une sorte de traduction intralinguale. Le principe est la réitération d'un même contenu de signification à travers les diverses formulations qu'il peut recevoir dans une situation d'interlocution donnée. Cet exercice est plus souvent implicite qu'explicite.⁸⁹ Avant, il a surtout été utilisé pour faciliter l'accès au sens étranger et non pour favoriser systématiquement l'intériorisation de la grammaire. Les exercices de reformulation les plus répandus aujourd'hui sont les exercices de compréhension orale et écrite: l'apprenant doit choisir entre plusieurs reformulations d'un certain contenu

⁸⁶ Besse & Porquier 1991: 126.

⁸⁷ Rojas 1971: 114.

⁸⁸ Boyer *et al.* 1990 (1996): 204-205.

⁸⁹ Besse & Porquier 1991: 126.

celle qui est la plus adéquate à ce contenu.⁹⁰ Avec ce type d'exercices on peut facilement s'entraîner p.ex. l'utilisation des temps verbaux.

3. L'analyse de l'enseignement des formes verbales

Dans l'analyse, on s'efforcera de traiter l'enseignement des formes verbales du français à partir des trois manuels de français langue étrangère. Ces manuels assez récents sont utilisés au niveau de lycée dans les pays scandinaves, en Finlande, en Suède et au Danemark.

L'enseignement des points grammaticaux seront examinés par les textes et les exercices des manuels. Les textes seront examinés sur la quantité des exemples qui illustrent la forme verbale. Il ne faut pas oublier qu'en donnant des exemples à tous les personnes, ils pourraient peut-être donner une impression artificielle sur le texte. J'accentuerai les caractéristiques de l'enseignement des langues étrangères ainsi que la mise en pratique des théories présentées auparavant, p.ex. les types de textes et d'exercices, l'ordre des formes verbales présentées, l'apprentissage par l'induction ou déduction et finalement je réfléchirai sur l'ensemble des méthodes utilisées dans les manuels. Les formes verbales seront traitées dans le même ordre que les manuels les présentent, sauf les temps du passé qui seront examinés sous le même chapitre.

3.1. Les formes verbales

La difficulté dans l'enseignement des temps et des modes verbaux est de faire les apprenants comprendre la différence de sens qui existe entre les temps du français. Il existe des règles sémantiques mettant en jeu des sens

⁹⁰ Besse & Porquier 1991: 138.

grammaticaux. La grammaire, considérée comme l'apprentissage des règles d'une langue étrangère, implique l'apprentissage de ces sens.⁹¹

Le rôle de la langue maternelle est très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. György Kiss (1989) a fait une étude contrastive français-hongrois sur l'acquisition des temps du passé. On peut généraliser dans ce travail des résultats à l'apprentissage des temps du passé par les finnophones, parce que ces deux langues sont des langues parentes, mais aussi par les suédophones et les apprenants danois dont le système verbal est assez différent de celui du français. L'apprenant hungarophone doit construire un système différent de sa langue maternelle, dans lequel l'expression de la simultanéité, de l'antériorité et de la postériorité dépend tout d'abord des temps verbaux et, secondairement, du lexique, surtout pour la référence au passé. Selon Kiss, le français ne possède pas de morphème spécifique d'aspect. L'acquisition du système temporel du français passe alors par l'assimilation des valeurs temporelles exprimées par le verbe, valeurs intrinsèques ou relatives en contexte, exprimées en hongrois par des moyens tout à fait différents.⁹²

Un apprenant doit apprendre à disposer des outils nécessaires pour arriver à la même vision, au même découpage du passé qu'un francophone.⁹³ Un étranger ne maîtrisera jamais convenablement l'emploi des temps en français si on lui fait travailler isolément et successivement les temps. Pour les manier correctement, il faut les apprendre en parallèle et en opposition.⁹⁴ Quelques temps du français (p.ex. le subjonctif) peuvent être problématiques à enseigner et à apprendre pour les apprenants dont la langue maternelle ne connaît pas

⁹¹ Courtillon 1981: 59.

⁹² Kiss, G., 'L'apprentissage d'une grammaire distante: le français par les hungarophones.' *Le français dans le monde*, février-mars/1989, 77.

⁹³ Namenwirth, È., 'Les temps du passé', *Le français dans le monde*, juillet/1995, 147.

⁹⁴ Rojas 1971: 109.

ces temps et structure différemment l'expression du passé. Selon Grevisse et Goosse (1980), le français comprend 22 temps et modes verbaux: l'indicatif en comprend dix (le présent, le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait, le passé simple, le passé antérieur, le futur simple, le futur antérieur, le conditionnel présent et le conditionnel passé), l'impératif en comprend deux (le présent et le passé), le subjonctif en comprend quatre (le présent, le passé, l'imparfait et le plus-que-parfait), l'infinitif, le participe et le gérondif en comprennent chacun deux (le présent et le passé).⁹⁵ Dans ce travail, on ne traitera pas l'enseignement de tous ces temps mais uniquement l'enseignement des temps verbaux qui sont enseignés dans les manuels examinés.

3.1.1. Les formes verbales du finnois

Le finnois est une langue finno-ougrienne. Le présent (*istun*), l'imparfait (*istuin*), le parfait (*olen istunut*) et le plus-que-parfait (*olin istunut*) sont des temps verbaux du finnois. Ils constituent le mode d'indicatif. Les autres modes sont le conditionnel (*istuisin*), le potentiel (*istunen*) et l'impératif (*istu*).⁹⁶

De plus, l'infinitif comprend cinq formes, du première au cinquième (*juosta*, *juosten*, *juoksemassa*, *juokseminen*, *juoksemaisillaan*). Le participe constitue du premier et du deuxième participe (*nukkuva*, *nukkunut*). L'infinitif et le participe constituent les formes nominaux.⁹⁷

Le passif du finnois n'est pas impersonnel comme dans plusieurs langues. Il y a une idée de personne quand on dit: *Vene irrotettiin laiturista*. On peut comparer cette expression avec le passif français formé avec le pronom *on*:

On y va. Mennään. Quand on veut souligner en finnois, qu'il n'y a pas de

⁹⁵ Grevisse, M., Goosse, A., *Nouvelle grammaire française*. Belgique 1980, 233.

⁹⁶ Leino, P., *Kieleen mieltä*. Hyvää suomea. Keuruu 1990 (1995), 72.

⁹⁷ *Ibid.*: 77-89.

personne, on dit: *Vene irtosi laiturista*.⁹⁸

On peut remarquer que le système verbal du finnois est assez différent de celui du français. Le finnois a pourtant la conjugaison des désinences personnelles comme le français ce qui n'est pas le cas en suédois et en danois.

3.1.2. Les formes verbales du suédois

Les temps du suédois, qui est une langue germanique, sont les mêmes qu'en finnois: le présent (*läser*), l'imparfait (*läste*), le parfait (*har läst*) et le plus-que-parfait (*hade läst*). De plus il y a le futur (*kommer att läsa, ska läsa*).⁹⁹

Les modes du suédois sont l'indicatif (*vi läser*), l'imparfait du subjonctif (*om han läste*) et plus-que-parfait du subjonctif (*om han hade läst*), l'impératif (*läs*) et les formes avec *skulle* (*han skulle läsa*).¹⁰⁰

Le participe est divisé en présent (*en läsande pojke*) et en parfait (*en läst bok*). Le passif du suédois peut être exprimé en trois façons: avec *s* (*boken läses*), *bli* (*boken blir läst*) ou *vara* (*boken är läst*). De plus, le suédois a plusieurs façons d'exprimer l'infinitif (p.ex. *måste läsa, att läsa*).¹⁰¹

⁹⁸ Leino 1990 (1995): 71.

⁹⁹ Nikander, M.-L., Jantunen, A. *Lukion ruotsin kielioppi*. Keuruu 1985 (1986), 110.

¹⁰⁰ *Ibid.*: 89, 110.

¹⁰¹ *Ibid.*: 110.

3.1.3. Les formes verbales du danois

Le danois est aussi une langue germanique et ressemble beaucoup au suédois. Le système verbal dans ces deux langues est pratiquement le même. Les temps du danois sont le présent (*jeg elsker*), l'imparfait (*jeg elskede*), le parfait (*jeg har elsket*), le plus-que-parfait (*jeg havde elsket*) et le futur (*Det vil aldrig ske. / Skal du med?*). Le parfait du danois est souvent traduit en finnois par l'imparfait.¹⁰²

Les modes du danois sont l'indicatif (*jeg elsker*), l'impératif (*spis, gå nu*) et les formes avec *skulle* (*Jeg har idéer om, hvad hun skulle have ønsket sig.*) ou bien avec *ville* (*Jeg ville have sprugt dig.*) Le conditionnel du finnois est souvent exprimé en danois par le présent.¹⁰³

Le participe présent (*læsende*), le participe parfait (*en kendt digter*) et l'infinitif (*at komme*) constituent les formes nominaux en danois.¹⁰⁴

Le passif du danois peut être exprimé avec *man* (*Man mener, at...*), avec *s* (*Postkassen tømmes kl. 12.*), avec *blive* (*Skuespillet bliver opført.*) ou avec *være* (*Nu er det gjort.*).¹⁰⁵

¹⁰² Pajuoja, R., *Tanskan kielioppi*. Koria 1994, 26-27.

¹⁰³ *Ibid* 1994: 30-32.

¹⁰⁴ *Ibid* 1994: 33-35.

¹⁰⁵ *Ibid* 1994: 37-38.

3.2. Les manuels examinés

3.2.1 *Sur le vif*

Le manuel finlandais qui s'appelle *Sur le vif*, date des années 1995, 1996 et 1997. Le manuel *Sur le vif* peut être étudiée pendant le lycée (langue B3¹⁰⁶) ou bien pendant le premier et le second cycle du secondaire (langue B2). Le manuel est destinée pour les débutants jeunes ou adultes et aussi pour les études privées. L'enseignement du français, qui est une matière à option, dans les lycées en Finlande est le plus souvent sous forme de cours. Un cours comporte environ 38 heures d'enseignement.¹⁰⁷ Le manuel est ainsi divisé en six cours, chacun comprenant de huit à quatorze leçons, 63 leçons en tout. Chaque leçon du manuel comporte les textes et les exercices. Les six cours sont présentés dans cinq livres; un livre de textes (*Sur le vif 1, textes*), un livre d'exercices (*Sur le vif 1, exercices*) et trois livres qui comprennent les deux (*Sur le vif 2A, 2B et 2C, textes et exercices*). De plus, la série comprend les enregistrements, les guides d'enseignant, les solutions des exercices et les matériels pour l'évaluation. Ce sont uniquement les livres de textes et d'exercices de tous les manuels qui sont étudiés dans ce travail. Les textes de *Sur le vif* sont souvent complétés par les parties d'écoute qui seront ici laissées de côté.

Chaque tome (sauf les textes de *Sur le vif 1*) comprend une petite grammaire à la fin du manuel (voir annexe 1). Cette grammaire résume les règles grammaticales enseignées dans le livre en question et en donne des exemples. Les points grammaticaux sont souvent enseignés progressivement. Quelques formes du sujet grammatical en question apparaissent dans quelques textes d'abord, puis le sujet est enseigné dans une certaine ou dans des certaines

¹⁰⁶ Kaila, S., 'Opetussuunnitelman tarjoamat mahdollisuudet kieliopjelmua laadittaessa', *Kielten maailmaan*. Suuntana oppimiskeskus. 18. Opetushallitus. Helsinki 1994, 9.

¹⁰⁷ Liljenström, U., 'Kunnan ja koulun opetussuunnitelman suhde opetussuunnitelman perusteisiin', *Kielten maailmaan*. Suuntana oppimiskeskus. 18. Opetushallitus. Helsinki 1994, 12.

leçons et enfin le sujet est révisé dans les textes et dans les exercices. Les instructions des exercices, qui sont simples et qui se répètent souvent, sont écrites en français dans les exercices. Dans les exercices plus complexes, les instructions sont d'abord en français, puis en finnois.

Sur le vif 1, qui est le premier tome, enseigne les articles, la déclinaison des adjectifs, les pronoms personnels, possessifs et relatifs et le passif avec le pronom *on*, ainsi que la formation des questions, quelques prépositions, les cardinaux et les ordinaux. Les temps enseignés sont le présent, le passé composé et l'impératif. *Sur le vif 2A* précise les sujets précédents et y ajoute le partitif, *en* et *y*, les pronoms démonstratifs et indéfinis. Le passé composé et l'imparfait sont enseignés dans ce livre ainsi que le plus-que-parfait, le gérondif, les verbes réfléchis et la construction *venir de faire*. Également *Sur le vif 2B* précise des substantifs, des adjectifs et des pronoms. Le participe présent avec le gérondif sont révisés. Le subjonctif est un temps nouveau dans ce tome. Le dernier tome, *Sur le vif 2C*, ajoute le futur, le conditionnel, l'infinitif et le discours indirect parmi les points grammaticaux enseignés.

3.2.2. À propos

En ce qui concerne *À propos*, c'est un manuel suédois de français langue étrangère des années 1989 et 1990. Il est utilisé aux lycées en Suède et aussi en Finlande dans la région suédophone. Il est destiné pour des débutants dans les lycées, pour les adultes et pour les études privées. La série comprend deux livres de textes et deux livres d'exercices. La série comprend aussi les enregistrements, les solutions des exercices et les guides d'enseignant. Le tout, 61 leçons, couvre l'enseignement donné au lycée. Le français est aussi une matière à option dans les lycées en Suède et la quantité de l'enseignement peut varier selon le programme choisi. Normalement, le nombre de leçons est

d'environ 190.¹⁰⁸ On peut remarquer que le temps d'enseignement est moins long en Suède qu'en Finlande. Ce manuel est pourtant utilisé aussi en Finlande dans les parties suédophones.

Également *À propos* comporte la partie de grammaire résumée à la fin des livres de textes (voir annexe 2). Quelques points grammaticaux de ce manuel sont enseignés progressivement comme dans *Sur le vif*, mais il y a aussi des points qui ne sont présentés que dans une leçon. *À propos 1* enseigne les articles, le partitif, la déclinaison des adjectifs et la comparaison, les cardinaux et les ordinaux, des questions et des prépositions ainsi que les pronoms personnels, réfléchis, possessifs, démonstratifs, relatifs et indéfinis. Les temps enseignés sont le présent, le passé composé, le futur proche et l'impératif. Quant à *À propos 2*, les sujets précédents sont répétés et le livre ajoute les pronoms interrogatifs et relatifs, l'infinitif, le gérondif, le subjonctif, l'imparfait, le passé simple, le plus-que-parfait, le futur et le conditionnel.

Les deux langues d'enseignement dans le livre d'exercices sont naturellement le français et le suédois. Les instructions de plusieurs exercices sont données en deux langues, p.ex.:

Traduisez en français. Översätt till franska. (*À propos 1*, övningsbok, p. 16.)

3.2.3. *Franskbogen*

Quant à *Franskbogen*, c'est un manuel danois de français langue étrangère, de l'année 1995, pour les étudiants jeunes et adultes. Le manuel est souvent utilisé aux lycées du Danemark; la tendance danoise actuelle est pourtant de ne pas disposer de manuels.¹⁰⁹ Le manuel *Franskbogen* comprend un livre de textes et un livre d'exercices qui sont examinés dans ce travail.

¹⁰⁸ L'information reçue de Kaarle Sulamaa (Direction générale de l'enseignement) lors d'une discussion téléphonique, le 17 juillet 1997.

¹⁰⁹ Une discussion privée avec Françoise Arndt. Maître de conférences. L'université d'Århus. Danemark. Automne 1995.

L'enregistrement sur CD, la disquette et le disque optique compact du manuel ne sont pas pris en compte. Les textes constituent 41 leçons qui devraient être enseignées au cours de 100 leçons scolaires environ. Cette quantité de matériel d'enseignement est encore moindre que celle du manuel suédois. Je présume que *Franskbogen* n'est utilisé que pour étayer l'enseignement et que les enseignants utilisent des autres matériaux en outre du manuel. Pendant les deux premières années au lycée, le temps d'enseignement du français au Danemark est 285 heures scolaires. Pendant la troisième année, le français est une matière à option. Alors, le nombre de leçons est 170.¹¹⁰ *Franskbogen* accorde de l'importance sur le vocabulaire. Les auteurs présument que les apprenants jeunes ou adultes, qui ont déjà étudié au moins l'anglais, sont capables de comprendre et de comparer les structures grammaticales sur la base des connaissances antérieures.¹¹¹

Également *Franskbogen* comporte une partie de grammaire à la fin du livre d'exercices (voir annexe 3). Le présent, les articles, les pronoms personnels et possessifs, la déclinaison des adjectifs, les cardinaux et les ordinaux sont les sujets grammaticaux principaux dans les quinze premières leçons. Puis, le futur proche, l'impératif, la négation, les pronoms démonstratifs, le passé composé, les verbes réfléchis, le gérondif et *en* sont enseignés jusqu'à la leçon 30. Le futur, l'imparfait, le conditionnel, les questions et le discours indirect sont présentés dans le dernier tiers du manuel. Comme le manuel suédois, *Franskbogen* présente aussi quelques sujets grammaticaux progressivement. L'enseignement est cependant concentré le plus souvent dans une leçon, même si les formes peuvent apparaître aussi dans les autres textes. Les instructions des exercices sont écrites en danois.

¹¹⁰ L'information reçue de Kaarle Sulamaa (Direction générale de l'enseignement) lors d'un message du courrier électronique, le 28 juillet 1997.

¹¹¹ *Franskbogen*, p. 3. Lærereens forord.

3.3. Le présent

Le présent de l'indicatif est le plus employé des temps du verbe, au moins à l'oral. Il occupe une place à part dans le paradigme verbal: comme dans les autres langues, la forme du présent en français se caractérise par l'absence de désinence proprement temporelle, par opposition aux temps du futur et du passé, qui possèdent chacun une marque temporelle spécifique.¹¹² Le présent marque une action en cours à l'époque présente et, en ce sens, il fait partie des instances de l'énonciation.¹¹³ Comme l'utilisation du présent ne diffère pas d'une façon notable du finnois, du suédois et du danois, uniquement la conjugaison des formes du présent est enseignée dans la grammaire des manuels.

3.3.1. Sur le *vif*

L'enseignement des formes verbales de présent dans le manuel finlandais, *Sur le vif*, commence déjà dès les premiers pages. Il y a quelques formes du présent à la présentation, au début du manuel, p.ex. *je suis* et *c'est*. Le premier verbe dont toute la conjugaison est présentée, est le verbe irrégulier *être*, dans la leçon 2, puis le verbe *avoir* dans la leçon 4 et *aller* et *faire* dans la leçon 8. La leçon 9 commence à présenter les verbes réguliers du 1^{er} groupe qui se terminent en *-er*, par le verbe *parler*. Dans la leçon 10 sont enseignés les verbes réguliers du 3^e groupe (*-re*), p.ex. *attendre*, et la leçon 18 présente les verbes réguliers du 2^e groupe (*-ir*), p.ex. *réfléchir*. Les autres verbes réguliers et irréguliers apparaissent progressivement selon les textes choisis. L'ordre des verbes irréguliers est le suivant: *prendre, partir, voir, boire, lire, venir, sortir, savoir, pouvoir, vouloir, devoir, connaître, mettre, ouvrir, écrire, dire, croire, vivre* etc. Les formes du présent se répètent souvent dans le manuel mais elles sont

¹¹² Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. *Grammaire méthodique de français*. Paris 1994 (Vendôme 1996), 298.

¹¹³ Salins, G.-D. de, *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Ligugé 1996 (Poitiers), 173.

essentiellement présentées et exercées pendant les trois premiers cours.¹¹⁴ Il semble que les formes du présent sont enseignés selon le même ordre qu'ils apparaissent dans la langue parlée en général, même si ce n'est pas toujours une progression allant du simple au complexe. Comme on a constaté en étudiant la méthode SGAV (voir chapitre 2.1.5), les verbes *avoir* et *être* sont plus complexes morphologiquement que p.ex. le verbe régulier *parler*.

Les textes qui illustrent les formes du présent sont constitués le plus souvent des dialogues. Les dialogues font référence aux méthodes qui accordent de l'importance à la communication. Il y a aussi quelques textes authentiques comme les recettes. Il y a aussi des lettres qu'on peut considérer comme des textes authentiques. L'approche communicative (voir chapitre 2.1.7) dispose ces textes authentiques. Tous les textes ne donnent pas d'exemples sur les formes verbales qui sont mentionnées dans la table des matières, mais les formes sont illustrées dans les exercices.

Les formes du présent sont bien sûr s'exercées plusieurs fois et en même temps qu'on s'exerce des autres thèmes, mais peut trouver trois types d'exercices concentrés sur ce sujet dans livre d'exercices de *Sur le vif 1*. Il y a des phrases à compléter, c'est-à-dire des exercices à trous, p.ex.;

1. Anne et Marc _____ dans un café.
(astuvat sisään)
2. Est-ce que tu _____ quelque chose?
(syötkö)
3. Non, merci. Tiens, voilà Didier qui _____.
(Saapuu/arriver)

(*Sur le vif 1*, exercices, p. 71.)

Des traductions orales et des exercices où les élèves inventent et écrivent des phrases en utilisant certains verbes sont aussi utilisés. Ces derniers types d'exercices peuvent procurer des phrases de différents niveaux, selon des connaissances antérieures de l'apprenant. Il n'y a pas d'exercices structuraux sur le sujet examiné.

¹¹⁴ *Sur le vif 1*, exercices, 3-9.

Les apprenants écrivent eux-mêmes les règles de grammaire (voir p.ex. annexe 4, p. 120). Au début des exercices de chaque leçon, il y a un ou deux pages de grammaire à compléter. Les élèves doivent chercher les réponses et les règles à l'aide des exemples dans les textes. Ainsi ils induisent les réglementaires. On peut dire que *Sur le vif* utilise clairement l'enseignement inductif.

3.3.2. À propos

La présentation des formes verbales du présent dans le manuel suédois, *À propos*, commence dans la leçon 4 par les formes du troisième personne au singulier et au pluriel des verbes du 1^{er} groupe (-er). Toute la conjugaison de ce groupe est présentée dans la leçon 6. La leçon 5 commence à présenter les verbes irréguliers par les verbes *être* et *faire* et la leçons 6 et 7 continuent par les verbes *avoir* et *aller*. Les autres verbes irréguliers apparaissent progressivement selon les textes. L'ordre de ces verbes est la suivante: *savoir, prendre, sortir, entrer, pouvoir, lire, vouloir, venir, rire, sourire, mettre, partir, dire, écrire* etc. Ce n'est que la leçon 22 qui présente la conjugaison des formes du présent des verbes du 2^e et 3^e groupe (-ir et -re).¹¹⁵ *À propos 2* présente aussi quelques verbes au présent selon les textes, mais le présent est principalement enseigné dans le premier manuel, *À propos 1*. Il semble qu'*À propos* suit aussi l'ordre de fréquence de la langue parlée dans la présentation des verbes. On n'avance pas du simple au complexe.

Les textes qui illustrent les formes du présent dans *À propos* ne sont pas aussi souvent des dialogues que dans *Sur le vif*. Il y a autant de textes narratifs que de dialogues. Le texte suivant illustre des verbes réfléchis:

...Cela réveille quand même mademoiselle Foulard, qui habite à côté. Elle *se lève* et va à la salle de bains pour *se laver*. Elle chante sous la douche...

(*À propos 1*, p. 54.)

On ne peut pas trouver de textes "authentiques" qui illustrent les formes du

¹¹⁵ *À propos 1*, Övningsbok, table des matières.

présent dans *À propos*.

Les exercices sur le temps examiné sont très variés. Il y a les exercices à trous, des traductions, des exercices de reformulation et les exercices où les apprenants écrivent des phrases à l'aide des mots donnés en utilisant un certain verbe, ainsi produisent des phrases. De plus, ce qui est différent du manuel précédent, il y a aussi des exercices structuraux dans le manuel suédois. Ces exercices sont souvent oraux mais quelque fois aussi écrits. Il y a une phrase modèle et en changeant des mots donnés les élèves font des phrases nouvelles et apprennent par l'automatisation ce qui est le but des exercices structuraux. Il est difficile de faire appel à une certaine méthode d'enseignement dans les exercices d'*À propos* parce qu'ils sont très variés. Le choix entre l'enseignement inductif et déductif incombe à l'enseignant.

3.3.3. *Franskbogen*

L'enseignement des formes verbales du présent dans le manuel danois, *Franskbogen*, commence par les verbes *être* et *avoir*, comme dans *Sur le vif*. La leçon 5 présente la conjugaison du 1^{er} groupe (-er). Le 3^e (-re) et le 2^e (-ir) groupe sont enseignés dans les leçons 21 et 28. Les verbes irréguliers sont enseignés selon le même ordre que dans les deux autres manuels, c'est-à-dire, selon l'ordre de fréquence dans la langue parlée. Les textes choisis agissent naturellement aussi sur l'ordre. *Franskbogen* présente les verbes irréguliers dans l'ordre suivant: *aller, faire, pouvoir, vouloir, venir, savoir, sortir, dire, prendre, voir, vivre, devoir*, etc.¹¹⁶

Les textes qui illustrent les formes du présent sont principalement des dialogues mais il y a souvent une petite introduction narrative. Les textes donnent quelques exemples sur le temps verbal en question. La plupart des

¹¹⁶ *Franskbogen*, 6-9.

exercices sur les formes du présent dans *Franskbogen* sont des exercices à trous. Il y a aussi des exercices de traduction, où les élèves doivent utiliser des formes du présent. De plus, il y a quelques exercices structuraux où les apprenants doivent uniquement conjuguer des verbes réguliers donnés. Les textes se réfèrent aux méthodes qui soulignent la communication, étant donné qu'il y a beaucoup de dialogues. Les exercices de *Franskbogen* par contre ne sont pas très communicatifs. Les élèves ne doivent pas vraiment former la langue. La grammaire est présentée déductivement dans le manuel. On ne sait pas comment elle est présentée en classe de langue. Le choix entre l'enseignement inductif et déductif incombe à l'enseignant comme dans *À propos* aussi.

3.3.4 La comparaison

L'ordre de la présentation des formes du présent est à peu près le même dans tous les manuels examinés. Les verbes irréguliers *avoir* et *être* ainsi que les verbes réguliers du 1^{er} groupe sont enseignés au début des manuels. La méthode SGAV (voir chapitre 2.1.5) implique que les points grammaticaux de la langue quotidienne sont enseignés d'abord. Le manuel danois ne présente pourtant les verbes du 2^e et 3^e groupe que qu'après le milieu du manuel, néanmoins avant les autres temps, sauf le futur proche. *À propos* présente la préposition *depuis* en traitant le présent dans la partie de grammaire.

La plupart des textes examinés qui illustrent les formes du présent sont principalement des dialogues. Cela se réfère aux méthodes qui accordent l'importance sur la communication, c'est-à-dire à tous les autres méthodes sauf à la méthode grammaire-traduction et à la méthode lecture-traduction. Dans le manuel suédois, il y a pourtant aussi des textes narratifs. Tous les manuels contiennent des exercices à trous et de traduction sur le sujet examiné. Le manuel finlandais et suédois contiennent aussi des exercices où les élèves doivent produire des phrases ou des petites histoires et ainsi

vraiment utiliser et appliquer les verbes. La méthode SGAV implique aussi des exercices de l'application, mais pas de traduction et d'automatisation. Le manuel suédois et danois, par contre, contiennent des exercices structuraux pour automatiser l'utilisation des verbes. Le manuel finlandais révèle l'enseignement inductif d'une façon claire. Dans les autres manuels, le choix doit être fait par l'enseignant, la grammaire des manuels est pourtant déductif.

3.4. L'impératif

L'impératif est un mode personnel et non temporel qui est restreint en personnes: il ne comporte que la première personne du pluriel et la deuxième personne du singulier et du pluriel. On distingue une forme simple, l'impératif présent et une forme composée, l'impératif passé qui est peu employé. Dans ce travail, on étudie uniquement l'enseignement de l'impératif présent puisque l'impératif passé n'est pas traité dans les manuels examinés. L'impératif a une valeur fondamentalement directive: il vise à orienter la conduite du destinataire. Selon la situation, il exprime un ordre, une exhortation, un conseil, une suggestion ou une prière.¹¹⁷ Le finnois, le suédois et le danois comportent aussi l'impératif.

3.4.1. Sur le vif

L'impératif est la deuxième forme verbale enseignée dans *Sur le vif*, après les formes du présent, sauf que le passif formé avec le pronom *on* est présenté dans la leçon 8. Dans le premier cours, dans la leçon 3, il y a déjà quelques formes impératives, p.ex.:

- *Viens*, Jaakko. Ça, c'est ta chambre.
- Elle est jolie...
- *Entre*, pose ton sac, là, sur le lit.

(*Sur le vif 1*, textes, p. 15.)

¹¹⁷ Riegel *et al.* 1994 (1996): 330-333.

L'impératif n'est pas encore enseigné mais uniquement présenté dans cette leçon. Selon la table des matières, l'impératif est enseigné pendant le deuxième cours, dans la leçon 16. Le texte de cette leçon ne donne qu'un seul exemple sur l'impératif: *Venez voir!* On peut remarquer que la leçon précédente (15) implique des exemples sur l'impératif. Le texte est constitué d'une conversation au supermarché et d'une recette de cuisine qu'on peut considérer comme étant un texte authentique, p.ex.:

- *Va* à la viande et *prends* un poulet... ...mais *n'oublie pas* les œufs!
 ...*Battez* les œufs en omelette. *Versez* doucement le lait chaud et *mélangez* avec la noix de coco...
 (Sur le *vif* 1, textes, pp. 54-55.)

Dans les exercices du leçon 16, l'impératif est traité inductivement (voir p.ex. annexe 4) comme la plupart des points grammaticaux dans ce manuel. Les apprenants complètent la grammaire par les exemples qui se trouvent le plus souvent dans la leçon précédente dans ce cas et en induisent les règles. Il y a aussi une exercice sur le sujet. Il s'agit d'un exercice de traduction. Les élèves sont demandés de traduire en français des phrases impératives affirmatives et négatives. *Sur le vif* ne présente que les formes de l'impératif de la deuxième personne au singulier et au pluriel.

L'impératif n'est peut-être pas considéré très compliquée à apprendre selon les auteurs du manuel finlandais parce que le mode n'est pas traité dans la partie de grammaire du manuel. La langue finnois comporte aussi l'impératif.

3.4.2. À propos

L'impératif est le deuxième point enseigné des formes verbales dans *À propos 1*, après le présent. Ce mode est enseigné en trois parties. Premièrement, la leçon 8 présente les formes de l'impératif des verbes du premier groupe (-*er*). Puis, la leçon 18 donne plus d'exemples et les autres formes de l'impératif sont enseignées dans la leçon 23. Également *À propos* enseigne uniquement les

formes du deuxième personne au singulier et au pluriel.

Dans les textes qui illustrent l'impératif il s'agit de quelqu'un qui donne des instructions ou conseils à quelqu'un autre. Dans le livre d'exercices, il y a deux types d'exercices sur le sujet. Un exercice de reformulation demande de répondre aux phrases en utilisant des impératifs, p.ex.:

L'enfant pleure. → Ne pleure pas. (*À propos 1, exercices, p. 31.*)

Dans l'autre exercice de reformulation, les élèves combinent les phrases impératives avec les bonnes réponses. Le dernier exercice sur l'impératif demande de produire des phrases impératives selon les renseignements suédois, p.ex.:

Du vill att din kamrat ska vänta lite. → Attends un peu. (*À propos 1, exercices, p. 85.*)

La grammaire d'*À propos 1* (voir annexe 2) n'enseigne pas l'impératif mais donne des formes conjuguées avec les listes de conjugaison du présent et du passé composé, qui sont les autres temps enseignés dans ce manuel.

3.4.3. *Franskbogen*

Dans *Franskbogen*, l'impératif est enseigné après le présent et le futur proche, dans la leçon 18. Ce texte sous forme d'un dialogue, ne donne qu'un exemple sur les formes de l'impératif. Dans le livre d'exercices, il y a un exercice sur l'impératif. C'est un exercice de traduction du français au danois avec phrases impératives.

La grammaire de *Franskbogen*, autrement que les deux autres manuels, ajoute aussi la première personne du pluriel à la présentation de l'impératif:

Allons au café ce soir! Lad os gå på café i aften! (*Franskbogen, øvelser, p. 173.*)

L'utilisation de l'impératif est bien traité dans la grammaire (voir annexe 3) avec des exemples, mais il manque des règles pour construire les formes de l'impératif. Les exemples dans le texte et des exercices sur le sujet sont aussi

modestes en quantité.

3.4.4. La comparaison

L'impératif est le mode des phrases impératives et des phrases optatives.¹¹⁸ Les phrases impératives sont souvent du discours direct. Tous les manuels utilisent des dialogues, le discours direct, en illustrant l'impératif bien que les exemples soient modestes en quantité. Le manuel suédois donne le plus d'exemples sur le sujet examiné. Les exercices dans les manuels finlandais et danois ne sont que de traduction, mais le manuel suédois a aussi des exercices de reformulation et de production qui réfèrent aux méthodes communicatives. On peut dire que *À propos* enseigne l'impératif d'une façon la plus variée. Le manuel présente les adverbes *ici*, *voici* et *là* en traitant l'impératif. L'enseignement de la grammaire est clairement inductif dans *Sur le vif*.

3.5. Le passé

Le système des temps du passé du français peut être problématique pour les apprenants dont la langue maternelle est l'autre qu'une langue romane. Le finnois, le suédois et le danois expriment p.ex. l'imparfait et le passé composé du français le plus souvent avec l'imparfait. L'imparfait du finnois est quelquefois l'équivalent du parfait danois, *førnutid*¹¹⁹, et du parfait suédois, *perfekt*. Le passé simple qui marque une rupture catégorique entre le temps de l'énonciation et le temps de l'histoire est aussi un temps inconnu dans les langues des pays nordiques.¹²⁰

¹¹⁸ Grevisse & Goosse 1980: 262.

¹¹⁹ Pajuoja 1994: 27.

¹²⁰ Salins 1996: 179.

3.5.1. Le passé composé

3.5.1.1. Sur le vif

Le troisième cours, les leçons 27-43, enseignent le passé composé dans *Sur le vif 1*. Le sujet est révisé plusieurs fois et également son utilisation est comparée avec celui des autres temps du passé ultérieurement dans *Sur le vif 2A, 2B et 2C*. Dès la leçon 18, quelques formes du passé composé (p.ex. *voir, parler, écrire, dire, croire, réussir, passer*) sont présentées de manière sommaire. Le passé composé est le troisième point enseigné des temps et des modes verbaux dans *Sur le vif*. Les formes se composant avec l'auxiliaire *avoir* sont enseignées avant les formes avec l'auxiliaire *être*.

Les textes sont narratives mais il y a aussi de petits dialogues au milieu de la narration. Les textes (de leçon 27 à 34) donnent beaucoup d'exemples sur le passé composé. La partie de la grammaire est enseignée d'une façon inductive comme dans les deux sujets examinés précédents, p.ex.:

Le passé composé. Perfekti.

1. Tutki seuraavia lauseita ja suomenna ne.

Hier j'**ai travaillé** toute la journée à la maison.

Quoi, tu **as oublié** l'anniversaire de ton père?

Non, il **a invité** tout le monde au restaurant le soir.

Nous **avons mangé** des spécialités de poisson.

...

2. Perfektin muodostamiseen **tarvitaan _____ osaa.**

Ensimmäistä osaa kutsutaan **apuverbiksi**,

jälkimmäinen osa on **pääverbin partisiiipin perfekti**.¹²¹

Näissä lauseissa esiintyvän apuverbin perusmuoto on _____.

Apuverbin aikamuoto on _____.

Taivuta tämä verbi vielä kaikissa persoonissa¹²²:

j' _____ nous _____

tu _____ vous _____

il _____ ils _____ (Sur le vif 1, exercices, p. 214.)

¹²¹ 1. Étudiez les phrases suivantes et traduisez les en finnois.

2. Pour former le passé composé, **il se faut _____ mots.**

Le premier mot est l'**auxiliaire**.

Le second mot est le **participe passé du verbe principal**.

¹²² L'infinif de l'auxiliaire dans ces phrases est _____.

Le temps de l'auxiliaire est _____.

Conjugez ce verbe encore à toutes les personnes.

La partie de grammaire où les formes du passé composé avec les verbes de mouvement, avec l'auxiliaire *être*, sont enseignées, est illustrée par une image (voir annexe 4, p. 120). Les méthodes directes, SGAV et situationnelle (voir les chapitres 2.1.3, 2.1.5 et 2.1.6) soulignent l'importance des images dans l'enseignement.

Les exercices sur le passé composé sont très variés dans *Sur le vif*, et on ne peut pas les unir à une seule méthode d'enseignement. Il y a des exercices à trous, aussi sous la forme des mots croisés, des exercices de reformulation, des exercices de production orale et écrite, un exercice de traduction et une dictée. On peut remarquer qu'il n'y a pas d'exercices structuraux.

3.5.1.2. À propos

Le passé composé est enseigné dans *À propos 1*. Les leçons 21 et 22 présentent d'abord le passé composé qui est formé de l'auxiliaire *avoir* et le participe passé, et puis la leçon 28 le présente formé de l'auxiliaire *être* et le participe passé. Le temps est traité en le comparant avec l'imparfait plus tard dans *À propos 2*. *À propos* suit le même ordre dans la présentation des temps et des modes verbaux que *Sur le vif*.

Les textes narratifs et partiellement les dialogues, comme dans le manuel finlandais aussi, illustrent le passé composé. Les textes contiennent beaucoup d'exemples sur les formes du temps examiné et l'illustrent bien, p.ex.:

...Aujourd'hui, nous *avons vu* Paris en vrai bateau. Pas en bateau-mouche. Nous *avons quitté* le quai Anatole France au centre de Paris à 9 h 30. Nous *avons remonté* la Seine. Puis, le bateau *a pris* le canal Saint-Martin... (*À propos 1*, p. 44.)

...L'Aquitaine *est parti* à l'heure. Après un voyage sans histoire, le train *est arrivé* à Bordeaux et les Bonnier *sont descendus*. (*À propos 1*, p. 56.)

À propos ne comprend non plus d'exercices structuraux dans ce cas. Autrement les exercices sont variés. Il y a des exercices de traduction, des

exercices de reformulation, un exercice à trous et des exercices de production orales et écrites, p.ex.:

Marie Bernard arrive à l'Hôtel de la Gare à Tours.

Travaillez à deux et faites le dialogue entre madame Bernard et le portier.

Utilisez, si vous voulez, ces mots:

un mois une semaine grand lit salle de bains télé

279 deuxième étage Tours au fond (långst bort)

(Å *propos1*, övningsbok, p. 107.)

La grammaire est enseignée dans le livre d'exercices et aussi dans la partie de grammaire (voir annexe 2, p. 104).

3.5.1.3. *Franskbogen*

Franskbogen enseigne le passé composé dans cinq leçons (24, 25, 31, 36 et 37) et compare son utilisation avec celle de l'imparfait dans la leçon 39. Tous les textes des leçons ne comprennent pas d'exemples sur le passé composé mais quelques-uns de ces textes en comprennent beaucoup. Les textes dans *Franskbogen* sont aussi de type narratif et il y a des conversations, p.ex.:

...l'équipe de France, les Bleus, *a gagné* le titre de Champions d'Europe. Le succès des Bleus *a continué* pendant la Coupe du Monde de 1986 au Mexique, où ils *ont gagné* la médaille de bronze...
(*Franskbogen*, p. 82.)

...Oui, nous *sommes allées* en Italie, tu sais, et, figure-toi qu'on nous *a tout volé*: argent, passeportes...
(*Franskbogen*, p. 132.)

Les exercices de *Franskbogen* sur le passé composé sont constitués le plus souvent des exercices de reformulation et de traduction. Il y a plusieurs exercices qui demandent aux élèves d'abord de transformer des phrases au présent en passé composé et puis de les traduire en danois. Il y a aussi des exercices à trous dans ce manuel. En ce qui concerne le passé composé, *Franskbogen* ne comprend ni d'exercices structuraux ni d'exercices de production. Les questions de grammaire sont traitées dans les textes des leçons, dans le livre d'exercices et dans la partie de grammaire.

3.5.1.4. La comparaison

Le passé composé est enseigné environ en même phase dans tous les manuels étudiés. L'enseignement commence par l'emploi de l'auxiliaire *avoir*. Les textes qui illustrent le passé composé sont soit narratives soit sous la forme des dialogues. Les exercices de tous les manuels comprennent des exercices à trous, de reformulation et de traduction. La méthode situationnelle utilise des exercices de reformulation. La méthode SGAV n'accepte pas de traduction mais supporte les dialogues et les exercices de production. Les manuels *Sur le vif* et *À propos* comprennent des exercices de production orale et écrite. *Sur le vif* inclure aussi une dictée qui est souvent utilisée surtout dans la méthode situationnelle. Cette méthode favorise aussi des images dans l'enseignement, comme il y en a dans la grammaire inductive de *Sur le vif*, pour illustrer les verbes du mouvement. On peut remarquer que dans l'enseignement du passé composé, surtout le manuel finlandais mais aussi le manuel suédois suivent au moins deux méthodes; la méthode situationnelle et la méthode SGAV. Aucun des manuels utilise des exercices structuraux pour exercer le passé composé. Cela exclut la méthode audio-orale. La spécialité du manuel finlandais par rapport aux autres est qu'il utilise clairement l'enseignement inductif. Les deux autres manuels, par contre, comparent plus souvent les temps du français avec la langue maternelle des apprenants dans la partie de grammaire.

3.5.2. L'imparfait

Comme son nom l'indique, ce temps du passé n'est pas "parfait". Il ne signale ni le début, ni la fin d'une action; tout simplement le fait qu'elle se situe à une époque passée. L'élasticité temporelle de l'imparfait le rend très utile pour décrire des actions ou des états passés. Il crée une sorte de panorama, une

toile de fond où se déroulent des actions passées.¹²³ À cause de cette imprécision de l'imparfait, son utilisation est souvent enseignée en le comparant avec des autres temps du passé: le passé composé, le plus-que-parfait et, dans les études plus avancées, le passé simple.

3.5.2.1. *Sur le vif*

La deuxième et la troisième leçon de *Sur le vif 2A*, donc le quatrième cours, présentent la formation de l'imparfait. L'utilisation de l'imparfait est enseignée pendant le même cours dans quatre leçons (4, 5, 7, et 9) dont trois le comparent avec le passé composé et la quatrième avec le plus-que-parfait. La révision de la comparaison dure dans le cinquième cours, dans *Sur le vif 2B* et dans le sixième cours, dans *Sur le vif 2C*. L'imparfait est le deuxième temps du passé enseigné dans le manuel.

Les textes des leçons sont des textes descriptifs et narratifs. Il y a aussi un texte authentique, une chanson qui illustre l'imparfait: *Les feuilles mortes* de Jacques Prévert. C'est l'approche communicative (voir chapitre 2.1.7) qui favorise des matériaux authentiques. Également dans l'enseignement des formes de l'imparfait, *Sur le vif* utilise l'enseignement inductif. Les apprenants induisent des règles à l'aide des exemples. Il y a un exercice où les élèves voient quelques phrases à l'imparfait et au passé composé et ils doivent expliquer la règle dans chaque point. Cet exercice réfère clairement à l'approche communicative qui demande aux apprenants de connaître aussi les règles de la langue. Il y a aussi une exception dans l'enseignement inductif de *Sur le vif*; les pages de grammaire ne sont pas inductives, en ce qui concerne le choix entre l'imparfait et le passé composé. Là, les règles sont données d'abord et les élèves les appliquent après, p.ex.:

¹²³ Salins 1996: 176-177.

Imperfekti kuvailee **taustoja, passé composé** kertoo toisiaan seuraavat tapahtumat, tarinan **juonen**. Täydennä lauseet.

Imperfektiä käytetään taustatietojen kertomiseen seuraavasti:

a. kuvailemaan vallitsevaa tilannetta (mm. tapahtumavuosi, sää)¹²⁴

1. _____ l'année 1989.
Oli
2. _____ à Paris.
Asuin
3. _____ le printemps.
Oli
4. _____ très beau.
Oli

(*Sur le vif 2A*, p. 86.)

Autrement les exercices sont comme avant: il y a des exercices de reformulation, de traduction, à trous et une dictée.

3.5.2.2. À propos

À *propos 2* commence la présentation des formes de l'imparfait par la comparaison avec les formes du passé composé dès le début, dans les leçons 4 et 5 de ce deuxième manuel de la série. Les leçons 7, 11 et 14 continuent à traiter le sujet. Les textes dans les leçons sont narratifs et descriptifs et ils contiennent beaucoup d'exemples sur l'imparfait. Une partie des textes sont des extraits des textes littéraires; *Livret de famille* de Patrick Modiano et *Taxi stories* de Roland Topor. L'exemple suivant est de ce dernier:

...À ce moment, un taxi *s'est arrêté* près de moi et une voix m'a demandé où j'allais. J'ai regardé le chauffeur. J'ai trouvé qu'il avait l'air assez sympathique. Je lui ai dit que j'avais soif, mais que rien n'était ouvert. Alors il m'a dit de monter dans son taxi. J'ai réfléchi quelques instants, puis je suis monté... (À *propos 2*, p. 20.)

Il y a aussi quelques dialogues mais ils ne contiennent pas d'exemples sur l'imparfait.

¹²⁴ L'imparfait décrit la situation, le passé composé présente les événements qui se suivent, l'intrigue de l'histoire. Complétez les phrases.

L'imparfait est utilisé pour donner les informations générales comme l'indique ce qui suit:
a. Pour décrire les circonstances actuelles (p.ex. l'année de l'évènement, le temps)

Les exercices sur l'imparfait dans *À propos* traitent le plus souvent aussi le passé composé. Les exercices sont du même genre que dans le manuel finlandais. Les exercices de reformulation sont répétés, p.ex.:

A Étudiez ce texte.

B Racontez-le au temps du passé.

C Traduisez en suédois le texte transposé.

Francis et Annie passent un mois dans un petit village au Maroc. Ils ne savent pas grand-chose de ce pays. Il faut y aller. Il y a mille choses intéressantes à y voir. Ils aiment déjà le village. Il fait beau. Les plages sont agréables. Tout le monde est gentil. On peut visiter les grandes mosquées, le port, les forêts, les montagnes...

(*À propos* 2, övningsbok, p. 19.)

Les exercices de traduction, à trous et les exercices de production orale sont également souvent utilisés. Ces exercices oraux utilisent aussi des images pour aider l'apprentissage. Les apprenants racontent des histoires au passé à l'aide d'une série des images (voir annexe 5, p. 121). Il y a aussi des dictées dans *À propos*. La grammaire est présentée déductivement (voir annexe 2, p. 110). L'enseignant peut l'enseigner inductivement ou déductivement, selon son propre choix.

3.5.2.3. *Franskbogen*

L'imparfait est enseigné à la fin du manuel *Franskbogen*, dans la leçon 39A et B. Ceux sont des textes narratifs et des dialogues. Les parties narratives contiennent des exemples sur l'imparfait, mais les dialogues en contiennent peu. Selon la table des matières, le sujet grammatical est l'imparfait dans la leçon 39A et le choix entre l'imparfait et le passé composé dans la leçon 39B. La formulation de l'imparfait est enseignée dans le livre d'exercices, à côté des exercices, mais son utilisation est présentée dans la partie de grammaire (voir annexe 3, pp. 113-114). Dans le livre d'exercices, il y a deux exercices structuraux qui demandent de conjuguer quelques verbes à l'imparfait. Les exercices à trous et ceux de traduction sont souvent répétés dans le manuel danois. Quelques exercices demandent de choisir entre l'utilisation du passé composé et de l'imparfait. Il y a des traductions du français au danois et vice-versa. Quelques exercices demandent d'abord de compléter les phrases avec

des formes de l'imparfait et après de traduire les mêmes phrases en danois, p.ex.:

Sæt verberne i parentes i *imparfait* og oversæt sætningerne¹²⁵:

1. Il (travailler) dans un café.
2. Ils (avoir) deux enfants.
3. Je (jouer) toujours au football. ...

(*Franskbogen, øvelser*, p. 131.)

Dans l'enseignement de l'imparfait, les exercices de *Franskbogen* ne contiennent ni de production ni de reformulation. Ces types d'exercices sont caractéristiques pour les méthodes qui accordent de l'importance sur la communication.

3.5.2.4. La comparaison

Les manuels finlandais et danois enseignent d'abord la formulation des formes de l'imparfait et après le comparent avec plusieurs temps du passé. Le manuel suédois, par contre, commence à les comparer dès le début. Le manuel finlandais utilise l'enseignement inductif dans la présentation des formes de l'imparfait, comme on a vu auparavant, mais il ne l'utilise pas dans la comparaison des temps. Les textes de tous les manuels sont descriptifs et narratifs mais le manuel danois comporte aussi quelques exemples sur l'imparfait dans le dialogue. Les manuels finlandais et suédois contiennent aussi des textes authentiques qui se réfèrent à l'approche communicative. Cette approche souligne aussi la connaissance des règles qui est demandée dans *Sur le vif*.

Les exercices sur le temps en question sont le plus souvent des exercices de traduction et de ceux à trous; tous les manuels en comportent. Les manuels finlandais et suédois contiennent aussi des exercices de reformulation et des dictées. Ces deux, comme aussi les images utilisées dans le manuel suédois, se réfèrent à la méthode situationnelle. De plus, le manuel suédois contient des

¹²⁵ Mettez le verbe entre parenthèses à l'imparfait et traduisez les phrases.

exercices de production orale qui sont fréquents dans la méthode SGAV. Ce qui est différent des autres manuels, c'est que le manuel danois, *Franskbogen* comporte aussi des exercices structuraux. Ils se réfèrent à la méthode audio-orale.

3.5.3. Le plus-que-parfait

Le plus-que-parfait est l'accompli de l'imparfait. Il signale qu'une action s'est réalisée à l'époque passée, antérieurement à un autre procès.¹²⁶ Le plus-que-parfait sert à marquer l'antériorité d'une situation par rapport à une autre situation dans le passé ou par rapport à un événement passé. Il se construit avec *avoir* ou *être* à l'imparfait et le participe passé du verbe principal.¹²⁷ L'imparfait des verbes *avoir* et *être* et les formes du participé passé sont déjà enseignés dans les manuels avant la présentation du plus-que-parfait. Ainsi, il n'est pas un temps très compliqué pour les apprenants. Aussi les langues maternelles, le finnois, le suédois et le danois connaissent le plus-que-parfait.

3.5.3.1. Sur le vif

Le plus-que-parfait est enseigné après le présent, l'impératif, le passé composé, l'imparfait et le futur proche dans *Sur le vif 2A*. Dans ce travail, on étudie pourtant tous les temps du passé avant le futur.¹²⁸ Leçon 7 présente le plus-que-parfait dans *Sur le vif 2A*. Le temps est révisé et comparé avec les autres temps du passé dans plusieurs leçons de *Sur le vif 2B* et aussi dans la dernière leçon de *Sur le vif 2C*.

¹²⁶ Salins 1996: 178.

¹²⁷ Callamand, M. *Grammaire vivante du français*. Français langue étrangère. Évreux 1987 (1992), 137.

¹²⁸ Tous les temps du passé sont traités ensemble dans le chapitre 3.4

Les textes narratifs des leçons illustrent des exemples sur le plus-que-parfait, p.ex.:

Au lycée déjà, elle *avait* souvent *fait* un peu de théâtre, elle avait *joué* des sketches que tout le monde aimait. (Sur le vif 2A, p. 40.)

Les textes comportent pas beaucoup d'exemples sur le plus-que-parfait mais ils impliquent toujours des exemples sur les autres temps du passé; sur le passé composé et sur l'imparfait. La grammaire est enseignée d'une façon inductive comme on a vu auparavant dans ce manuel. Le livre d'exercices implique trois types d'exercices sur le sujet; il y a des exercices à trous, de reformulation et de production écrite. Les exercices à trous demandent de compléter les formes correctes du plus-que-parfait ou bien choisir l'utilisation entre les autres temps du passé. Les élèves doivent transformer les phrases au présent en passé dans les exercices de reformulation. Les exercices de production écrite demandent d'écrire des phrases ou de petites histoires en utilisant les formes du plus-que-parfait, p.ex.:

Qu'est-ce que tu avais fait avant de rentrer chez toi hier soir et qu'est-ce que tu as fait à la maison (après être rentré(e))? Raconte à ton/tà camarade ce que tu avais fait hier avant de rentrer et puis ce que tu as fait à la maison.

Kerro toverillesi, mitä **olit tehnyt** ennen kotiintuloa ja mitä **teit** kotona. (Sur le vif 2B, p. 60.)

3.5.3.2. À propos

À *propos* suit le même ordre dans la présentation des formes verbales que *Sur le vif*. Selon la table des matières d'À *propos* 2, le même texte authentique qui illustre le choix entre le passé composé et l'imparfait (leçon 4), illustre aussi le plus-que-parfait. La leçon ne donne qu'un exemple sur ce temps. Le plus-que-parfait est pourtant révisé dans la leçon 23 qui donne quelques autres exemples. Les deux textes sont narratifs.

Également À *propos* exerce les apprenants par les exercices de reformulation. Les élèves sont demandés de transformer des phrases au passé composé en plus-que-parfait. Il y a aussi des exercices de traduction et un exercice

structural oral sur le plus-que-parfait. Là, les élèves travaillent en trois et s'exercent le plus-que-parfait dans le discours indirect, p.ex.:

Christine: J'ai fait du bateau sur la rivière.

B. Qu'est-ce qu'elle a dit?

C: Elle a dit qu'elle *avait fait* du bateau sur la rivière.

(À propos 2, p. 107.)

3.5.3.3. *Franskbogen*

Selon la table des matières, le plus-que-parfait n'est pas enseigné dans *Franskbogen*. Le temps n'est non plus traité dans la partie de grammaire à la fin du livre de textes sauf dans les listes de conjugaison des verbes réguliers du 1^{er} 2^e et 3^e groupe qui donnent exemples sur les premiers personnes au singulier. On peut pourtant trouver un exercice et une petite remarque sur le sujet dans le livre d'exercices, dans la leçon 39. Le présent, le futur proche, le passé composé, le gérondif, le futur simple et l'imparfait sont enseignés avant le plus-que-parfait dans ce manuel danois. L'imparfait est présenté dans la même leçon que le plus-que-parfait. La remarque demande de regarder la dernière phrase du leçon 39:

Mon Dieu, j'*avais oublié!* (*Franskbogen*, p.143.)

La phrase est traduit en danois:

Gud, det havde jeg glemt!

La remarque dit:

Imparfait af hjælpeverbet + kort tillægsmåde danner førdatid (*plus-que-parfait*)¹²⁹
(*Franskbogen*, øvelser, p. 133.)

L'exercice qui suit cette note, est un exercice de traduction, du français au danois. Les six phrases à traduire comportent des formes du plus-que parfait. Dans *Franskbogen*, le plus-que-parfait est peut-être considéré facile après avoir appris les formes de l'imparfait et du passé composé. Ainsi, le sujet est traité très sommairement.

¹²⁹ L'imparfait de l'auxiliaire + le participe passé forment le plus-que-parfait.

3.5.3.4. La comparaison

L'ordre de présentation des formes verbales est le même dans les manuels finlandais et suédois. Le manuel danois enseigne aussi le gérondif et le futur avant le plus-que-parfait. *Sur le vif* enseigne, de sa manière, la grammaire inductivement, mais les deux autres manuels présentent d'abord des règles. Les textes de *Sur le vif* et d'*À propos* sont narratifs mais le seul exemple sur le plus-que-parfait dans *Franskbogen* est dans un dialogue. Les structures orales sont fréquentes dans la méthode audio-orale. Aucun des textes donne beaucoup d'exemples sur le temps en question. Par conséquent, on ne peut pas référer à une certaine méthode d'enseignement sur la base des textes des manuels.

Le seul exercice sur le plus-que-parfait dans le manuel danois est une traduction. Les traductions semblent être souvent utilisées dans *Franskbogen*. Le manuel suédois comporte aussi de traduction. Cela peut référer à la méthode grammaire-traduction et à la méthode lecture-traduction ou peut-être à l'approche communicative qui accepte la traduction aussi. *À propos* contient un exercice structurel qui est caractéristique à la méthode audio-orale et à la méthode situationnelle. Les exercices de reformulation sont utilisés dans les manuels finlandais et suédois. Ce type d'exercices réfèrent surtout aux méthodes SGAV et situationnelle. De plus, *Sur le vif* utilise les exercices à trous et de production écrite. Les exercices de production sont caractéristiques dans toutes les méthodes dont le but est la connaissance communicative, c'est-à-dire toutes les méthodes sauf la méthode grammaire-traduction et lecture-traduction.

3.5.4. Le passé simple

Le passé simple ne s'emploie normalement que dans la langue écrite; dans l'usage oral, le passé composé le remplace. Le passé simple exprime un fait qui est complètement achevé à un moment déterminé du passé et qui est sans contact avec le présent.¹³⁰ La différenciation de l'imparfait et du passé simple est souvent délicate à opérer et elle semble subtile, pas seulement pour les étrangers qui, comme les Allemands et les Anglais, n'utilisent qu'une forme correspondante, le prétérit.¹³¹ Aussi dans la langue finnoise et dans les autres langues germaniques, le passé simple, le passé composé et l'imparfait se traduisent par l'imparfait.

3.5.4.1. *Sur le vif*

Sur le vif ne présente ni les formes du passé simple ni son emploi.

3.5.4.2. *À propos*

À propos est le seul des manuels qui traite le passé simple. Le sujet est pourtant traité en dernier sujet grammatical dans le manuel. Leçon 27 illustre le temps avec un extrait d'un texte historique, *La bicyclette bleue* de Régine Deforges. C'est un texte authentique qui contient quatre formes du passé simple:

...Charles *s'agrippa* à elle en gémissant. Le médecin les *regarda* d'un air soucieux. ... La porte de la chambre *s'ouvrit* brusquement. ... Le médecin *finit* de rédiger son ordonnance. ...
(*À propos* 2, p. 79.)

Les deux exercices qui traitent le passé simple ne demandent pas les

¹³⁰ Grevisse & Goosse 1980: 257.

¹³¹ Riegel *et al.* 1994 (1996): 303.

apprenants d'utiliser les formes du passé simple mais de les trouver dans le texte et de les transposer au passé composé. La partie de grammaire (voir annexe 2) donne trois exemples sur le passé simple et leurs traductions en suédois et une explication:

Passé simple används endast i skriftspråk. I ledig stil och i talspråk ersätts det med passé composé.¹³² (À propos 2, p. 127.)

La grammaire ne traite pas la formation du passé simple. Peut-être que le but n'est pas d'apprendre à utiliser les formes du passé simple mais uniquement à les reconnaître dans un texte.

3.5.4.3. *Franskbogen*

Franskbogen ne présente ni les formes du passé simple ni son emploi.

3.5.4.4. La comparaison

Les manuels finlandais et danois ne traitent pas le passé simple. Le sujet n'est peut-être pas considéré assez important au niveau du lycée. Peut-être que ces manuels accordent de l'importance à l'enseignement de la langue quotidienne qui n'utilise pas le passé simple. L'absence de l'enseignement du passé simple peut être aussi une question de temps dans le manuel danois qui limite son enseignement environ à 100 leçons et qui se concentre plutôt à l'enseignement du vocabulaire.

Le but du manuel suédois semble d'être de faire reconnaître les formes du passé simple dans un texte aux apprenants. Ils ne sont pas demandés de produire des formes du temps en question. Les deux exercices sont des exercices de reformulation qui sont caractéristiques dans la méthode

¹³² Le passé simple est utilisé uniquement dans la langue écrite. Dans le style libre et dans la langue parlée, il est remplacé par le passé composé.

situationnelle et dans l'approche communicative. L'approche communicative supporte aussi le matériel authentique qu'À *propos* utilise dans le texte qui concerne le passé simple.

3.6. Le futur

Le futur simple et le futur antérieur constituent les temps du futur. Le futur simple marque un fait à venir par rapport au moment de la parole. Un procès projeté dans l'avenir est envisagé avec une certaine part d'hypothèse et d'incertitude.¹³³ Le futur antérieur est une forme accomplie du futur simple. Il a d'abord une valeur d'antériorité concernant l'époque future et il se rencontre fréquemment dans les subordonnées circonstancielles de temps:

Quand tu *auras fini* ton travail, tu viendras m'aider.¹³⁴

L'enseignement du futur antérieur n'est pas examiné dans ce travail parce qu'il n'est pas traité dans les manuels étudiés. Les manuels traitent, par contre, le futur proche (*aller* + infinitif) qui est employé dans certaines situations, ici et maintenant:

Attention! Tu *vas te pincer!*¹³⁵

Le suédois et le danois impliquent le futur (voir les chapitres 2.4.2 et 2.4.3). On peut comparer les expressions *kommer att / ska* + infinitif du suédois et *vil / skal* + infinitif du danois avec le futur proche du français. En finnois, le futur est exprimé le plus souvent avec le présent mais on peut aussi dire *tulla tekemään jotakin*.

¹³³ Riegel *et al.* 1994 (1996): 312.

¹³⁴ Salins 1996: 183.

¹³⁵ Salins 1996: 181.

3.6.1. *Sur le vif*

Le futur est un sujet traité dans tous les tomes de *Sur le vif*. Les trois premiers livres (*Sur le vif 1*, *Sur le vif 2A* et *Sur le vif 2B*) présentent le futur proche. *Sur le vif 1* présente ces formes dans trois leçons (8, 22 et 25). Tous ces textes sont des lettres. Surtout les dialogues (leçons 2, 4 et 8), mais aussi un texte narratif (leçon 1) illustrent les formes du futur proche dans *Sur le vif 2A*. Il y a aussi une forme du futur simple (*verra*). Un texte narratif et une lettre donnent des exemples dans la leçon 1 de *Sur le vif 2B*. Les trois premiers leçons de *Sur le vif 2C* enseignent le futur simple. Tous ces textes sont narratifs.

Les règles grammaticaux sur le futur proche sont dans *Sur le vif 2A* et dans *Sur le vif 2C* sur le futur proche et le futur simple. Ces règles couvrent la formulation et l'emploi des formes du futur (voir annexe 1, pp. 88, 93). Le futur proche est enseigné inductivement dans le livre d'exercices de *Sur le vif 1*. Le livre d'exercices de *Sur le vif 2C* présente la formulation du futur simple et l'emploi du futur simple dans les phrases conditionnelles, inductivement aussi.

Les exercices sur le futur sont principalement des exercices à trous. Les apprenants doivent compléter les formes verbales correctes au futur dans un texte. Il y a aussi quelques exercices de production orale et écrite qui demandent d'utiliser le futur et un exercice de traduction, du finnois au français.

3.6.2. *À propos*

À propos 1 présente le futur proche dans la leçon 24, le révise dans la leçon 28 et le présente encore avec les verbes réfléchis dans la leçon 29. *À propos 2* répète le futur proche dans la leçon 14 et enseigne le futur simple dans les leçons 9 et 22. L'emploi du futur est enseigné dans la partie de grammaire des deux manuels (voir annexe 2, pp. 105, 111). *À propos* attache de l'importance

aussi au présent en traitant le futur. Selon la grammaire d'*À propos*, en français, comme en suédois aussi, le présent peut être utilisé pour exprimer le futur surtout avec les verbes comme *aller, venir, arriver, partir*.

La narration et les dialogues sont les deux types de texte qui illustrent les formes et l'usage du futur. Les textes qui présentent le futur pour la première fois selon la table des matières, donnent le plus d'exemples sur les formes:

...Regardons enfin le temps qu'il *fera* pendant le week-end. Voici la carte météo. Samedi matin il *pleuvra* dans le nord. Le ciel *sera* couvert dans la matinée. Pendant la journée le temps *s'éclaircira* et à partir de samedi soir et puis dimanche il *fera* beau dans tout le pays...

(*À propos* 2, p. 25.)

Les exercices sur le futur sont très variés mais il y a surtout des exercices de production orale et écrite et de ceux de traduction. Quelques exercices à trous, de reformulation ainsi qu'un exercice structural promeuvent l'apprentissage du futur. Il y a aussi deux exercices qui demandent de chercher les verbes au futur dans un texte et de les grouper selon leur groupe de conjugaison ou l'irrégularité. Cela réfère à l'enseignement inductif notamment parce qu'il se trouve avant les premières exercices sur le futur simple. Cette exercice aide les élèves à remarquer comment les verbes au futur sont conjugués. C'est le premier signe de l'enseignement inductif dans les exercices d'*À propos*.

3.6.3. *Franskbogen*

Franskbogen présente le futur à peu près dans la même phase que les deux autres manuels. Leçon 16 présente le futur proche et leçon 29 le révisé. Le futur simple est enseigné à la fin du manuel, dans les leçons 38, 39 et 41. Comme dans le manuel suédois, la narration et les dialogues illustrent les formes du futur et son emploi dans *Franskbogen*. Surtout la dernière leçon du manuel illustre bien le temps et en donne 23 exemples. Le texte parle de l'avenir du monde, p.ex.:

- On *contrôlera* le climat.
- Les parents *pourront* choisir le sexe de leur enfant.
- Tous les pays *travailleront* ensemble pour sauver l'environnement.
- Le pétrole *sera* remplacé par... (*Franskbogen*, p. 154.)

Comme on a pu remarquer auparavant, *Franskbogen* utilise beaucoup d'exercices de traduction. C'est le cas cette fois aussi. De plus, les exercices de reformulation et les exercices à trous sont utilisés dans l'enseignement du futur. Ce qui était nouveau dans le manuel suédois, se répète aussi dans le manuel danois: Quant les formes du futur sont enseignées pour la première fois (leçons 16 et 38), les premiers exercices demandent les apprenants de chercher les verbes au futur dans le texte. Cela réfère à l'enseignement inductif comme on a constaté auparavant.

La formation du futur est enseigné entre les exercices. L'usage du futur est par contre présenté à la fin du manuel (voir annexe 3, p. 114). Cette grammaire fait remarquer que le danois utilise souvent le présent pour exprimer le futur du français.

Je t'*attendrai* devant la gare.

Jeg vil *vente* / *venter* på dig foran banegården. (*Franskbogen*, øvelser, p. 174.)

Il y a aussi une note sur l'usage du futur dans des phrases conditionnelles.

3.6.4. La comparaison

Le futur proche est enseigné avant le futur simple dans tous les manuels puisque le premier est peut-être plus facile et parce qu'il est plus utilisé dans la langue quotidienne. Surtout la méthode SGAV supporte l'enseignement de la langue de tous-les-jours. La narration et le dialogue sont communs aux tous les manuels dans l'illustration des verbes au futur dans le texte. De plus, le manuel finlandais utilise des lettres. On peut les considérer d'une certaine manière comme étant des textes authentiques, même s'ils n'étaient pas des vraies lettres mais faites pour le manuel. L'approche communicative favorise ces matériaux authentiques.

Les exercices à trous et ceux des traductions sont utilisés dans les trois manuels. *Sur le vif* et *À propos* emploient les exercices de production orale et écrite qui entraînent les élèves aux connaissances communicatives. *À propos* et *Franskbogen* utilisent aussi des exercices de reformulation qui sont caractéristiques dans les méthodes SGAV et situationnelle. De plus, le manuel suédois représente un exercice structural.

La grammaire est enseignée en quelque sorte d'une façon inductive dans tous les manuels examinés. Les manuels danois et finlandais font remarquer l'emploi du futur dans les phrases conditionnelles. Mais les manuels suédois et danois prennent en considération le présent dans l'expression du temps futur.

3.7. Le conditionnel

Les formes du conditionnel présent et du conditionnel passé sont souvent employées dans le langage quotidien. Le conditionnel a longtemps été considéré comme un mode. Il est notamment employé dans un verbe principal accompagné d'une proposition conditionnelle. Le conditionnel présent marque un fait futur par rapport à un moment passé et un fait conjectural ou imaginaire dans le futur ou dans le présent. Le conditionnel passé exprime dans le passé les mêmes valeurs que le conditionnel présent exprime dans le présent ou le futur.¹³⁶ Le finnois implique le conditionnel. Le danois exprime le conditionnel avec le présent, l'imparfait ou le plus-que-parfait ou bien avec des expressions avec *skulle* ou *ville*.¹³⁷ En ce qui concerne le suédois, le conditionnel est exprimé par une construction avec *ska* dans les subordonnées qui commencent par les conjonctions *för att* ou *så att* quand la principale est au présent ou au parfait. Quand la principale est à l'imparfait ou au plus-que-

¹³⁶ Grevisse & Goosse 1980: 260-261.

¹³⁷ Pajuoja 1994: 31.

parfait, la subordonnée implique une construction avec *skulle*.¹³⁸ Dans cette analyse, on traite principalement le conditionnel présent. Le conditionnel passé n'est pas traité dans tous les manuels examinés. Uniquement le manuel finlandais le mentionne.

3.7.1. *Sur le vif*

Leçon 6 de *Sur le vif 2B* prévoit le conditionnel et en donne un exemple:

...Si je me consacrais à ma réussite financière et que mes enfants gardaient une mauvaise image de moi, j'aurais tout raté...
(*Sur le vif 2B*, p. 31.)

Ce texte est un extrait d'un article de *France-Soir*, et ainsi, un texte authentique.

Le traitement du conditionnel continue dans *Sur le vif 2C*, dans les leçons 4, 5, 7 et 8. Les deux premières leçons enseignent la formation et l'utilisation du conditionnel, aussi avec l'imparfait dans les phrases conditionnelles, et les deux dernières les révisent. Tous ces textes sont narratifs. Les deux premiers textes illustrent bien les formes du conditionnel en commençant par les verbes irréguliers comme *être*, *avoir*, *pouvoir*, *devoir* et *falloir*.

Les exercices de production orale et écrite forment la plupart des exercices sur le conditionnel dans *Sur le vif*. Quelques-uns de ces exercices utilisent aussi des images (voir annexe 5, p. 121) pour stimuler les apprenants de former les phrases. Les exercices à trous, les traductions et un exercice de reformulation font aussi partie des exercices sur le conditionnel. La grammaire est enseignée inductivement avant des exercices sur le sujet en question. Le dernier exercice dans la leçon 5 fait les apprenants remarquer le conditionnel passé qui est utilisé dans une chanson (*Né à Leidenstadt* de Jean-Jacques Goldman). Les élèves ne doivent pas exercer le temps mais uniquement remarquer comment il est construit.

¹³⁸ Nikander & Jantunen 1985 (1986): 92.

3.7.2. À propos

À *propos 2* enseigne le conditionnel dans la leçon 19, avant le subjonctif et le passé simple. Les deux textes de la leçon sont des textes authentiques: un extrait de *Le vent m'a raconté* de Georges Caron et le poème *L'arbre perché* de Jean-Luc Moreau. Les textes illustrent le conditionnel par les verbes irréguliers et réguliers comme *être, aller, faire, quitter, garder et marcher*. Les phrases sont conditionnelles:

...Si elle n'était pas obligée de rester ici, à la ferme, elle *quitterait* ce village, elle ne *serait* plus condamnée à patauger dans la boue avec ses sabots... (À *propos 2*, p. 54.)

La partie de grammaire (voir annexe 2, p. 111) fait remarquer que le conditionnel est souvent utilisé en français. Avant de faire des exercices, les élèves sont demandés de chercher les verbes au conditionnel dans le texte de la leçon et de les traduire en suédois. Comme auparavant, dans l'enseignement du futur, cela réfère à l'enseignement inductif. Les exercices qui suivent sont principalement des exercices de production orale et écrite. Il y a aussi un exercice à trous et dans les exercices de révision, un exercice structural. À *propos* ne traite pas le conditionnel aussi profondément que *Sur le vif* et ce manuel ne présente pas le conditionnel passé.

3.7.3. Franskbogen

Selon la table des matières, le conditionnel est la dernière forme verbale présenté dans *Franskbogen*, dans la leçon 40. Le texte de six pages est un interview, c'est-à-dire, un texte authentique. L'interview ne contient que quatre exemples sur les formes du conditionnel. Dans la leçon précédente, il y a un poème (*Si j'avais un sœur* de Jacques Prévert), aussi un texte authentique, qui contient aussi quelques formes du conditionnel:

Si j'avais une sœur
 je t'*aimerais* mieux que ma sœur
 Si j'avais tout l'or du monde
 je le *jetterais* à tes pieds
 Si j'avais un harem
 tu *serais* ma favorite.

(Jacques Prévert, *Franskbogen*, p. 145.)

Les verbes présentés au conditionnel dans les deux textes sont *aimer*, *jeter*, *pouvoir*, *être* et *avoir*.

La grammaire à la fin du manuel (voir annexe 3, p. 114) présente l'utilisation du conditionnel et la formation est présentée avant les exercices de la leçon. Le conditionnel passé n'est pas non plus traité dans *Franskbogen*. Le premier exercice est structural et demande de conjuguer les verbes *vendre*, *finir*, *avoir* et *être* au conditionnel. Il y a aussi deux exercices de traduction et un exercice à trous sur le conditionnel. *Franskbogen* ne présente pas non plus le conditionnel aussi profondément que *Sur le vif*.

3.7.4. La comparaison

Tous les manuels examinés suivent l'approche communicative dans le choix des textes parce qu'ils utilisent les textes authentiques pour illustrer le conditionnel. Le manuel finlandais utilise aussi des textes narratifs qui ne sont pas authentiques dans ce cas. Un texte narratif peut également être un texte authentique. Uniquement les exercices à trous sont communs à tous les manuels. Les deux premiers manuels étudiés, *Sur le vif* et *À propos*, se servent des exercices de production orale et écrite qui sont fréquents dans les manuels suivant la méthode SGAV. *Sur le vif* emploie aussi des images et des exercices de reformulation, qui sont communs dans les manuels qui suivent la méthode situationnelle, et des traductions. Ces dernières, comme on a pu remarquer antérieurement aussi, sont utilisées dans *Franskbogen*. De plus, *À propos* et *Franskbogen* se servent de quelques exercices structuraux. Les exercices sont par conséquent très variés dans les manuels mais on peut pourtant remarquer

que le manuel finlandais utilise des exercices plus communicatifs que les deux autres manuels. Uniquement *Sur le vif* présente le conditionnel passé. Les manuels finlandais et suédois enseignent la grammaire plutôt inductivement tandis que le manuel danois la présente déductivement.

3.8. Le subjonctif

Le subjonctif est le mode du possible, du potentiel ou du virtuel. En langage ordinaire, on utilise deux temps du subjonctif: le subjonctif présent et le subjonctif passé. En langue écrite de registre soutenu ainsi que dans les textes littéraires, également le subjonctif imparfait et le subjonctif plus-que-parfait sont utilisés. Le subjonctif présent signale que le procès indiqué par le verbe est considéré comme simultané ou postérieur à celui du verbe introducteur.¹³⁹ Dans ce travail, on traitera uniquement le subjonctif présent puis qu'il est le seul temps du subjonctif traité dans les manuels examinés. Le finnois, le suédois et le danois ne comportent pas un mode comme le subjonctif en français, sauf le potentiel de la langue écrite du finnois qui exprime une action incertaine mais vraisemblable.¹⁴⁰

3.8.1. *Sur le vif*

Selon la table des matières de *Sur le vif 2B*, le subjonctif présent est enseigné véritablement dans plusieurs leçons de ce tome. Cependant, *Sur le vif 2A* présente les formes du subjonctif dans le texte (leçons 2, 3 et 4), et après, le subjonctif est révisé (leçons 5, 6, 7, 8 et 9). Le subjonctif est révisé aussi dans *Sur le vif 2C* (leçons 1, 3 et 4) et son utilisation est comparée avec celles du passé composé, de l'imparfait, du conditionnel, du futur et du plus-que-parfait

¹³⁹ Salins 1996: 187.

¹⁴⁰ Leino 1990 (1995): 80.

(leçons 7 et 8).

Les textes illustrant le subjonctif dans les deux tomes sont variés. Il y a des textes narratifs, de petits dialogues sous forme des bandes dessinées, des lettres qu'on peut considérer comme textes authentiques et une chanson (*Un banc, un arbre, une rue* de J.P. Bourtayre et Y. Descal) qui est un véritable texte authentique. Les textes comportent quelques exemples sur le subjonctif mais aucun d'entre eux en contient plusieurs. Le premier exercice sur le subjonctif, même avant la grammaire inductive, est un exercice de reconnaissance où les apprenants doivent reconnaître les formes étrangères dans les phrases. Les exercices après la partie de la grammaire inductive sont des exercices à trous, des traductions, des exercices de production orale et écrite et de reformulation. Dans ce dernier exercice, les élèves joignent les deux parties de la phrase, l'une à l'autre, en utilisant les conjonctions *bien que*, *pour que* ou *avant que* suivies d'un subjonctif ou la conjonction *même si* suivie d'un indicatif, p.ex.:

Paul regarde un programme sportif à la maison - il fait beau dehors
 Mes enfants n'aiment pas le riz au lait - c'est nourrissant
 Il faut absolument visiter la Laponie - vous repartez en France ...
 (*Sur le vif 2B*, p. 104.)

La grammaire est présentée dans *Sur le vif 2B* (voir annexe 1, p. 92) et enseignée inductivement avant des exercices. *Sur le vif* attache beaucoup d'importance sur le subjonctif; la grammaire inductive prend presque sept pages.

3.8.2. À propos

À *propos* n'enseigne pas le subjonctif aussi en détail que *Sur le vif*. Le subjonctif est présenté à la fin du manuel de textes d'À *propos 2* (leçon 26). Le texte de trois pages, qui est formé d'un texte authentique de Voltaire, d'un texte narratif et d'une lettre, ne donne qu'un seul exemple sur le subjonctif. L'exemple se trouve dans le texte narratif:

Il faut que le prisonnier d'opinion sorte de sa prison! (À *propos 2*, p. 75.)

Cette exemple montre un emploi du subjonctif après une tournure impersonnelle: *il faut que*.

Également les exercices présentent le subjonctif d'une façon sommaire. Un exercice demande de compléter les phrases à trous avec le subjonctif du verbe donné. Toutes les phrases commencent par *il faut que* mais la personne varie. Après avoir complété les phrases, les élèves doivent les traduire en suédois. La grammaire (voir annexe 2, p. 110) donne aussi deux exemples du subjonctif qui apparaissent après une tournure personnelle comme *pour que* et *vouloir que*.

3.8.3. Franskbogen

Franskbogen ne présente ni les formes du subjonctif ni son emploi.

3.8.4. La comparaison

Les textes authentiques utilisés dans *Sur le vif* sont souvent employés dans l'approche communicative. D'autre part, les exercices inductifs et appliqués se réfèrent à la méthode SGAV. On ne peut pas lier l'enseignement du subjonctif d'*À propos* et de *Franskbogen* avec une certaine méthode d'enseignement parce que l'enseignement est très limité dans le premier et n'existe pas dans le manuel danois. Les exercices sur le subjonctif dans *À propos* ne sont pourtant pas très communicatifs et appliqués.

3.9. Le participe et le gérondif

Le participe est un mode impersonnel du verbe. On distingue, en premier lieu, le participe présent et le participe passé. Le gérondif, toujours précédé de *en* dans l'usage moderne, joue le rôle d'un complément circonstanciel et possède certaines propriétés des adverbes. Le gérondif et le participe présent ont des caractéristiques verbales communes: ils sont invariables, ils se terminent toujours par *-ant* et ils peuvent recevoir des compléments du verbe. Ils subissent une même contrainte syntaxique: lorsqu'ils sont placés en tête de phrase, leur sujet doit être le même que celui du verbe principal.¹⁴¹ Le participe passé n'est pas traité dans les manuels examinés sauf quand il forme le passé composé. Le suédois et le danois expriment le participe présent et le gérondif par la terminaison *-ende*¹⁴² et en suédois aussi par la terminaison *-ande*.¹⁴³ Le finnois comporte aussi le participe qui est l'équivalent à celui du français. 2^e infinitif du finnois, p.ex. *soutaen*, correspond au gérondif du français.¹⁴⁴

3.9.1. Sur le vif

Sur le vif enseigne le gérondif proprement dit dans *Sur le vif 2A*, le participe présent dans *Sur le vif 2B* et le participe passé dans *Sur le vif 2C*. Tous ces modes apparaissent pourtant plusieurs fois dans tous ces tomes. Quant à la grammaire, elle est enseignée encore cette fois-ci inductivement. Elle est divisée en trois parties. *Sur le vif 2A* utilise des images dans la grammaire et dans les exercices pour illustrer la façon et la simultanéité des deux actions.

En ce qui concerne les textes, ils sont principalement les textes authentiques,

¹⁴¹ Riegel *et al.* 1994 (1996): 339, 341.

¹⁴² Pajuoja 1994: 34.

¹⁴³ Nikander & Jantunen 1986: 100-101.

¹⁴⁴ Leino 1990 (1995): 84-87.

p.ex les extraits de *L'Express*, ou du *Guide bleu, Finlande*. *Sur le vif* utilise aussi des dialogues, des textes narratifs et des lettres pour illustrer les formes du participe et du gérondif. Aucun des textes ne donne pas beaucoup d'exemples sur les formes en question. Les exercices emploient aussi les textes authentiques. P.ex. un exercice à trous demande de rajouter le verbe indiqué au passé composé dans un poème (*Le message* de Jacques Prévert) et accorder le participe passé au besoin, p.ex.:

La porte que quelqu'un _____ (ouvrir)
 La porte que quelqu'un _____ (refermer)
 La chaise où quelqu'un _____ (s'asseoir)
 Le chat que quelqu'un _____ (caresser) ...
 (*Sur le vif 2C*, p. 98.)

Les exercices à trous ci-dessus et les exercices de production écrite sont les deux types d'exercices qui concernent le participe et le gérondif dans *Sur le vif*. Les exercices ne sont pas nombreux par rapport aux autres formes verbales examinées. La grammaire qui traite le participe et le gérondif est enseignée également dans ces trois manuels (voir annexe 1, pp. 88, 90 et 93).

3.9.2. À propos

Quant à *À propos*, le gérondif est enseigné à la fin du manuel (leçon 27) d'*À propos 2*. La même leçon présente le subjonctif (voir chapitre 3.8.) et le passif au présent et au passé composé (voir chapitre 3.10.). Selon la table des matières, *À propos* ne traite pas le participe présent ou passé dans une certaine leçon. Il n'y a pas non plus d'exercices sur le sujet. Le participe passé est pourtant traité dans la grammaire (voir annexe 2, p. 109) sous le titre "*avoir och être som hjälpverb*"¹⁴⁵. Le participe présent est mentionné très sommairement avec le gérondif dans la grammaire:

¹⁴⁵ Les auxiliaires *avoir* et *être*

*en + participe présent, sk gérondif, uttrycker samtidighet eller sätt.*¹⁴⁶ (*À propos 2*, p. 125.)

Le texte de la leçon 27 est un extrait d'un texte authentique (*La bicyclette bleue* de Régine Deforges) et ne donne qu'un exemple sur le gérondif:

Charles s'agrippa à elle *en gémissant*. (*À propos 2*, p. 79.)

Un exercice, en trois parties, exerce à apprendre les modes en question. D'abord, les apprenants traduisent des phrases comportant le gérondif en suédois. Puis, un exercice de reformulation demande de transposer des phrases en mettant un des verbes au gérondif, p.ex.:

Quand Léa sort, elle donne son adresse à l'infirmière.

En sortant, Léa donne son adresse à l'infirmière. (*À propos 2, övningsbok*, p. 126.)

La troisième partie de cet exercice demande de traduire en français des phrases écrites en suédois. Ces phrases comportent aussi des gérondifs.

3.9.3. *Franskbogen*

Franskbogen traite le participe et le gérondif en grand partie comme *À propos*.

Les leçons 28 et 30 donnent chacune un exemple sur le gérondif:

Céline rougit *en disant* ceci. (*Franskbogen*, p. 98.)

Il court entre les tables *en parlant* à gauche et à droite. (*Franskbogen*, p. 107.)

Tous les deux textes sont narratifs mais ils ne sont pas authentiques. La grammaire (voir annexe 3, p. 114) traite l'utilisation du gérondif, mais elle ne traite pas sa formation. Le participe présent est traité en même temps que les auxiliaires *avoir* et *être*. On peut trouver les formes du participe passé dans un tableau de conjugaison des verbes irréguliers. *Franskbogen* ne comporte pas d'exercices ni de textes en illustrant le participe. Une note dans les exercices de la leçon 30 fait remarquer les deux exemples sur le gérondif, cités ci-dessus, et demande de les traduire en danois. Il n'y a pas d'autres exercices sur le gérondif.

¹⁴⁶ *En + participe présent, dit gérondif, signifie la simultanéité ou la façon.*

3.9.4. La comparaison

Les manuels finlandais et suédois utilisent encore avec ces temps-là les textes authentiques. Comme on a constaté auparavant, ce type de matériel réfère à l'approche communicative. Le manuel danois ne comporte qu'un exercice qui est également cette-fois-ci celui de traduction. La traduction semble caractéristique de *Franskbogen* et réfère aux méthodes grammaire-traduction, lecture-traduction et aussi à l'approche communicative qui l'accepte. Le manuel suédois utilise aussi des traductions. La méthode situationnelle supporte les exercices de reformulation qui sont aussi employés dans *À propos*. Quant aux exercices de manuel finlandais, les exercices à trous et surtout de production écrite sont souvent utilisés dans la méthode SGAV qui supporte l'application d'une langue étrangère. Les images utilisés correspondent aussi à la méthode SGAV.

3.10. Le passif

En français, le passif est souvent exprimé par le pronom indéfini *on* dans la langue parlée. On peut comparer le pronom *on* du français au pronom *man* du suédois et du danois ainsi qu'à la construction passive *mennään* du finnois. En français, on peut employer aussi la construction passive qui est formée de *être* et du participe passé. C'est la conjugaison de *être* qui donne l'indication du temps. Les compléments d'agent *par* et *de* n'apparaissent que si la précision est nécessaire. Les verbes pronominaux ont aussi un sens passif. Ces formes sont utilisées quand le sujet du verbe est un inanimé, qui ne peut donc pas avoir fait l'action. Avec un sujet animé, le pronominal à sens passif est possible pour les verbes: *se laisser*, *se faire*, *se voir* et *s'entendre* et l'infinitif.¹⁴⁷ À part du pronom *man*, le danois et le suédois (dont la construction du passif est à peu près de celle de danois) expriment le passif par les constructions avec *s*,

¹⁴⁷ Callamand 1987 (1992): 158-159.

blive et *være* en danois et *s*, *bli* et *vara* en suédois. Le complément d'agent est en danois le plus souvent la préposition *af*, en suédois, *av* (voir chapitres 3.1.2. et 3.1.3.).¹⁴⁸ Le passif du finnois comporte toujours un élément de *t*, p.ex. *kysytään* (voir chapitre 3.1.1.).¹⁴⁹

3.10.1. Sur le *vif*

Le passif exprimé par les verbes réfléchis, le passif au parfait, au présent et à l'imparfait sont enseignés dans *Sur le vif 2C* (leçons 3, 4, 5 et 7). *Sur le vif 1* et *2A* présentent le passif avec le pronom *on*. Quelques formes du passif au présent et au passé apparaissent déjà dans *Sur le vif 2B*. Le passif avec le pronom *on* est expliqué inductivement dans le livre d'exercices et parmi les pronoms personnels dans la grammaire de deux premiers tomes. Cette construction se répète souvent dans les textes, p.ex.:

Il y a une fête chez André aujourd'hui! Qu'est-ce qu'on fait? On y va? D'accord?
(*Sur le vif 1*, textes, p. 29.)

Les textes, principalement authentiques, donnent quelques exemples sur les différents formes du passif, p.ex.:

D'abord, attendez l'hiver, car la fondue au fromage *se mange* en hiver... (*Sur le vif 1*, p. 20.)
Ces trois pays *ont été envahis par* les Arabes aux VIII^e et IX^e siècles... (*Sur le vif 2C*, p. 22.)
Elle *est utilisée par* les administrations, les institutions politiques et *par* la population...
(*Sur le vif 1*, p. 29.)

Comme il *était envoyé par* le souverain François 1^{er}, ce navigateur a pris... (*Sur le vif 1*, p. 39.)

Le passif formé de *être* et du participe passé n'est pas traité grammaticalement dans *Sur le vif*. Il n'y a pas d'exercices sur aucune construction du passif.

¹⁴⁸ Pajuoja 1994: 36-28.
Nikander & Jantunen 1986: 109.

¹⁴⁹ Leino 1990 (1995): 71.

3.10.2. À propos

Le passif est traité dans le même texte (leçon 27) où le gérondif (voir chapitre 3.9.2) et le passé simple (voir chapitre 3.5.4.2) sont présentés, donc à la fin du manuel *À propos 2*. Ce texte authentique illustre le passif par quelques formes. Le passif avec le pronom *on* n'est pas expressément traité dans un certain texte ou dans les exercices. On peut facilement trouver ces formes utilisées dans plusieurs textes d'*À propos 1* et d'*À propos 2*. La construction est traitée dans la grammaire d'*À propos 2* parmi les pronoms. Il n'y a pas d'exercices particulièrement sur le passif formé de *on*. En ce qui concerne le passif formé de *être* et du participe passé, *À propos 2* en comporte un exercice de traduction et de reformulation, p.ex.:

A. Transposez les phrases au passif.

P.ex. Les Allemands occupent la zone libre. → La zone libre *est occupée par* les Allemands.

B. Traduisez les phrases transposées.

C. Transposez les phrases passives au passé composé.

P.ex. La zone libre *a été occupée par* les Allemands.

(*À propos 2*, övningsbok, p. 124.)

Dans la grammaire (voir annexe 2, p. 111), le passif est présenté au quatre temps: au présent, à l'imparfait, au passé composé et au plus-que-parfait. Le complément d'agent *par* est comparé avec celui de l'anglais, *by*.

3.10.3. Franskbogen

Selon la table des matières de *Franskbogen*, le passif n'est pas enseigné dans un certain leçon du manuel. On peut pourtant trouver des exemples sur le passif dans les textes, p.ex déjà dans la quatrième leçon et à la fin du manuel:

Les partis politiques *sont invités* à discuter les énergies nouvelles...

Tu as vu? *On va encore construire* des centrales nucléaires. (*Franskbogen*, p. 20-21.)

Le pétrole *sera remplacé par* des énergies nouvelles. (*Franskbogen*, p. 154.)

La formulation du passif est traité dans la grammaire (voir annexe 3, p. 114).

Les deux exemples donnés sont au présent et au passé composé. *Franskbogen* n'implique pas d'exercices particulièrement sur le passif.

3.10.4. La comparaison

Aucun des manuels n'accorde beaucoup d'importance à l'enseignement du passif. Le passif exprimé avec le pronom *on* est peut-être facile pour les apprenants scandinaves à cause d'une expression pareille. Quant au passif formé de *être* et du participe passé, sa formation ne comporté rien de nouveau après avoir appris la conjugaison du verbe *être* et le participe passé dans le contexte du passé composé.

On ne peut pas comparer les trois manuels selon les exercices utilisés. Uniquement le manuel suédois comporte les exercices qui exercent particulièrement le passif. Les traductions sont employées dans les méthodes grammaire-traduction et lecture-traduction et dans l'approche communicative. Cette dernière méthode favorise aussi des textes authentiques, utilisés dans tous les manuels pour illustrer le passif. Les exercices de reformulation sont par contre fréquents dans la méthode situationnelle.

Le manuel finlandais enseigne le passif exprimé par le pronom *on* inductivement, comme auparavant. Les autres manuels présentent la grammaire plutôt déductivement.

4. Conclusion

Il est difficile d'analyser précisément les méthodes utilisées dans les manuels. Chaque manuel comporte des éléments qui pourraient indiquer n'importe quelle méthode. On peut cependant trouver quelques points caractéristiques dans chaque manuel et les lier à certaines méthodes. Les manuels utilisent pourtant plusieurs types d'exercices et de textes, mais à ce propos, on prend en considération les plus typiques.

Pour conclure l'analyse de ce travail, on peut relever quelques points qui sont communs à tous les manuels examinés. Premièrement, tous les manuels avancent du simple au complexe en enseignant les formes verbales. C'est surtout la méthode situationnelle qui favorise une progression de ce genre. Tous les manuels supportent également en premier lieu la langue quotidienne dans le choix des textes. Les dialogues, qui sont naturellement de la langue de tous-les-jours, sont aussi communs dans les trois manuels. La méthode SGAV appuie sur la langue quotidienne. Presque toutes les méthodes d'enseignement présentées dans la partie de théorie, sauf les deux premièrement présentées (la méthode grammaire-traduction et la méthode lecture-traduction) accordent de l'importance aux connaissances communicatives. Il faut pourtant remarquer que le manuel danois n'emploie pas d'exercices aussi communicatifs que les deux autres manuels. D'autre part, les trois manuels utilisent systématiquement les exercices de traduction qui sont fréquents justement dans la méthode grammaire-traduction et dans la méthode lecture-traduction, mais aussi dans l'approche communicative. La petite grammaire qui se trouve à la fin des manuels, est présentée dans tous les trois manuels déductivement mais peut-être qu'elle n'est utilisée que pour étayer l'apprentissage. On ne sait pas comment l'enseignant la présente en classe.

Le manuel finlandais, *Sur le vif*, diffère des autres manuels pour les parties de grammaire inductives qui se trouvent avant les exercices mettant en pratique les formes verbales présentées. On peut trouver deux méthodes souvent suivies

dans le manuel finlandais: l'approche communicative et la méthode situationnelle. Les matériaux authentiques souvent employés, bien qu'ils ne soient pas choisis par les apprenants, sont présumés d'être convoités par les apprenants. L'idée que les apprenants doivent connaître les règles de la langue pour pouvoir l'utiliser supporte également l'approche communicative. D'autre part, les exemples des formes verbales bien illustrées dans le contexte, la progression du simple au complexe, l'enseignement inductif et les éléments visuels communs font allusion à la méthode situationnelle ainsi que les dictées et les exercices à trous.

En ce qui concerne le manuel suédois, *À propos*, on peut indiquer surtout la méthode situationnelle dans l'enseignement des formes verbales. Les textes authentiques destinés à la vision du monde des apprenants supportent pourtant l'approche communicative. Cependant, les exercices à trous, les dictées, les exercices structuraux et les exercices de reformulation ainsi que les images utilisées dans les exercices font allusion à la méthode situationnelle.

Quant au manuel danois, *Franskbogen*, il comprend des éléments dans l'enseignement des formes verbales qui indiquent surtout la méthode audio-orale. L'importance du vocabulaire par rapport à la grammaire (selon les auteurs), les exercices structuraux, les structures orales, c'est-à-dire les textes sous forme de dialogues, ainsi que les comparaisons de la grammaire du français à la grammaire du danois font référence à cette méthode. *Franskbogen* ne comporte pas d'images et d'exercices de production comme les deux autres manuels dans l'enseignement des formes verbales.

Je n'ai pas étudié les manuels en ce qui concerne les autres points grammaticaux enseignés. Mais avec circonspection, on peut peut-être y généraliser ces résultats puisque les mêmes textes illustrent des autres points grammaticaux et les mêmes types d'exercices se répètent. Il ne faut pas oublier que ces manuels ne limitent pas l'enseignant à enseigner selon une certaine méthode. Les manuels sont à appliquer sans limites. Aucun des trois manuels

n'utilise exclusivement une seule méthode pour enseigner les formes verbales. La liberté de choix incombe à l'enseignant. Il serait intéressant, mais difficile à réaliser, d'étendre ce travail en y incluant la partie pratique dans la classe de langue.

Bibliographie

1. Textes consultés

Besse, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris 1985.

Besse, H., 'L'enseignement de la "grammaire" du français langue seconde ou étrangère de 1968 à 1988', *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Collection LAL. Luçon 1994.

Besse, H., 'Méthodes, méthodologie, pédagogie', *Le français dans le monde*, janvier/1995, 96-108.

Besse, H., Porquier, R., *Grammaires et didactiques des langues*. Collection LAL. Luçon 1991.

Boyer, H., Butzbach-Rivera M., Pendanx M., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Le français sans frontières. Luçon 1990 (1996).

Callamand, M., *Grammaire vivante du français*. Français langue étrangère. Évreux 1987 (1992).

Courtilon, J., 'Approche de la compétence dans le domaine des temps du passé', *Le français dans le monde*, août-septembre/1981, 59-66.

Courtilon, J. 'La grammaire sémantique dans l'approche communicative', *Le français dans le monde*, février-mars/1989, 113-122.

