Les dimensions implicites et explicites dans la description grammaticale des manuels finlandais du FLE des années 1960 et d'aujourd'hui

Karolina Salo, 41323

Pro-gradu avhandling

Franska språket och litteraturen

Handledare: Meri Larjavaara

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi

Åbo Akademi

Karolina Salo

ÅBO AKADEMI – FAKULTETEN FÖR HUMANIORA, PSYKOLOGI OCH TEOLOGI

Abstrakt för avhandling pro gradu

Ämne: Franska språket och litteraturen
Författare: Karolina Salo
Arbetets titel: Les dimensions implicites et explicites dans la description grammaticale des manuels finlandais du FLE des années 60 et d'aujourd'hui
Handledare: Meri Larjavaara
Dans ce mémoire de master, nous allons étudier les approches implicites et explicites des descriptions grammaticales dans deux manuels finlandais du FLE, *J'aime 1* (2015) et *Bonjour Monsieur Dupont : Grammaire et Exercices Kielioppia ja harjoituksia* (1965). L'approche implicite représente l'apprentissage inconscient d'une langue où par exemple la focalisation est mise sur la communication. L'approche explicite est l'apprentissage conscient de la langue, où la connaissance des règles et des structures de la langue est importante. Summer (2011 : 88) souligne l'importance de l'évaluation critique des manuels pour savoir s'ils correspondent aux valeurs de l'enseignement contemporain, ce qui est une compétence importante pour les enseignants. Pour évaluer les valeurs didactiques différentes, nous analysons deux manuels qui représentent deux périodes différentes et nous nous intéressons à la façon dont la grammaire est traitée dans ces deux manuels. Pour examiner les approches implicites et explicites dans les deux manuels, nous nous posons deux questions : Comment la dimension implicite ou explicite se voit-elle dans la description grammaticale des manuels ? L'approche suivie par les manuels est-elle plutôt explicite ou implicite ? Pour répondre à la première question nous utilisons les cadres d'analyse de Summer (2011) et d'Askeland (2013) qui ont fait des études parallèles sur les manuels. Pour répondre à la deuxième question, nous analysons les résultats en relation avec les traits typiques de l'approche implicite ou explicite, soulignée dans la didactique de chaque période. C'est donc une étude qualitative où nous analysons les éléments grammaticaux que nous trouvons dans les manuels. L'analyse est divisée en deux parties : une partie où nous faisons une analyse des éléments grammaticaux de quelques thèmes grammaticaux communs pour les deux manuels. Dans la deuxième partie, nous analysons ces résultats du point de vue implicite et explicite pour savoir si les éléments correspondent à une approche ou à une autre. D'une part *Bonjour Monsieur Dupont* contient des éléments typiques de l'approche explicite et d'autre part, *J'aime 1* s'avère être explicite sous plusieurs aspects. Cependant, *J'aime 1* contient des cas de l'approche implicite. Nous constatons aussi que l'approche explicite dans les deux manuels semble différente.
Nyckelord: l'implicite, l'explicite, le manuel, la didactique, grammaire, FLE
Datum: 30.4.2021
Sidantal: 118

Table des matières

1. Introduction 1
1.1. Questions de recherche et hypothèses 2
1.2. Justification de l'étude : pourquoi étudier les aspects grammaticaux dans les manuels ? 3
1.3. Corpus 4
1.3.1. *Bonjour Monsieur Dupont* 5
1.3.2. *J'aime* 6
1.4. Plan du travail 7
2. La grammaire 8
2.1. La grammaire didactique 9
2.2. Explication de l'approche, la méthode et la méthodologie 11
3. Aperçu historique 12
3.1. Les années soixante 15
3.1.1. La méthode audio-linguale 17
3.1.2 Les directives de « Skolstyrelsen » (Direction nationale de l'enseignement) 19
3.2. La didactique aujourd'hui : l'approche communicative 20
3.3. Les objectifs de l'enseignement du programme-cadre finlandais 23
4. Les dimensions implicites et explicites : Les révélateurs des différentes approches ... 25
4.1. La grande variété de l'implicite et l'explicite 26
4.2. Les variations de l'implicite et l'explicite : y a-t-il un lien ? 27
4.3. Quelle dimension soutient mieux l'apprentissage de la grammaire ? 29
4.3.1. L'explicite 30
4.3.2. L'implicite 31
4.3.3. La combinaison des deux 32
5. Le manuel 33
5.1. La réalisation du manuel 33
5.2. Le manuel et la grammaire 34
5.2.1. Les instructions implicites et explicites dans le manuel 35
5.2.2. L'exercice 37
6. Analyse 39
6.1 Le cadre d'analyse 39
6.1.1 La description explicite 44

6.1.2. La production 46
6.1.3. Le type d'exercice 47
6.2. Description explicite dans *J'aime* 52
6.2.1. DONNÉE : DÉTAILLÉE 52
6.2.2. DONNÉE : MINIMALE 53
6.2.3. DÉCOUVRIR : TROUVER DES STRUCTURES 55
6.3. Production dans *J'aime* 56
6.3.1 CONTRÔLÉE 57
6.3.2. SEMI-CONTRÔLÉE 59
6.3.3. LIBRE 61
6.3.4. EXCEPTIONS 62
6.4. Type d'exercice dans *J'aime* 63
6.4.1. TEXTE À TROUS 63
6.4.2. COMPOSITION 64
6.4.3. TRADUCTION, EXPLICATION, COMBINER ET CHOIX MULTIPLE. 65
6.4.4. AUTRE 66
6.5. Les approches implicites et explicites dans *J'aime* 68
6.5.1. Description explicite 69
6.5.2. La production 70
6.5.3. Type d'exercice 72
6.5.3.1. TEXTE À TROUS 73
6.5.3.2. COMPOSITION 74
6.5.3.3 TRADUCTION, EXPLICATION, COMBINER et CHOIX MULTIPLE 75
6.5.3.4. AUTRE 76
6.6. La description explicite dans *BMD* : DONNÉE : MINIMALE 76
6.7. Production dans *BMD* 79
6.7.1. RÉPÉTITIVE 79
6.7.2. CONTRÔLÉE 81
6.8. Type d'exercice dans *BMD* 82
6.8.1. TRANSFORMATION 82
6.8.2. TEXTE À TROUS 85
6.9. L'approche implicite et explicite dans *BMD* 86
6.9.1. La description explicite 87
6.9.2. La production 88

6.9.3. Type d'exercice 89
7. Résultats 91
8. Discussion 99
9. Conclusion 102
10. Svensk sammanfattning 105
Annexe 1 : Page 10-11 de *Bonjour Monsieur Dupont : Grammaire et exercices* 109
Annexe 2 : Page 24-25 de *J'aime 1* 111
Bibliographie 113

1. Introduction

Ce mémoire de master est consacré à l'étude des approches implicites et explicites de l'enseignement de la grammaire dans deux manuels scolaires finlandais du FLE. C'est une étude qui cherche à décrire les moyens utilisés pour soutenir l'enseignement focalisé sur ou la connaissance implicite ou la connaissance explicite. Ces deux approches qui sont le contraire l'une de l'autre sont décrites par le *Trésor de la langue française (informatisé)* comme ceci :

1. Implicite : « Qui, sans être énoncé expressément, est virtuellement contenu dans un raisonnement ou une conduite » (2021b).

2. Explicite : « Qui est nettement et complètement formulé, sans aucun doute possible. » (2021a).

En bref, l'approche implicite est donc dans le contexte de l'enseignement l'idée d'apprendre une langue sans parler de la langue en termes linguistiques, mais plutôt en parlant la langue. L'approche explicite cherche plutôt à enseigner la langue en parlant de la langue en termes linguistiques. Nous utilisons les manuels *Bonjour Monsieur Dupont* (1965) et *J'aime* (2015) comme un outil pour étudier ces deux approches dans l'enseignement pendant les années soixante et aujourd'hui puisque le manuel est un moyen important dans l'enseignement de la langue, ce que Summer (2011 : 75) constate au moins dans le contexte de l'enseignement de la langue anglaise étrangère. C'est aussi un bon moyen pour pouvoir comparer les valeurs de l'enseignement d'une période précédente avec les valeurs de nos jours. Tornberg (2020 : 35) dit comme ceci sur le changement et l'évolution de l'enseignement au cours des années :

« L'enseignement et l'apprentissage n'ont jamais lieu dans un espace politique ou social vide. L'avis sur ce qui est une connaissance importante, quel type de connaissance l'école va pourvoir et quel type de personnes l'école va éduquer, change de temps en temps, d'une société à l'autre, d'une culture à l'autre, oui, même d'un professeur à un autre professeur. » (notre traduction)

Pour voir les tendances implicites ou explicites dans l'enseignement de la langue dans les deux manuels, nous allons regarder les descriptions de la grammaire et les exercices grammaticaux dans chaque manuel. Comment ces éléments peuvent-ils diriger l'enseignement plus vers le côté implicite ou explicite ? Et qu'est-ce que les traits des manuels disent sur les valeurs didactiques ? Nous nous intéressons à évaluer les manuels parce qu'ils révèlent des aspects didactiques différents et de plus, nous trouvons cette connaissance importante comme future enseignante. Summer (2011 : 89) souligne que cette connaissance aide également les professeurs : « En obtenant de manière critique une perception du design conceptuel d'un manuel spécifique, les professeurs peuvent altérer en pratique et compléter avec d'autres options méthodologiques » (notre traduction).

1.1. Questions de recherche et hypothèses

Nous nous posons deux questions principales pour examiner les dimensions implicites et explicites dans la description grammaticale des manuels.

1. L'approche suivie par les manuels est-elle plutôt implicite ou explicite ?

2. Comment la dimension implicite ou explicite se voit-elle dans la description grammaticale des manuels ?

Notre hypothèse est que la description grammaticale dans le manuel des années soixante suit l'approche explicite pendant que la grammaire dans le manuel de 2015 s'avère implicite, au lieu d'être explicite. Nous pensons que les manuels des années soixante ont tendance à être explicites parce que la didactique pendant cette période était influencée par le structuralisme, lequel nous allons expliquer plus profondément dans le troisième chapitre. Ceci se voit par exemple dans son origine béhavioriste où la répétition est mise au centre, comme les exercices structuraux (*pattern drills*) (Wheeler 2013 : 177). La didactique aujourd'hui est influencée par l'approche communicative où l'objectif principal est de développer ces compétences, quels que soient les moyens pour soutenir ces compétences. Nous pensons également que les manuels contiennent des traits des deux

approches mais qu'ils s'identifient principalement avec l'une des deux. Les approches vont être visibles dans les instructions et les exercices grammaticaux par exemple : très claires ou « cachées », contrôlées ou plutôt ouvertes. Il est probable que les manuels correspondent aux idées didactiques qui existent pendant la période. Nous pensons de manière générale que l'influence du structuralisme va être visible dans *Bonjour Monsieur Dupont* (1965), par exemple par la focalisation de la répétition. Il est possible, pour sa part, que *J'aime* (2015) mette l'accent sur les compétences communicatives.

1.2. Justification de l'étude : pourquoi étudier les aspects grammaticaux dans les manuels ?

Les approches de la grammaire et les valeurs pédagogiques ont toujours fait l'objet du changement. Si nous regardons le changement de manière générale, il a été un temps pendant la plus grande partie du *XXe* siècle où la grammaire était enseignée de manière « traditionnelle » et la période qui mène à aujourd'hui où la grammaire est plutôt une connaissance qui devrait soutenir la compétence communicative. Summer (2011 : 63) constate qu'il y a eu un « virage communicatif » pendant les années soixante-dix aux quatre-vingt. (Elle le souligne dans le contexte de l'enseignement de l'anglais langue étrangère, mais nous trouvons que ceci vaut également pour l'enseignement du français langue étrangère.) Il y a donc eu un changement dans les idées pédagogiques et nous nous intéressons à ces valeurs. En tant que future enseignante, nous trouvons la connaissance des différentes dimensions d'apprentissage importante pour pouvoir enseigner la grammaire de la façon la plus efficace possible. Summer (2011) exprime une idée similaire comme ceci :

« l'objectif de l'évaluation des manuels est tout d'abord de réfléchir de manière critique aux approches méthodologiques adoptées par les manuels pour détecter s'ils sont en accord avec les principes d'enseignement contemporains » (p. 88, notre traduction)

Comme la grammaire constitue une grande partie de l'enseignement de la langue étrangère ainsi que l'objectif premier dans le contenu des manuels (Tomlinson *et al.* 2001 : 84, dans le contexte des manuels de l'anglais), nous trouvons d'abord que la grammaire fonctionne comme un bon outil si on étudie comment elle est présentée dans les manuels : elle peut révéler quelles valeurs linguistiques existent pendant une période. Deuxièmement, dans le contexte la grammaire est visible dans les manuels et donc, les manuels fonctionnent comme un bon outil pour étudier la grammaire. Summer (2011) commente l'usage des manuels comme moyens d'évaluation : « Une sensibilisation dans ce domaine peut les [enseignants] aider à obtenir une meilleure compréhension de la nature des manuels de l'enseignement de la grammaire » (p. 89, notre traduction), ce que nous aspirons à obtenir.

Nous nous intéressons aux différences didactiques dans l'enseignement de la grammaire et à la façon dont elles sont exprimées dans les manuels. Les approches explicites et implicites peuvent décrire les différences dans les éléments qui existent dans le manuel et puis révéler les idées pédagogiques pendant les différentes périodes. Grâce au nombre d'aspects inclus et leur nature multidimensionnelle, ces aspects facilitent l'évaluation de la grammaire dans les manuels. Par exemple, il est possible d'analyser les instructions et les exercices d'après les points de vue explicites et implicites. Le manuel fonctionne comme un bon moyen pour examiner ceci parce qu'il fonctionne comme un révélateur concret des éléments qui indiquent les valeurs, les idées et les courants pédagogiques d'aujourd'hui et de l'autre période.

1.3. Corpus

Notre corpus consiste de *J'aime 1* (2015) (nous utilisons dans le reste de l'étude *J'aime* sans numérotation) qui représente le manuel contemporain et *Bonjour Monsieur Dupont : Grammaire et Exercices = Kielioppia ja harjoituksia* (1965) (nous utilisons l'abbréviation *BMD* ou le titre abrégé *Bonjour Monsieur Dupont*) qui représente la période des années soixante. Ils sont tous les deux publiés par Otava, destinés à un public de débutants du français. *J'aime*, fait en finnois et traduit en suédois, est une série qui se compose de quatre volumes et est formée d'après le programme-cadre finlandais pour les lycéens et les

collégiens. Les textes, les instructions grammaticales et les exercices sont tous dans le même livre et pas séparés. Les informations sur *BMD* ne sont pas facilement récupérées, mais il semble qu'il existe en six éditions entre 1965 jusqu'en 1977. Comme *J'aime , BMD* était destiné aux lycéens, mais il est possible qu'il soit visé pour les classes inférieures aussi. Le système scolaire n'est plus le même, par exemple ce qu'on appelle aujourd'hui l'école de base (les neuf premières classes) a été fondée pendant les années soixante-dix (Lindberg 2016). C'est alors possible que ces manuels étaient utilisés dans des classes inférieures ou dans d'autres types d'écoles. Au moins à Helsinki, les « folkskolor » (école primaire) utilisaient le même manuel pour les différentes classes (Paajanen 2014 : 70). Par exemple, avant l'établissement de l'école de base, les écoles, comme les « läroverk » (similaire au lycée) ont pu choisir les manuels eux-mêmes (*ibid.* : 72).

Nous avons choisi ces deux manuels comme notre corpus pour différentes raisons : dans un premier temps, *J'aime* fait partie de la série la plus récente et par conséquent, nous trouvons qu'il représente les idées pédagogiques les plus actuelles, comme les aspects communicatifs et les médiums divers. Nous connaissons déjà le manuel et c'est possible qu'il soit un outil dans notre enseignement à l'avenir et pour cette raison, nous sommes intéressée par la possibilité d'approfondir notre connaissance de ce manuel. Nous avons choisi *BMD* parce qu'il se diffère de *J'aime* et d'après nous, représente un manuel assez « traditionnel », ce qui fait un contraste intéressant avec *J'aime*.

1.3.1. *Bonjour Monsieur Dupont*

Bonjour Monsieur Dupont : Grammaire et Exercices Kielioppia ja harjoituksia est écrit par Anna-Liisa Sohlberg en 1965. Le manuel est presque entièrement écrit en français sauf quelques petits éléments du finnois, mais pas dans la mesure où un débutant pourrait l'utiliser lui-même hors du contexte d'une salle de classe.

Il n'y a pas de table des matières qui décrirait le contenu du manuel, mais il se compose de 26 chapitres numérotés, le nombre équivalent de chapitres dans le manuel des textes. Il y a un récapitulatif des formes grammaticales à la fin du manuel, qui fonctionne comme un survol du contenu du manuel. Les chapitres sont riches en exercices et

instructions. Un chapitre est normalement structuré avec des exercices introductifs plus légers, comme choisir d'après des exemples la bonne forme, puis avec des exercices qui exigent plus de travail, comme former ses propres phrases. Les chapitres contiennent toujours une section de la grammaire de la forme ciblée ou des tableaux qui décrivent la forme et les différentes variations.

Il y a des exercices divers, mais en général, ils sont répétitifs et le manuel en totalité ne contient pas beaucoup de variation de la mise en page ou au niveau de la structure. Il ne contient pas d'images. Comme l'auteur Sohlberg dit elle-même dans l'avant-propos : « Les exercices dans ce manuel sont avant tout ce qu'on appelle des exercices structuraux » (Sohlberg 1965 : 3, notre traduction). Nous renvoyons à l'annexe 1 pour deux pages de *Bonjour Monsieur Dupont.*

1.3.2. *J'aime*

J'aime 1 est écrit par Nina Kivivirta, Tarja Kuikka, David Mauffret, Jannika Sarimo et Tarja Virtanen en 2015. Il existe en versions finnoise et suédoise, la traduction suédoise est faite par Therese Almén. Contrairement à *BMD*, la langue première de l'élève est beaucoup plus présente dans le manuel, par exemple les instructions sont en suédois. Le manuel est organisé en unités, qui partent d'un texte sur le thème principal et de quelques textes plus courts. Entre les textes, il y a des exercices sur le contenu du texte et des parties grammaticales théoriques avec des exercices. Au début du livre, il y a une table des matières avec des colonnes qui décrivent les différents points traités dans chaque unité, comme les types de textes (dialogues, recettes, courrier électronique, nouvelle), la culture, la prononciation et la grammaire. À la fin du manuel il y a un survol des formes grammaticales, une liste des mots et les révisions des exercices.

Il y a un matériel électronique sur internet, comme des vidéos et des enregistrements sonores. Le matériel audiovisuel est lié à une tâche où l'élève va par exemple répondre aux questions basées sur l'information de la vidéo ou choisir la réponse correcte, comme dans un exercice à choix multiple. Il y a plusieurs exercices grammaticaux qui se basent sur l'écoute. Les parties grammaticales sont structurées avec des tables qui décrivent la

forme cible. Les unités contiennent beaucoup d'exercices différents, la mise en page est variée et le manuel est riche en images. À la fin de chaque chapitre il y a une liste des mots. Nous renvoyons à l'annexe 1 pour deux pages de *J'aime.*

1.4. Plan du travail

Dans cette partie, nous allons décrire le noyau de chaque chapitre pour créer une idée de la composition de l'étude. Dans le chapitre 2, nous allons élaborer l'idée de la grammaire, en particulier la grammaire pédagogique. Nous incluons également dans ce chapitre une explication des termes pédagogiques qui sont fréquents dans notre étude.

Dans le chapitre 3, nous présentons un aperçu historique de l'enseignement de la grammaire pour mieux comprendre les idées didactiques pendant les années soixante jusqu'à nos jours. Nous soulignons des approches, tendances et méthodes typiques pour ces périodes et regardons les programme-cadres qui correspondent à chaque manuel.

Le chapitre 4 se focalise sur les approches implicites et explicites. Nous définissons les deux approches et donnons des traits typiques pour chaque approche. La diversité des traits appartenant à chaque approche est grande et donc, nous montrons les idées différentes qui existent autour du sujet. Finalement, nous soulevons la discussion autour du choix de l'approche qui soutient le mieux l'apprentissage pour souligner les dimensions différentes qui existent selon quelques auteurs.

Le concept du manuel est soulevé dans le chapitre 5. Nous décrivons ce qu'est un manuel, les étapes de son développement et son rapport avec la grammaire, par exemple comment les instructions implicites et explicites s'expriment dans le manuel. Nous finissons ce chapitre en définissant l'exercice. L'analyse suit dans le chapitre 6. Là, nous commençons en définissant notre méthode de travail, qui est une méthode qualitative basée sur la grille d'analyse de Summer (2011) et Askeland (2013). Nous donnons des exemples de notre grille d'analyse pour faire comprendre comment elle fonctionne pour notre corpus, par exemple les différentes catégories que nous allons utiliser pour notre analyse. Ensuite, nous analysons d'après ce cadre les différents éléments que nous trouvons dans notre corpus, un manuel après l'autre. Ensuite, nous continuons d'analyser

si les éléments semblent être enseignés d'une manière implicite ou explicite.

Le chapitre 7 traite notre résultat de l'analyse et prend en considération l'information de la partie théorique pour répondre aux questions de recherche. Nous évaluons aussi la façon dont le résultat correspond à notre hypothèse. Nous finissons le résultat en comparant les deux manuels pour mettre l'accent sur leurs différences et similitudes.

2. La grammaire

Larousse en ligne (2020a) donne comme l'une de leurs définitions de la grammaire ceci : « Ensemble des règles qui président à la correction, à la norme de la langue écrite ou parlée ». Keck et Kim (2014) la définissent comme : « la grammaire est un système de règles qui dirige la façon dont les mots (et les morphèmes plus petits) peuvent être combinés pour former des phrases. » (p. 33, notre traduction) en mentionnant que la plupart des linguistes peuvent accepter que la grammaire se base sur l'analyse des phrases individuelles qui révèlent les règles qui forment ces phrases. Ces définitions peuvent sembler claires et évidentes, mais Besse et Porquier (1984) notent que le concept de la grammaire est polysémique et ambigu en fonction du contexte. Ils décrivent quelques vues différentes sur la grammaire, comme le « principe d'organisation interne » (p. 10) qui est l'idée de la grammaire inconsciente. La grammaire de ce type est d'après les auteurs ce qu'on pense de la « langue maternelle » (*ibid.*), alors la langue où le locuteur maitrise la grammaire sans nécessairement en être conscient. Ils parlent aussi de la grammaire comme un savoir méthodique de la langue : La « Grammaire renvoie alors à l'étude, à la connaissance réflexive des régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue » (*ibid.*), qui représente la grammaire métalinguistique.

Le dernier contexte correspond mieux aux définitions de Larousse, mais le premier montre que la grammaire se trouve hors de conscience langagière. Keck et Kim (2014) identifient également la problématique autour de la définition de la grammaire en posant la question si la définition de la grammaire devrait inclure plus qu'une analyse au niveau de la phrase, étant donné que les locuteurs n'utilisent pas souvent les phrases qui sont sans rapport avec les autres phrases. La grammaire devrait être discutée dans d'autres contextes

que la morphologie et la syntaxe (p. 33).

Nous pouvons constater que le concept de la grammaire est vaste. Néanmoins, pour cette étude ce n'est pas favorable d'essayer de présenter toutes les dimensions et théories qui existent à ce sujet, donc nous utilisons le sens de la grammaire décrit auparavant par Keck et Kim (2014 : 33) car nous le trouvons le plus simple. Si nous regardons un moment la fonction de la grammaire, nous trouvons la description par Batstone (1994) pertinente pour cette étude :

> « Une langue sans grammaire serait chaotique : d'innombrables mots sans les lignes directrices indispensables pour savoir comment ils peuvent être ordonnés et modifiés. Une étude de la grammaire (la syntaxe et la morphologie) révèle une structure et régularité qui est la base de la langue et nous permet de parler d'un 'système de la langue'. » (p. 4, notre traduction).

La description grammaticale devrait alors dans le contexte de la pédagogie servir à identifier les structures, cela veut dire, la manière dont les différents phénomènes grammaticaux sont formés (par exemple le changement du verbe présent au passé). Les structures à leur tour nous permettent de discuter de la langue au niveau métalinguistique, ce que Batstone (1994) trouve important pour comprendre la langue. Summer (2011 : 14) qui utilise cette citation constate que la grammaire a un rôle central dans l'enseignement. Comme nous l'avons constaté, il y a de nombreux aspects et variations du concept de la grammaire, mais un aspect que nous trouvons pertinent dans notre étude dans le contexte de la pédagogie est la grammaire didactique que nous allons approfondir.

2.1. La grammaire didactique

La grammaire didactique est destinée à décrire à l'apprenant les règles qui peuvent lui faciliter le processus d'apprentissage (Al-Khatib 2008 : 23). Elle s'est développée autour du public cible et de ses besoins (Summer 2011 : 15) pour présenter la grammaire de manière concrète se basant sur la grammaire linguistique pour aider l'apprentissage (Al-Khatib 2008 : 23).

Un autre exemple de la grammaire est la grammaire scientifique. Si nous la comparons avec la grammaire didactique, la grammaire didactique a une approche plutôt fixée autour de la grammaire qui vise à faciliter l'apprentissage de la grammaire, pendant que la grammaire scientifique vise à étudier la grammaire au fond de la théorie et « on s'attend à ce qu'elle atteigne certains standards de l'adéquation descriptive, par exemple d'être la plus explicite et exacte possible » (Allen & Corder 1974 : 60, notre traduction). En bref, les deux se focalisent sur différents aspects, la grammaire didactique sur les moyens pour rendre la grammaire plus accessible pour l'apprenant (qui n'a pas nécessairement une grande connaissance de la grammaire), tandis que la grammaire scientifique s'intéresse au « code » de la langue (Allen & Corder 1974 : 59).

Larsen-Freeman (2003 : 149) recommande d'enseigner la langue en utilisant des structures et modèles qui peuvent révéler beaucoup d'information sur le système, mais il faut également donner aux élèves la possibilité de construire des modèles significatifs dans leur expérience d'apprentissage. La grammaire didactique est un domaine à multiples facettes, comme la psycholinguistique et la pédagogie qui prennent en compte comment la langue est apprise et la signification de la première langue pour apprendre la deuxième langue et les méthodologies qui facilitent l'apprentissage (Burner 2005 : 23). En ce qui concerne une bonne grammaire didactique, Larsen-Freeman (2003 : 34-35) dit qu'elle a besoin de contenir trois dimensions : la forme, le sens et l'usage. La forme « consiste en [...] sons, symboles écrits, morphèmes flexionnels, mots de fonction et structures syntaxiques » (*ibid.,* notre traduction). Le sens se réfère à la sémantique et la langue dans son usage, c'est-à-dire à la pragmatique (*ibid.*). Les dimensions de Larsen-Freeman montrent que la grammaire didactique couvre plusieurs aspects de la langue et se base largement sur les aspects plutôt axés sur le sens, au moins aujourd'hui (Summer 2011 : 22), tout en préservant le rôle des règles : « Nous avançons vers une perception d'un concept qui est autour sens de la grammaire didactique où les règles sont considérées comme une aide pour exprimer la langue importante[1] » (*ibid*., notre traduction).

En pratique, la grammaire didactique se manifeste dans l'enseignement par trois étapes : la méthodique, le syllabus structurel et le manuel (Allen & Corder 1974 : 61). La

[1] Summer se base sur les idées de Ur, Penny 1988 : *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*, CUP, Cambridge.

méthodique d'après Halliday, McIntosh et Strevens (1964 : 201) est « le cadre d'organisation pour l'enseignement de la langue qui fait le lien entre la théorie linguistique et les principes et techniques pédagogiques » (notre traduction). Cela veut dire le principe que les techniques pédagogiques et la théorie linguistique sont combinées pour optimiser l'un l'autre (*ibid*. : 200). Le syllabus structurel est la structure du schéma grammatical (Allen & Corder 1974 : 61). Nous trouvons que ceci s'applique également au contenu des cours comme les thèmes et le vocabulaire. Le syllabus structurel fonctionne comme la base pour « les textes, les exercices, les schémas et les explications » (*ibid*., notre traduction) qui construisent le manuel. Ces trois étapes sont pertinentes pour notre étude, car en les examinant nous croyons qu'elles vont révéler les éléments qui nous permettront de découvrir les informations qui penchent vers les approches explicites ou implicites, ce qui est finalement le but avec notre étude.

2.2. Explication de l'approche, la méthode et la méthodologie

Tout au long de cette recherche, nous mentionnons les termes méthode, approche et méthodologie, qui ont des similitudes mais en même temps des différences. Par exemple, nous parlons des approches implicites et explicites, une méthode particulière nommée la méthode audio-visuelle et la méthodologie qui influence la formation du manuel. Dans cette partie nous définissons les traits de ces trois termes.

Summer (2011 : 42) définit l'approche comme ceci : « la philosophie et les suppositions de l'enseignement et l'apprentissage de la langue » (notre traduction) et dans Richard et Rodgers (1986 : 15) « elle décrit la nature de l'objet enseigné » (notre traduction). L'approche est théorique et prend en compte les processus d'apprentissage et les facteurs qui peuvent « promouvoir l'apprentissage linguistique réussi » (Richard et Rodgers 1986 : 19). Les théories d'une approche peuvent donner lieu à des méthodes, mais éventuellement pas (*ibid.*). Une approche peut donc donner une base théorique, par exemple comment obtenir un apprentissage réussi, mais une approche ne donne pas les moyens pour l'apprentissage et l'enseignement, comme « technique et activité » (*ibid*., notre traduction), mais plutôt une description possible d'apprentissage.

Selon Cuq et Gruca (2005) la méthode peut impliquer deux choses différentes : le matériel d'enseignement et ce qui dirige l'enseignement et l'apprentissage et les manières d'enseigner et apprendre une langue. Le matériel est une méthode s'il se base sur « un seul outil » (p. 253) comme un « manuel ou livre + cassette audio ou vidéo » (*ibid*.). Nous focalisons plus sur l'autre définition, les manières d'enseigner et apprendre, ce que Cuq et Gruca (2005) expliquent comme ceci :

> « il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. » (p. 253).

Nous prenons l'exemple de la méthode audio-linguale. L'orientation particulière pour cette méthode est l'objectif de pouvoir parler la langue oralement en l'écoutant (Richard et Rodgers 1986 : 53). Les techniques pour obtenir cet objectif sont par exemple la répétition par les exercices structuraux.

La méthodologie est la plus générale des trois termes, ce que Halliday *et al*. (1964 : 201) identifient comme : « les principes et techniques de l'enseignement sans une référence particulière à la linguistique » (notre traduction). Ce sont donc les techniques pédagogiques utilisées dans l'enseignement (*ibid*. : 200). Summer (2011 : 53) dit que les options méthodologiques qui forment un manuel « réfère[nt] aux options didactiques dans un manuel qui vise[nt] à éduquer le développement de la langue étrangère » (notre traduction).

3. Aperçu historique

Avant de nous concentrer sur les périodes que nous allons étudier, nous allons faire un bref aperçu du développement de l'enseignement des langues en commençant à la fin du XIXe siècle jusqu'à aujourd'hui. Nous faisons ce survol pour montrer l'évolution de la perception de l'enseignement, mais aussi pour révéler les idées autour de la langue et ce qui l'influence, par exemple la politique.

Avant le XXe siècle, l'enseignement des langues « modernes » était basé sur l'enseignement du latin (Richards & Rodgers 1986 : 2). Le latin avait été la base pour l'enseignement comme ce n'était pas seulement une compétence linguistique, mais qui avait poursuivi d'autres objectifs comme « l'objectif culturel (culture humaniste) », « l'objectif formatif (esthétique, intellectuel et moral) » et « l'objectif linguistique (maîtrise du français) (Puren 1988 : 32). Le latin a été pendant une longue période la langue enseignée et ce n'était pas avant la seconde moitié du XVIIe siècle qu'on a commencé à enseigner la grammaire de la langue maternelle, le français, en France. La méthodologie de l'enseignement du latin était traditionnelle, comme la méthode grammaire-traduction qui survenait pendant le XVIIIe siècle (Puren 1988 : 24). L'objectif de l'apprentissage est la mémorisation/restitution (*ibid*. : 29), la lecture, écriture et l'analyse de la grammaire, pendant que les compétences orales ne faisaient pas partie du but de l'apprentissage (Richards & Rodgers 1986 : 4). Cette vue de l'enseignement a duré jusqu'au XIXe siècle (Weihua 2013a : 287).

Entre le début du XXe siècle et les années quarante, l'enseignement en Europe de la langue étrangère s'est basée sur l'idée d'apprendre les langues de manière similaire aux enfants, ce qui est la méthode directe (Weihua 2013b : 199) parfois nommée la méthode « naturelle » (Richard & Rodgers 1986 : 9). L'accent est mis en particulier sur les compétences orales pendant que la grammaire est apprise de manière inductive et implicite (Cuq et Gruca 2005 : 257). L'objectif de l'apprentissage de la langue a donc changé de ce qui a été enseigné avant le XXe siècle : au lieu de la mémorisation et l'analyse de la grammaire (les connaissances explicites), l'immersion de la langue (les connaissances implicites) était la nouvelle manière d'apprendre la langue.

Le structuralisme dont nous allons parler plus dans chapitre 3.1., est une approche qui est survenue au début du XXe siècle, mais qui n'avait pas sa période de grandeur avant les années quarante, liée à la deuxième guerre mondiale. Ce qui a créé une demande d'une nouvelle approche dans l'enseignement des langues était le manque des locuteurs des langues étrangères aux États-Unis, importantes pour la situation politique avec la guerre qui s'approchait (Wheeler 2013 : 174, Cherrington 2013a : 29). Pour répondre à la demande, *The Army Method* (« La méthode de l'Armée ») était développée (Besse 1985 : 35). Elle était beaucoup basée sur « l'imitation/mémorisation, les exercices des structures

de base, les jeux de rôle, la traduction et la pratique de la langue orale de base » (Wheeler 2013 : 175). Cette méthode était possiblement la plus extrême et n'existait pas longtemps.

Cependant, les traits sont restés dans des nouvelles méthodes, comme la méthode audio-linguale et structuro-globale audio-visuelle (en particulier en Europe). Les traits typiques pendant cette période après la seconde guerre mondiale étaient entre autres l'accent sur l'oral, la mémorisation, la compréhension et la langue correcte plutôt que la production (Wheeler 2013 : 177). Le structuralisme diminuait vers les années soixante-dix, mais la méthode existait jusqu'à la fin des années quatre-vingts (Wheeler 2013 : 184). Il faut noter que les courants didactiques ne commencent ni finissent en même temps partout. Il existe évidemment des variations contextuelles, ce que Pennycook (2013) constate : « Il y a deux types de problèmes quand on écrit l'histoire de l'enseignement des langues de 1945 à ce jour : d'abord, comment traiter de manière compréhensible beaucoup de langues à travers plusieurs contextes. » (p. 312, notre traduction).

Vers les années soixante-dix, la popularité de la psychologie béhavioriste diminuait et la psychologie cognitive grandissait qui souligne les procédures mentales comme la conscience, la perception, le raisonnement et le jugement (Wheeler 2013 : 184). Cette psychologie générait les méthodes comme le *Silent way* « la voie silencieuse » et *The total physical approach* « l'approche physique totale ». Ces méthodes n'étaient pourtant pas beaucoup utilisées et nous n'allons pas nous concentrer davantage sur elles, mais plutôt examiner l'approche communicative qui a commencé pendant cette période qui continue encore aujourd'hui (Wheeler 2013 : 191).

Le nouveau public visé était une raison qui a créé la demande d'une nouvelle approche dans l'enseignement des langues. En Europe, l'immigration a augmenté pendant les années soixante et soixante-dix et il y a eu un besoin pour de nouvelles techniques pour apprendre les langues (Wheeler 2013 : 191). L'interdépendance des pays européens a également créé un besoin pour enseigner aux adultes les langues du marché commun européen et du Conseil de l'Europe (Richard & Rodgers 1986 : 65). C'était conclu que le besoin a résidé dans une compréhension de la langue dans un plus grand contexte, comme des choses quotidiennes : « donner et demander des instructions » (Wheeler 2013 : 191, notre traduction). Le désir de maîtriser une langue plutôt que la maîtrise des structures a été développé par les linguistes appliqués anglais (Richard & Rodgers 1986 : 64).

La raison pour laquelle l'approche communicative ne suit pas un modèle ou méthode spécifique se trouve dans le but principal qui est le développement « de la compétence de communication » (Wheeler 2013 : 191, notre traduction). Aujourd'hui, la didactique met l'accent sur l'interaction et le dialogue (Sundberg 2009 : 113). Nous ne développons pas plus l'approche communicative puisque nous allons approfondir cette question dans la section 3.2.

3.1. Les années soixante

Pour étudier les années soixante, c'est inévitable de commencer avec le structuralisme qui a formé l'enseignement des langues entre les années quarante jusqu'aux années soixante-dix et dans certaines régions jusqu'aux années quatre-vingts. Le structuralisme a été le générateur pour plusieurs méthodes que nous allons étudier plus en profondeur, mais tout d'abord, nous allons étudier le fondateur des idées structuralistes et ce qui définit cet ensemble des idées. Ce survol va être important pour la compréhension des dimensions implicites et explicites pendant cette période, ce qui est révélé par les idées derrière les approches.

Ferdinand de Saussure, né en 1857 à Genève, était un chercheur des langues indo-européennes, connu pour ses recherches linguistiques comme la vue synchronique et diachronique de la langue qui caractérisent la connaissance des locuteurs de la langue. Par exemple, la vue synchronique est ce que les locuteurs connaissent à un certain moment, comme le sens, la fonction et la grammaire. La vue diachronique voit la langue dans son évolution, et ce sont des phénomènes que les locuteurs ne connaissent pas de manière consciente. L'idée la plus connue de Saussure est le langage, langue et parole, ce qui fonctionne comme la base pour le structuralisme, trouvé dans son œuvre *Cours de linguistique générale* (1916) (Hüllen 2013b : 606). L'idée du structuralisme était née au début du XXe siècle, mais ce n'était pas avant les années quarante que ses idées ont été mises en pratique.

Le langage implique la capacité humaine de créer une langue (un système des signes où chaque signe porte du sens). La catégorisation de ce système est d'abord la langue où

les locuteurs de cette langue partagent le même sens des signifiants et signifiés (Hüllen 2013a : 395-396). Le signifiant représente les images acoustiques et symboles graphiques qui signifient un concept, le signifié (*Larousse* 2020b). Le signifié à son tour représente le sens sémantique du signe (*Larousse* 2020c). La parole est l'action de la langue, la langue parlée (ou écrite). Pendant que la langue se base sur les régularités, la parole prend une forme plus libre, selon l'usage du locuteur (Hüllen 2013b : 396). La parole, l'usage de la langue qui se base sur les structures et modèles de la langue est considérée comme la plus signifiante dans la langue, comme le disent Richard et Rodgers (1986) : « Un principe important des linguistiques structuralistes était le médium primaire de la langue orale : le discours est la langue » (p. 49, notre traduction). Ce point de vue se distingue de l'idée de l'enseignement traditionnel où la langue écrite et l'apprentissage du vocabulaire dominent (Wheeler 2013 : 173). Richard et Rodgers (1986 : 49) décrivent que la langue se base sur le système des éléments (phonèmes, morphèmes, mots, structures et types de phrases) qui sont liés de manière structurelle qui donne le sens. Le sens structurel implique :

1. Les éléments d'une langue sont considérés comme produits par les règles (structures).

2. Les échantillons linguistiques peuvent être décrits exhaustivement à tous les niveaux descriptifs : phonétique, phonémique, morphologique, etc.

3. Les niveaux linguistiques sont considérés comme des systèmes au sein des systèmes - cela veut dire structurés de façon pyramidale ; les systèmes phonémiques mènent aux systèmes morphologiques et ceux-ci mènent à leur tour aux niveaux des systèmes plus élevés des phrases et propositions.

Le structuralisme prend forme dans la didactique en se basant sur les idées psychologiques béhavioristes (Wheeler 2013 : 177). Le béhaviorisme se base sur les approches empiriques (Richard & Rodgers 1986 : 5), où l'idée est que tout comportement humain est un produit de réponse à des stimulus (Cherrington 2013b : 76). Le comportement est un résultat des stimulus et si le stimulus reçoit une réponse positive, nous avons tendance à répéter le comportement. Cherrington donne l'exemple de la faim : si nous avons faim, nous mangeons (stimulus) et nous recevons un résultat positif (la satiété) ce qui encourage la

répétition de ce comportement à l'avenir (*ibid.*). Cet exemple est adapté pour l'apprentissage linguistique en regardant sur :

« l'organisme [ce qui est sensible aux stimulus] comme l'apprenant de la langue étrangère, le comportement comme comportement verbal, le stimulus comme ce qui est enseigné ou présenté de la langue étrangère, la réponse comme la réaction au stimulus de l'apprenant et le renforcement l'approbation extrinsèque du professeur ou les camarades en classe ou l'autosatisfaction intrinsèque de l'usage de la langue cible. » (Richard & Rodgers 1986 : 50, notre traduction).

Le renforcement est important parce qu'il détermine si le comportement va être répété à l'avenir (Cherrington 2013b : 77). Pour obtenir le renforcement, la répétition est fondamentale : comme les enfants sont encouragés par les habitudes quand ils parlent, les béhavioristes veulent dire que ceci implique également pour les apprenants des deuxièmes langues [et langues étrangères]. C'est pourquoi l'écoute et les exercices structuraux de base (*pattern drills*) sont centraux dans l'enseignement structuraliste. Nous allons présenter une méthode importante pour les approches structuralistes pendant cette période, à savoir la méthode audio-linguale.

3.1.1. La méthode audio-linguale

L'origine de la méthode audio-linguale réside similairement comme la méthode de l'armée dans le besoin d'un enseignement plus efficace. Le lancement du satellite russe Spoutnik en 1957 a fonctionné comme une raison importante aux États-Unis de développer l'enseignement des langues pour que le pays ne devienne pas isolé des avancées scientifiques (Richard & Rodgers 1986 : 47). La méthodologie est également similaire à celle de la méthode de l'armée et audio-linguale, comme le rôle central de « la langue parlée, l'usage des aides mécaniques, l'analyse de la langue de manière structuraliste et la référence de la psychologie béhavioriste pour la théorie de l'apprentissage de la langue » (Byram 2013 : 65, notre traduction).

Comme nous l'avons mentionné, la langue parlée est l'objectif premier de cette méthode qui est réalisée par l'écoute. Après ces compétences principales, la lecture et l'écriture suivent (Richard et Rodgers 1986 : 53). Les apprenants sont dirigés dans l'enseignement, visés à répondre aux stimulus et découragés de prendre des initiatives parce que cela peut donner lieu aux erreurs. Le rôle de l'enseignant est plutôt central, c'est lui qui donne le modèle de la langue, dirige l'apprentissage et « surveille et corrige la performance des apprenants ». (*ibid*. : 56, notre traduction). La langue est enseignée pour l'utilisation de la langue cible, les traductions et la première langue sont évitées (*ibid*. : 58).

Dans l'enseignement, la répétition et la mémorisation par les « manipulations structurales orales » (Puren 1988 : 303, notre traduction) sont soulignées dans la mesure que le « sur-apprentissage » (*overlearning*) a lieu (*ibid*.). L'enseignement est donc marqué par les dialogues qui sont mémorisés et suivis par des exercices structuraux (Richard et Rodgers 1986 : 53). Il y a des exercices structuraux variés comme :

a) « remplacement » dont Brooks (1964) donne l'exemple:

Helen est partie tôt -Elle est partie tôt (p. 157, notre traduction)

b) « transformation », où le but est de changer le sens d'une phrase:

Il connaît mon adresse.
Il ne connaît pas mon adresse.
Est-ce qu'il connaît mon adresse ? (p. 159, notre traduction)

La grammaire ne connaît pas beaucoup d'attention ce que Besse (1985 : 37) exprime comme : « on veillera à ne pas alourdir l'apprentissage par les leçons trop riches lexicalement ou grammaticalement ». Comme c'est la parole qui est la plus importante, la métalangue a un petit rôle, cela veut dire des explications grammaticales. Ce sont les exercices structuraux qui fournissent les structures grammaticales (Richard et Rodgers 1986 : 57).

Besse (1985) continue la citation précédente en disant qu'« il s'agit de progresser pas-à-pas (*step by step*), afin que l'étudiant puisse 'fixer' une structure, ou une opération

portant sur elle, avant d'en apprendre une autre » (p. 37). L'idée des structures est donc qu'elles sont construites l'une après l'autre, mais que les explications sont évitées. Cuq et Gruca (2005) expliquent que la grammaire est enseignée de manière plutôt implicite en mémorisant et en imitant : la forme est finalement plus importante que le sens.

3.1.2 Les directives de « Skolstyrelsen » (Direction nationale de l'enseignement)

Les directives de la Direction nationale de l'enseignement décrivent le contenu de l'enseignement et les méthodes utilisées pour réaliser l'enseignement. Les directives de la Direction nationale de l'enseignement se diffèrent du programme-cadre d'aujourd'hui dans le sens qu'elles décrivent plus ce que l'enseignement doit contenir, pendant que le programme-cadre d'Utbildningsstyrelsen contient plus les compétences que l'étudiant vise à obtenir. Les directives pour l'enseignement ne sont pas élaborés pour des cours, mais pour les classes, par exemple des « lycées et lycées pour les garçons » (Kouluhallitus 1964 : 10, notre traduction) qui consiste en huit classes où c'était possible d'étudier le français en classe six, sept et huit et « les lycées pour les filles » (Kouluhallitus 1964 : 11, notre traduction) qui consiste en neuf classes, où les études en français ont commencé en septième classe jusqu'à la neuvième classe.

Les descriptions du contenu de l'enseignement sont presque identiques pour les lycées destinés aux garçons qu'aux filles, c'est pourquoi nous trouvons suffisant de décrire seulement le contenu central pour le lycée de garçons, classe six (la première classe où le français est enseigné). Les parties importantes pour ce niveau débutant sont les sons et l'orthographe et les exercices selon le manuel basés sur la lecture, la traduction et la discussion. Les exercices écrits sont faits sur le tableau et dans les cahiers. Un chapitre du manuel fonctionne comme le point de départ pour traiter la grammaire de base, comme les points élémentaires de la syntaxe (*ibid*. : 10).

Après la description du contenu pour les différentes classes, une partie qui s'appelle « instructions des méthodes » suit. Dans cette partie, les auteurs expliquent plus

profondément comment et pourquoi mettre en œuvre les compétences que nous avons décrites dans le paragraphe précédent.

Pour l'écoute c'est central que l'étudiant écoute attentivement et en parlant la langue, c'est important que les étudiants apprennent la bonne prononciation (*ibid*. : 12). S'il y a des cas de mauvaise prononciation, il faut les corriger (*ibid*. : 13). La lecture est l'outil central pour apprendre la langue étrangère où les textes divers sont traités (*ibid*. : 12) et les exercices d'écriture montrent si la langue est bien apprise (*ibid.* : 13). Les exercices de diction sont utilisés dès le début. S'ils sont bien guidés et planifiés, ils peuvent avoir un bon effet sur l'intérêt pour la langue et encouragent l'étudiant à continuer à parler la langue (*ibid*. : 12).

La grammaire est traitée pas-à-pas : les nouvelles formes de la grammaire ne sont pas introduites avant que les premières formes soient maîtrisées. La grammaire peut au bon moment être traitée en comparaison avec d'autres langues (*ibid*. : 13), cela veut dire que les auteurs recommandent la comparaison entre les langues pour mieux comprendre la langue cible. En général, les règles grammaticales sont traitées dans la première langue, jusqu'au point où les étudiants comprennent suffisamment bien le sujet. À ce moment-là c'est possible de faire les explications dans la langue cible (*ibid.* : 16).

3.2. La didactique aujourd'hui : l'approche communicative

Cuq et Gruca (2005 : 254) disent que l'approche communicative est ce qu'on utilise aujourd'hui dans l'enseignement depuis les années quatre-vingts et Tornberg (2020 : 148) explique que cette approche est vue dans la majorité des pays européens. Nous avons déjà expliqué un peu l'origine de cette approche dans la partie 3, comme le besoin d'une nouvelle approche d'enseignement des langues à cause de l'immigration en Europe (Wheeler 2013 : 191). En plus de l'immigration, la mobilité était une des raisons pour le besoin de développer l'enseignement des langues. En 1972, le Conseil d'Europe « réunit un groupe d'experts d'une part pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues » (Cuq & Gruca 2005 : 265) en mettant l'accent sur les « besoins sociaux et professionnels » (*ibid*.) pour les adultes. Il y

avait également l'idée de traiter la langue dans un « contexte plus vaste » (Wheeler 2013 : 191, notre traduction) et avec un « usage varié » (*ibid*).

L'objectif principal est donc avec cette approche de pouvoir communiquer dans la langue étrangère (Cuq et Gruca 2005 : 264). Cuq et Gruca (p. 265)[2] disent en se basant sur « diverses analyses » que la compétence de la communication souligne les compétences suivantes :

« -une *composante linguistique*, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc.

- une *composante sociolinguistique* qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication

-une *composante discursive* qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent

-et, enfin, une *compétence stratégique* constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. » (p. 265-266)

Tornberg (2020 : 59), en suivant les idées de Sheils (1988)[3], mentionne également la compétence socioculturelle et sociale comme des composants de la compétence communicative. L'approche communicative n'est pas limitée à une méthode ou théorie, c'est plutôt trouvé dans les manières qui soutiennent la compétence. Cette vue n'exclut pas par exemple les savoirs grammaticaux, mais leur valeur est plutôt dans leur objectif : la communication n'est pas la connaissance d'une langue mais plutôt la connaissance des règles nécessaires pour la capacité d'utiliser la langue (Cuq & Gruca 2005 : 266).

Dans la didactique, c'est important d'avoir des activités orales qui créent des situations authentiques qui promeuvent « l'usage de l'implicite de la langue » (*ibid*. : 268), parce que c'est plus facile d'apprendre une langue si les situations d'apprentissage sont utiles et réalistes (Wheeler 2013 : 192). Au lieu des méthodes structuralistes, comme

[2] Cuq et Gruca (2005) se basent sur les analyses de Canale A, Michael & Swain, Merril (1980) : « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », *Applied Linguistics*, 1 (1), P. 1-47 et Moirand Sophie (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.

[3] Sheils, Joe 1988 : *Communication in the Modern Languages Classroom*. Council of Europe, Strasbourg.

l'audio-linguisme, où le rôle de l'enseignant est central quand il montre la langue et fonctionne comme la source pour la langue, le rôle de l'enseignant est plus discret. L'enseignant est destiné à « favoriser les interactions entre les apprenants » (Cuq & Gruca 2005 : 267). D'autres fonctions de l'enseignant peuvent être « analyste des besoins » qui prend en compte les besoins d'apprentissage de l'apprenant et « conseiller » qui cherche des manières à optimiser la compréhension entre le locuteur et l'auditeur par l'utilisation de « paraphrase, confirmation et retour » (Richards & Rodgers 1986 : 78). Le rôle de l'apprenant est donc plus central et l'enseignement est formé selon les besoins de l'apprenant (Wheeler 2013 : 192).

Comme il est souhaitable de créer des situations communicatives authentiques, le matériel devrait être authentique pour former des activités créatives et uniques (Cuq & Gruca 2005 : 267-268). Wheeler (2013) souligne que l'approche communicative n'est pas fixée autour d'un manuel spécifique « tant qu'il développe la compétence à communiquer » (p. 191, notre traduction). Richard et Rodgers (1986) donnent l'exemple du manuel *English Language Syllabus* (1975) qui correspond à un manuel qui favorise la communication, bien qu'il ait des traits qui sont trouvés dans des manuels traditionnels (par exemple la méthode traditionnelle que nous avons décrite au début de l'aperçu historique). Le contenu d'un cours suit par exemple un thème avec des exercices qui traitent l'analyse du thème, comme « commander et présenter l'information ».

Comme l'approche communicative ne suit pas des lignes directives (Wheeler 2013 : 191) ni une méthode particulière, elle n'exclut pas la grammaire enseignée de manière explicite, par exemple l'étude des règles. Tornberg (2020) souligne que la grammaire a une place importante aujourd'hui :

> « Pour être capable de par exemple parler, communiquer oralement, en même temps il faut comprendre ce que l'interlocuteur dit. De plus, il faut avoir des mots et des expressions disponibles, et avec l'aide des règles grammaticales qui s'appliquent à la langue on doit être capable de transmettre ce qu'on veut vraiment dire. » (p. 147, notre traduction).

Elle soulève la problématique de diviser la langue en différentes parties comme « parler, écrire, écouter, lire, l'apprentissage du vocabulaire et la grammaire » (*ibid*., notre traduction), parce que cette vue peut donner une image fausse de la langue (*ibid.* : 148).

C'est parce que « le développement et l'usage de la langue [...] sont des phénomènes multidimensionnels » (*ibid*. : 147, notre traduction). La grammaire est, selon elle, la compétence de combiner « un ensemble de règles aux énoncés utiles » (*ibid*. : 148, notre traduction).

Cuq et Gruca (2005 : 267) écrivent que l'enseignement de la grammaire a son point de départ dans la grammaire explicite, mais les activités grammaticales sont souvent basées sur la découverte, cela veut dire que l'apprenant lui-même trouve des modèles de la langue. La pensée est importante dans ce processus parce que la découverte des règles produit de « nouveaux énoncés » (*ibid*.) que la mémoire à long terme intègre « aux connaissances antérieures » (*ibid*.). Cela veut dire que les nouvelles connaissances se basent sur les connaissances déjà existantes.

La forme libre de l'approche communicative est visible parce que ce n'est pas facile de donner une description très exacte de cette approche. Les valeurs sont parfois un peu contradictoires, comme la description de la grammaire par Cuq et Gruca (2005). Ils disent d'abord que les exercices traditionnels et structuraux sont utilisés pour automatiser et « systématiser le fonctionnement morphosyntaxique de la langue » (p. 269), ce qui (au moins les exercices structuraux) est équivalent avec le béhaviorisme. En même temps, le béhaviorisme était rejeté pour la psychologie cognitive où l'apprenant fait partie du processus de manière active et créative (*ibid*. : 267). Nous savons que l'approche communicative ne suit pas de lignes directrices tant que la compétence communicative est développée, mais nous avons l'impression que les traits béhavioristes et cognitifs s'opposent.

3.3. Les objectifs de l'enseignement du programme-cadre finlandais

Le programme-cadre finlandais est un ensemble de consignes et d'objectifs pour l'enseignement à l'école de base et au lycée, formulé par la Direction nationale de l'enseignement. Nous nous concentrons ici sur le programme-cadre pour le lycée. Chaque matière est divisée en modules où il existe des consignes et objectifs spécifiques. Comme nous étudions les manuels pour les débutants, nous regardons les objectifs pour le niveau

qui correspond à leur niveau, c'est-à-dire B3 dans le contexte du cadre de référence européen . Ce niveau est divisé en huit modules, les trois premiers le niveau débutant et les cinq derniers le niveau de base. Nous nous limitons encore au niveau débutant. Chaque module est décrit selon une description plus générale des objectifs et une liste avec les objectifs plus spécifiques. Nous visons à donner une description générale et donc nous résumons les descriptions générales pour le niveau débutant et pas pour seulement un module.

Pour le niveau débutant, la compétence communicative est centrale en particulier au début de l'enseignement. La communication orale est particulièrement importante et également l'attention sur la prononciation. La communication écrite augmente au fil du temps (Utbildningsstyrelsen 2019 : 199).

La communication est soulignée même si on identifie que les connaissances de la langue sont limitées : « L'étudiant est encouragé à être actif dans la langue cible et utiliser des stratégies de communication qui compensent les connaissances linguistiques limitées » (*ibid.*, notre traduction) et « L'objectif du module est d'encourager l'étudiant à utiliser courageusement ses connaissances linguistiques limitées dans des situations de communication différentes » (*ibid.* : 200, notre traduction).

Au niveau débutant, les objectifs spécifiques sont de pouvoir communiquer selon les niveaux A1.1-A1.2 selon le cadre européen. Ces niveaux sont divisés en « La compétence de produire les textes » (à l'écrit et à l'oral), « La compétence d'interpréter les textes » et « La compétence de communiquer » qui se divise ensuite en « La compétence de communication dans les situations différentes », « L'usage des stratégies de communication » et « L'usage de langue culturellement appropriée ». (*ibid*. : 378-379, notre traduction).

Pour la compétence de produire les textes, aussi bien au niveau A.1 qu'A.2, l'étudiant devrait pouvoir s'exprimer avec quelques expressions apprises par cœur. Pour le niveau A1.2, la grammaire de base fait partie de cet objectif. L'étudiant fonctionne comme le point de départ, où le but est qu'il peut décrire des choses importantes et familières pour lui (*ibid*.). Ce but fait le lien avec le contenu central pour ce niveau, qui est entre autres la « description de l'entourage immédiat » (*ibid*. : 199, notre traduction).

La compétence d'interpréter les textes consiste au niveau A.1 et A.2 en une quantité limitée de mots et d'expressions. Au niveau A.1 l'étudiant devrait comprendre le système de signes et au niveau A.2 il avance à distinguer les faits particuliers dans un texte (*ibid*. : 378-379). La compétence de communication dans les situations différentes implique que l'étudiant peut communiquer dans des « situations récurrentes et de routine » (*ibid*. : 378, notre traduction) avec l'aide d'un interlocuteur. L'usage des stratégies de communication au niveau A.1 souligne la compétence de pouvoir dériver le sens des mots à l'aide des connaissances qui existent déjà, les connaissances des autres langues et des outils comme l'internet et le dictionnaire (*ibid*. : 378). L'usage de langue culturellement approprié inclut la connaissance des phrases de politesse de base dans des situations sociales typiques, comme les salutations (*ibid*.).

Il y a très peu d'informations qui font un lien direct avec la grammaire, sauf au niveau A.2 où on mentionne que l'étudiant devrait « maîtriser [...] une partie de la grammaire de base » (*ibid*. : 379, notre traduction). Cependant, plusieurs de ces compétences se basent sur la grammaire, comme de décrire des choses importantes et familières pour l'étudiant et de communiquer dans des situations récurrentes. Dans ces situations on a besoin d'utiliser par exemple un ordre de mots particulier. Nous notons en même temps que l'attention est ici mise sur des mots et expressions appris par cœur. Comme nous avons constaté, la communication est centrale dans les objectifs, non seulement dans les catégories de communication, mais aussi dans « la compétence d'interpréter les textes » et « la compétence de communiquer » où nous voyons par exemple la compétence de pouvoir raconter des choses qui sont familières et importantes pour l'étudiant, ce que nous trouvons comme un type de communication.

4. Les dimensions implicites et explicites : Les révélateurs des différentes approches

Une question de base pour comprendre les approches implicites et explicites est de définir leur rôle dans l'enseignement. Summer (2011 : 53) les appelle des dimensions, que *Larousse* (2020d) définit comme « Mesure de chacune des grandeurs nécessaires à

l'évaluation de quelque chose ». Ils peuvent fonctionner comme un révélateur pour les « différences entre des méthodes et approches » (Summer 2011 : 53, notre traduction) qui nous permet d'examiner leur rôle dans l'enseignement (*ibid*.).

Les connaissances implicites et explicites ont leur origine dans la psychologie cognitive (Ellis 2009a : 3). Il explique que « l'apprentissage implicite a lieu sans faire de demandes sur les ressources attentionnelles centrales » (*ibid*, notre traduction) pendant que l'apprentissage explicite inclut la mémorisation des séries des faits, laquelle demande beaucoup d'effort de la mémoire de travail. En apprenant de manière implicite, les apprenants ne sont pas conscients qu'ils ont appris quelque chose, pendant qu'en apprenant de manière explicite, les apprenants sont conscients de la connaissance et peuvent l'expliquer (Ellis 2009a : 3).

Hinkel et Fotos (2002) expliquent ce que sont les dimensions plus en détail : la connaissance explicite ou « déclarative » est une « connaissance consciente des règles grammaticales et formes développées par l'instruction » (p. 6, notre traduction), et la connaissance implicite ou « procédurale » se manifeste comme la « capacité de parler une langue inconsciemment développée par des actes de la communication qui sont axées sur le sens » (*ibid*., notre traduction). Il faut noter que les approches explicites et implicites peuvent être appliqués à plusieurs éléments langagiers, comme le vocabulaire et la phonétique, mais dans ce mémoire nous nous concentrons uniquement sur leur impact sur la grammaire.

4.1. La grande variété de l'implicite et l'explicite

Les discussions et méthodes qui soulignent l'une ou l'autre dimension sont nombreuses et ce qui est souligné dans la didactique des langues a beaucoup varié pendant le XXe siècle : il y a les méthodes qui sont conservatrices et bien établies, mais il n'existe pas une théorie de l'enseignement des langues acceptée de tous (Halliday *et al*. 1964 : ix). Les approches et méthodes peuvent par exemple réapparaître, comme la méthode grammaire-traduction, gérée par l'approche explicite qui était populaire au début du XXe siècle, puis a diminué à cause du structuralisme pendant les années quarante (Richard & Rodgers 1986 : 2-4)

pour réapparaître pendant les années 1960 et 1970 (Ellis 2011 : 35). Pendant les années quarante, l'aspect « naturel » et communicatif a été souligné pour l'enseignement de la langue, comme la méthode audio-linguale, qui se penche vers l'approche implicite (*ibid.* : 26). Il est possible de constater une tendance à mettre l'accent sur la grammaire, puis un rejet et enfin de réaliser aujourd'hui qu'il est nécessaire de se concentrer sur les aspects grammaticaux (Nassaji & Fotos 2011 : 9). Ceci change et développe bien sûr encore toujours.

Dans les parties suivantes, nous étudions des points de vue sur la manière de laquelle les dimensions implicites et explicites sont traitées, pour mieux comprendre ces dimensions très vastes. D'abord, nous présentons les idées qui traitent la question du lien entre l'implicite et l'explicite. C'est un point important pour comprendre le spectre vaste de l'implicite et de l'explicite : est-ce qu'une dimension exclut l'autre ou pas ? Il s'agit alors de différentes manières de décrire l'influence de l'une sur l'autre. Nous mentionnons également brièvement « l'instruction axée sur les formulaires », qui décrit les aspects de focalisation dans l'enseignement. Dans un second temps, nous nous ouvrons pour une discussion de la dimension qui soutient le mieux l'apprentissage.

4.2. Les variations de l'implicite et l'explicite : y a-t-il un lien ?

Depuis que la division entre l'approche explicite et implicite semble forte – et a suscité de nombreuses discussions sur la question de savoir si l'apprenant développe un ou deux systèmes de connaissances (implicite ou explicite) – (Han & Finneran 2014 : 370), c'est important de noter qu'il existe certainement cette idée dichotomique d'une approche « vraie », mais qu'il existe également des points de vues différents à ce sujet. La notion de « position de l'interface » (*interface position*) qui est divisée en trois catégories : « la non-interface », « l'interface forte » (*strong-interface*) et « l'interface faible » (*weak-interface*) donne la possibilité de catégoriser les variations entre ces deux approches. Ces trois catégories montrent qu'il existe des manières différentes de considérer la connexion entre les connaissances implicites et explicites. Elles décrivent la relation entre la connaissance implicite ou explicite : elles peuvent soutenir l'autre connaissance, par exemple la

connaissance explicite soutient la connaissance implicite (comme l'interface forte que nous expliquons après la non-interface), ou s'il n'y a aucune relation (comme la non-interface).

Sur le sujet de non-interface, Krashen (1981) dans Ellis (2008 : 420)[4] dit qu'il existe deux types de systèmes de l'apprentissage des langues : « le système acquis » et « le système appris » (notre traduction). Le premier signifie le processus inconscient qui apparaît en utilisant la langue pour la communication. Le deuxième a lieu quand les apprenants apprennent la langue de manière consciente en notant et mémorisant des règles (*ibid.*). Les deux ressemblent apparemment aux approches implicites et explicites et cette idée de deux types de connaissance n'est pas selon Ellis (2008) « controversée » (p. 420, notre traduction). Cependant, l'idée de non-interface par Krashen est que la connaissance « apprise » (explicite) est séparée de la connaissance « acquise » (implicite) et que ce n'est pas possible que cette connaissance puisse devenir la connaissance « acquise ». La connaissance « acquise » est uniquement obtenue en focalisant sur « le message transmis et que ni la pratique ni la correction des erreurs rendent 'la connaissance apprise' 'acquise' » (*ibid.*, notre traduction).

L'interface forte est l'idée que la mémoire déclarative (explicite) peut devenir la mémoire procédurale (implicite) (Ellis 2008 : 749, 754). Cela veut dire que les connaissances explicites peuvent être transmises en des connaissances implicites. Il est considéré qu'il y a un lien clair entre ces deux connaissances (Dalili 2011 : 2119). Par exemple, l'apprenant peut d'abord apprendre une règle de manière explicite et après, il peut la mettre en œuvre (Ellis 2009a : 21). L'interface faible considère que la connaissance explicite peut être convertie en connaissance implicite de manière directe, mais aussi de manière indirecte. La conversion à la connaissance implicite a lieu en focalisant sur des règles et à la connaissance explicite en notant des tendances (Dalili 2011 : 2119). Ellis (2009a : 22) souligne qu'il existe des limitations sur la façon dont l'apprentissage peut devenir implicite. Pour conclure, Ellis (2009a : 6) explique son point de vue en disant que les connaissances implicites et explicites sont des connaissances différentes mais en même temps liées, un point de vue qui semble accepté aujourd'hui.

[4] Krashen, Stephen 1981 : *Second language Acquisition and Second language Learning,* Pergamon, Oxford.

Une autre manière de décrire les idées sur le spectre des connaissances implicites et explicites est le concept de « focalisation sur la forme » (Keck et Kim 2014 : 147, notre traduction) montré dans le tableau ci-dessous. C'est une manière de décrire le « degré » des dimensions implicites et explicites dans l'instruction. Elle est divisée en deux contrastes : *la focalisation sur les formes* et *la focalisation sur le sens* (*ibid.,* notre traduction). Le premier décrit l'idée que l'apprentissage se base sur « un programme structuré, les leçons de grammaire explicites, la pratique par cœur sans la possibilité d'interagir de manière significative » (Keck & Kim 2014 : 147, notre traduction). L'autre se base sur l'idée de communication et de focalisation sur le sens et de créer un milieu de spontanéité où le professeur fonctionne comme un instructeur quand la communication est défaillante (*ibid*.). La catégorie entre la focalisation sur les formes et la focalisation sur le sens est *la focalisation sur la forme* (sans s). Cet aspect inclut les traits des deux autres aspects. Keck et Kim (2014 : 149) décrivent que l'accent est mis premièrement sur le sens et deuxièmement sur la forme. Ce point de vue va être important pour la partie analytique.

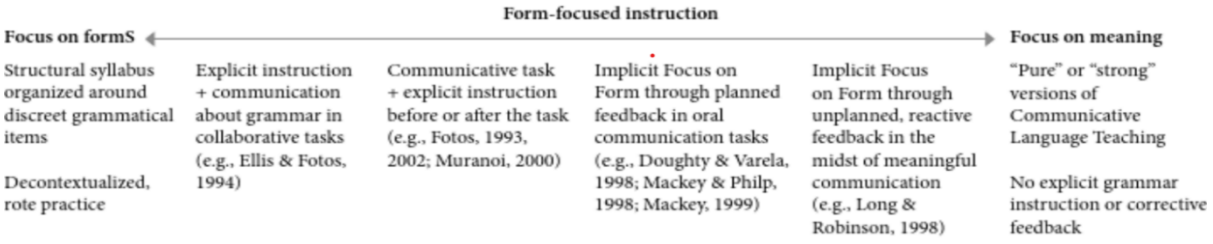

Image 1 : La focalisation sur la forme (Keck et Kim 2014 : 147).

4.3. Quelle dimension soutient mieux l'apprentissage de la grammaire ?

Nous avons constaté qu'il existe différents points de vue sur la façon dont il est possible de considérer la division (ou fusion) des approches implicites et explicites de la grammaire dans l'enseignement. Il reste quand même la discussion sur la question de savoir laquelle des deux manières soutient plus l'apprentissage de la grammaire. Summer (2011 : 2) et Ellis (2009a : 4) constatent qu'il y a une vraie controverse sur la méthode ou l'approche la

plus efficace. DeKeyser (2003 : 313) constate que la question récurrente est si la grammaire devrait être enseignée de manière explicite. Une problématique centrale dans les travaux psycholinguistiques liés à cette question est la question de savoir si c'est possible comme un adulte d'apprendre une langue de la même manière qu'un enfant, cela veut dire, de manière implicite. Notre intention avec cette partie n'est cependant pas de soutenir l'une ou l'autre approche dans le débat en cours, mais plutôt de présenter des réflexions qui existent autour des deux approches qui peuvent servir à décrire plus profondément les différents aspects des deux approches. Ceci peut mieux présenter les différentes dimensions que les deux approches soutiennent, sans dire si l'une est mieux que l'autre, mais plutôt qu'elles peuvent soutenir l'apprentissage à différents niveaux.

4.3.1. L'explicite

Une des raisons importantes pour l'enseignement explicite est la motivation que la conscience de la langue est un facteur essentiel pour l'apprentissage. Fotos (2002 : 147) explique que les exercices explicites qui sont basés sur la structure (*Structure-Based Tasks)* peuvent soutenir la compétence de noter les structures qui existent dans les activités axées sur le sens. Ellis (2002a) l'explique comme « les apprenants peuvent être sensibilisés en ce sens de former une sorte de représentation explicite d'une forme cible » (p. 29, notre traduction). Il souligne le controverse s'il est possible que l'apprentissage ait lieu inconsciemment (*ibid.* : 7). Ce qui est souhaitable d'acquérir consciemment est la compétence « d'observer le décalage ». L'intention de l'observation du décalage est que l'apprenant observe un nouveau trait et peut noter ce qui est différent entre celui-ci et la représentation de l'interlangue[5] qui existe déjà (Ellis 1993 : 99).

Un des arguments récurrents est que les adultes ont besoin d'une acquisition explicite d'une langue étrangère, comme des explications et le processus de réflexion (Besse et Porquier 1984 : 98). Les apprenants ont tendance à comparer une langue (nous

[5] Interlangue selon Cuq et Gruca (2012 : 81) : « la langue se matéralise par un système évolutif de savoirs et de savoir-faire qu'on appelle *interlangue*. L'interlangue de l'apprenant se manifeste par la procédure d'expansion, qui est la procédure qui permet de faire des savoirs ou des activités didactiques des savoir-faire non-didactiques. ».

supposons la langue première) avec la langue cible pour trouver les ressemblances et les différences (Günday, Çakir & Atmaca 2017 : 256), ce qui est lié à la métalinguistique, la capacité « d'une meilleure utilisation des connaissances antérieures sur la langue et des phénomènes en général » (Roussel & Gaonac'h 2017 : 12).

Il y a également plusieurs études qui indiquent que l'apprentissage explicite est plus efficace, cela veut dire que les apprenants apprennent plus avec cet apprentissage que l'apprentissage implicite, et Ellis (2008 : 443) fait observer que ceci est la perception générale dans la recherche. Par exemple, selon DeKeyser (2003 : 336), « Les chercheurs de l'acquisition des langues secondes ont également échoué à montrer un apprentissage significatif inconscient des modèles abstraits » (notre traduction). Cela signifie que pour noter les modèles abstraits, la focalisation sur la forme, laquelle est explicite, est essentielle (*ibid*.). Un exemple d'une étude est celle faite par Fotos (2002 : 147-148) où elle a examiné si les apprenants qui ont étudié des structures grammaticales ont obtenu de meilleurs résultats en voyant et étant conscients des structures que ceux qui ne l'ont pas fait. Quelques semaines après la session d'étude, le groupe qui avait étudié les structures a en fait reçu de meilleurs résultats. Nous notons en même temps qu'il existe une grande variation d'études et que la mesure des compétences implicites est plus difficile.

4.3.2. L'implicite

Il existe une idée que la langue étrangère devrait être apprise de la même manière que la première langue, « c'est à travers de multiples interactions communicatives qu'on intériorise, sans effort et sans en avoir conscience, les régularités grammaticales de sa langue maternelle qu'on doit intérioriser didactiquement celles d'une langue étrangère » (Besse et Porquier 1984 : 98). Le domaine où l'apprentissage implicite a donc obtenu beaucoup d'attention est la compétence communicative. Ellis (2009b : 336) est ferme et clair quand il dit que « La connaissance implicite est considérée comme primaire. » Il soutient que c'est essentiel que les théories des L2 savent comment cette connaissance est apprise. Cette connaissance est importante parce qu'elle favorise la communication de nature spontanée et précise (*ibid*.). Il trouve que les formateurs d'enseignants en langues

sont en accord sur le but de l'instruction linguistique : soutenir le développement des connaissances implicites. Sans cette connaissance, « la communication orale et écrite sera restreinte et forcée » (*ibid*., notre traduction). Summer (2011 : 55) soutient aussi que l'importance des connaissances implicites est un point de vue général aujourd'hui, signifiant pour la compréhension et l'usage de la langue cible.

Nous avons constaté que certains auteurs soutiennent l'apprentissage explicite pour les adultes, comme ils ont besoin de réfléchir autour de la langue de manière explicite. De l'autre côté, les apprenants plus jeunes semblent avoir besoin d'une instruction plutôt implicite (Günday *et al*. 2017 : 260). Les enfants sont en particulier susceptibles de profiter d'un apprentissage implicite, comme dans le contexte d'immersion (Roussel & Gaonac'h 2017 : 109). Il y a aussi le risque d'intégrer trop de règles grammaticales explicites dans l'enseignement pour les débutants parce qu'elles peuvent être « inductrice[s] d'erreurs » (Besse & Porquier 1984 : 99).

4.3.3. La combinaison des deux

Comme nous l'avons déjà mentionné, le but de cette partie est de souligner les différents aspects pour l'apprentissage le plus efficace que les deux approches soutiennent. Il existe également une idée unificatrice où les approches se soutiennent mutuellement et selon laquelle une approche peut être nécessaire pour l'autre. DeKeyser (2003 : 315) dit que la connaissance explicite reste souvent explicite, mais il est possible qu'elle se transforme en connaissance implicite si l'apprenant au fil du temps n'est plus conscient de la structure.

Pour communiquer, la grammaire descriptive (explicite) peut être un composant pour atteindre cet objectif (Al-Khatib 2008 : 13). C'est le même cas en inverse : les connaissances implicites deviennent explicites si l'apprenant cherche à les utiliser dans un nouveau contexte ou à les expliquer à quelqu'un (DeKeyser 2003 : 315). Keck et Kim (2014) le résument comme ceci : « nous le trouvons très utile de voir l'instruction explicite et implicite comme une continuité plutôt qu'une dichotomie » (p. 146, notre traduction). Les deux types de connaissances en combinaison l'un avec l'autre semblent être nécessaires.

5. Le manuel

Un article récent de Vold (2020 : 134) confirme que le manuel des langues étrangères est encore aujourd'hui central dans l'enseignement et par conséquent, il est de grande importance que le manuel soit de bonne qualité. Summer (2011 : 78) parle du rôle central que le manuel possède aujourd'hui : son influence sur l'enseignement individuel de l'enseignant et comment il dirige les étudiants à comprendre comment la langue fonctionne. Summer l'explique dans le contexte de l'anglais langue étrangère, mais nous trouvons que cela vaut également pour le français. Le manuel présente un choix de méthodes, ce qui va fonctionner comme un outil facilitant l'apprentissage (*ibid.* : 79). Summer (2011) souligne que le manuel est évidemment utilisé d'après l'avis de l'enseignant, mais elle souligne également l'influence du manuel : « la mise en page générale, la structure et les types d'exercice, c'est-à-dire les options méthodologiques [...] guident les participants à la classe dans l'apprentissage et le processus d'apprentissage. » (p. 89). C'est alors autour des matériaux dans le manuel que l'enseignement prend forme. Lebrun (2007 : 3) explique que la construction d'un manuel se base sur les consignes et les directives ministérielles, par exemple le programme-cadre finlandais dans notre cas. Elle explique le but du choix de la méthode pour un manuel comme : « son choix des méthodes les plus susceptibles de bien expliquer ou de bien faire découvrir les contenus afin d'amener les élèves à des apprentissages durables » (*ibid.*). Sauf les directives ministérielles, le contexte de « l'histoire générale de l'éducation » (*ibid.* : 5) du pays affecte la construction du manuel.

5.1. La réalisation du manuel

Nous avons constaté que l'enseignement est formé d'après le contenu du manuel, mais comment est-il développé ? Qu'est-ce que « l'évolution » du manuel signifie en ce qui concerne les théories et les méthodologies et leur fonction de former le manuel ? Summer (2011 : 52) présente une figure des différentes étapes qui ont lieu pour le contenu du manuel final (voir la page suivante). Tout d'abord, la recherche et la théorie de l'acquisition

de la langue seconde sont faites pour découvrir la motivation derrière l'apprentissage et comment il est possible d'apprendre la langue de la façon la plus efficace.

Dans un deuxième et troisième temps, les méthodes, les approches, les principes et les stratégies sont dérivés de la théorie et de la recherche qui montrent plus spécifiquement « l'aperçu de l'objectif, du syllabus, des activités, les rôles de professeurs et apprenants, les matériaux instructifs et les procédures dans la salle de classe » (*ibid*., notre traduction). Après cette étape, le manuel final peut être complété, mais au lieu de la méthode ou de l'approche (comme dans la deuxième étape), c'est aussi possible que les options méthodologiques fonctionnent comme une étape ou catégorie séparée. Les options méthodologiques se manifestent un peu plus librement et « varieront selon l'interprétation de l'enseignant du manuel ou ses préférences. » (*ibid*., notre traduction). L'enseignant a donc la possibilité d'influer et de changer l'idée de départ des auteurs du manuel (*ibid*. : 53). Voilà le processus du manuel :

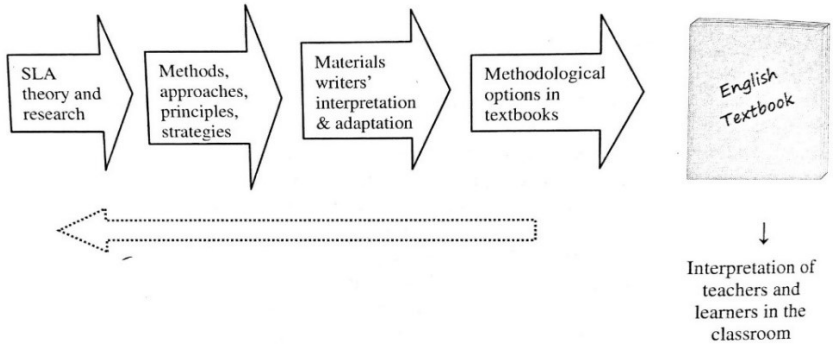

Figure 3.1: Methodological options in textbooks: origins and impacts

Image 2 : Les options méthodologiques dans les manuels : les origines et les impacts (Summer 2011 : 52).

5.2. Le manuel et la grammaire

À un niveau général, Summer (2011) décrit la place de l'ordre de l'acquisition grammaticale dans le manuel aujourd'hui comme ceci : « Idéalement, la grammaire est présentée de manière ordonnée, simplifiée et expliquée aux apprenants conformément à leur état de préparation (anticipée), en les pourvoyant d'une voie claire pour

l'apprentissage des langues » (p. 77, notre traduction). Au niveau du contenu, les exercices grammaticaux qui soutiennent l'apprentissage devraient suivre les caractéristiques du groupe comme « l'âge, le style d'apprentissage, le degré de motivation […] et les connaissances préalables » (Sercu 2013 : 243). Selon le choix de l'enseignant, le manuel porte comme un guide de l'enseignement de la grammaire une grande influence sur la méthodologie d'enseignement (Summer 2011 : 4). La grammaire obtient une grande importance dans le manuel, par exemple comme l'objectif premier dans les unités (Tomlinson *et al.* 2001 : 84) et l'élaboration du chapitre qui se base sur les structures grammaticales aussi bien que les textes et les activités (Nation & Macalister 2010 : ch. 5). Dans les deux sections suivantes, nous regardons le contenu grammatical du manuel qui est important pour notre analyse : les instructions et les exercices.

5.2.1. Les instructions implicites et explicites dans le manuel

Les instructions peuvent être définies comme une « tentative d'intervenir dans le développement de l'interlangue » (Ellis 2009a : 16) Plus spécifiquement, cela signifie la tentative de former le processus d'apprentissage d'une langue. Les instructions directes sont des descriptions explicites, comme les points de grammaire qui sont donnés à l'apprenant (Ellis 2002a : 164). Les instructions explicites sont basées sur la conscience métalinguistique, comme l'implémentation des règles qui peut être faite de manière déductive ou inductive. Dans le premier cas, la description de la règle est donnée et dans le deuxième, c'est en guidant l'apprenant à découvrir la règle lui-même à partir d'exemples. Pour les instructions implicites, l'idée est d'établir des règles pour l'apprenant sans qu'il en ait conscience. Par exemple, si un modèle grammatical est enseigné, c'est fait par des exemples où le but est que l'apprenant trouve les modèles sans y penser et éventuellement, la règle ou le modèle est assimilé (Ellis 2009a : 17).

Inspirée par Norris & Ortega (2000), DeKeyser (1995) et Ellis (2001), (2002)[6], Housen et Pierrard (2005 : 10) ont élaboré un tableau (voir la page suivante) qui montre bien la différence entre les instructions explicites et implicites (voir table 3). Quelques points du tableau sont : Les instructions implicites « attirent l'attention à la forme cible » (*ibid*., notre traduction) pendant que l'instruction explicite « oriente l'attention à la forme cible » (*ibid*.), cela veut dire qu'elle pointe clairement en direction de la forme cible. Les instructions implicites utilisent la forme cible dans un contexte pendant que les instructions explicites les utilisent dans l'isolement, les termes métalinguistiques sont utilisés dans les instructions explicites mais évités pour les implicites. Finalement, on encourage à utiliser la forme cible de manière libre pendant que la forme cible est utilisée sous des circonstances contrôlées (*ibid*.).

[6] Norris John M. & Ortega, Lourdes 2000 : « Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis », *Language Learning* 50(3), P. 417– 528.

DeKeyser, Robert M. 1995 : « Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system », *Studies in Second Language Acquisition*, 17(3), P. 379– 410.

Ellis, Rod 2001 : « Investigating form-focussed instruction », *Language Learning* 51 (supplément 1), P. 1-46.

Ellis, Rod 2002 : « Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge?: A review of the research », *Studies in Second Language Accquisition*, 24(2), P. 223– 236.

Tableau 1 : Les différences entre les instructions implicites et explicites[7] selon Housen et Pierrard (2005 : 10)

L'instruction implicite centrée sur le sens	**L'instruction explicite centrée sur le sens**
attire l'attention à la forme cible	*oriente* l'attention à la forme cible
est livrée *spontanément* (par ex. dans une activité axée sur la communication)	est *prédeterminée* et *planifiée* (par ex. comme l'objectif et le but principal d'une activité enseignante)
est discrète (l'interruption minimale de la communication du sens)	est indiscrète (l'interruption de la communication du sens)
présente la forme cible dans le contexte	présente la forme cible en isolement
n'utilise pas de métalangue	utilise la terminologie métalinguistique (p.ex. l'explication des règles)
encourage l'utilisation libre de la forme cible	nécissite la pratique contrôlée de la forme cible

5.2.2. L'exercice

Les différentes activités auxquelles les élèves participent peuvent être divisées en activités, exercices et tâches qui diffèrent par leur nature, bien que le but puisse être le même. Nous utilisons le mot « activité » dans deux sens ici : pour l'inclusion des trois termes et la définition séparée pour une activité. Entre les trois types, l'activité est la moins contrôlée. Summer (2011) la décrit comme ceci : « n'importe quel type d'activité dans les

[7] Notre traduction.

manuels qui implique un type d'opération (production, réception, ou jugement) qui demande de l'apprenant de comprendre et/ou d'utiliser des formes, des significations et/ou des fonctions linguistiques. » (p. 204, notre traduction). Richard et Rodgers (1986) décrivent l'activité comme ceci : « Les différences entre les types d'activités dans les méthodes peuvent inclure des arrangements différents et un groupement d'apprenants » (p. 22, notre traduction). L'exercice demande à l'apprenant de se focaliser sur la forme et implique un certain type de production, soit écrite, soit orale. L'apprenant a besoin de se focaliser sur « la forme ou le sens de la forme » par des instructions explicites. Un exemple typique sont les exercices structuraux de base (*pattern drills*), où la structure cible est pratiquée « par la répétition dans des différentes phrases » (Summer 2011: 205, notre traduction). Pour la définition de la tâche, nous utilisons celle de Summer (2011) :

> « Une tâche est une activité qui engage le fonctionnement de la production et/ou la réception et/ou les compétences orales. L'accent sur le sens est demandé à l'apprenant pour accomplir la tâche avec succès, mais ceci peut inclure la focalisation sur la forme. [...] Elle peut inclure un processus de médiation ou devoir être accomplie dans la langue cible. La structure participante peut varier allant du travail individuel au travail à deux ou en groupe ». (p. 210, notre traduction)

Malgré les différences entre les différentes catégories, nous trouvons que la description de l'exercice implicite et explicite par Besse et Porquier (1984 : 119) décrit également bien la nature de la tâche : pour l'apprentissage « naturel » [autrement dit implicite] les exercices ont besoin de substituer les explications grammaticales, tandis que le but des exercices explicites est de simplifier et de faire les descriptions pédagogiques.

Notre étude est aussi trop limitée pour inclure toutes les nuances dans l'analyse. Nous trouvons que le terme « exercice » et « tâche » se superposent, et pour cette raison, nous allons inclure le sens de tous les deux dans l'analyse, mais nous utilisons le terme « exercice ».

6. Analyse

Dans ce chapitre, nous allons faire l'analyse des approches implicites et explicites des deux manuels. Dans un premier temps, nous décrivons l'arrière-plan de notre choix de l'approche pour réaliser l'analyse des différents éléments grammaticaux dans notre corpus, selon des catégories trouvées dans les cadres d'analyse de Summer (2011) et Askeland (2013). Dans un deuxième temps, nous décrivons ces catégories qui vont fonctionner comme une manière de catégoriser les exercices que nous trouvons dans les manuels. Nous réfléchissons aussi à la question de savoir pourquoi elles sont pertinentes pour notre étude. Nous montrons également des exemples de chaque catégorie.

Dans un troisième temps, nous donnons des exemples que nous avons trouvés dans les manuels qui correspondent aux catégories et expliquons pourquoi ils correspondent à une certaine catégorie. Dans un quatrième temps nous analysons les différents exemples sous chaque catégorie. Par exemple, nous regardons quelles tendances nous voyons dans les exemples dans *J'aime* et *Bonjour Monsieur Dupont* sous la catégorie « description explicite ». Cette partie répond à la question de recherche « comment la dimension implicite ou explicite se voit-elle dans la description grammaticale des manuels ? » Dans un dernier temps, nous comparons les deux manuels et répondons à la question « l'approche suivie par les manuels est-elle plutôt explicite ou implicite ? ».

6.1 Le cadre d'analyse

Notre étude est une étude qualitative, où nous allons décrire des éléments trouvés dans *J'aime* et *BMD*, ce qui nous permettra de mieux comprendre les approches implicites et explicites dans ces deux manuels. Pour ce faire, nous utilisons des parties la de grille d'analyse de Summer (2011) et d'Askeland (2013). Le cadre de Summer (2011) a son origine dans le cadre d'Ellis (2002a) et Askeland 2013 a à son tour pris le cadre de Summer (2011) et fait ses propres modifications. Les cadres de Summer et Askeland ont donc tous les deux leur origine dans celui d'Ellis. Le cadre original d'Ellis était développé pour l'échantillonnage des manuels de la pratique de la grammaire (Ellis 2002a : 156). C'est

donc une manière de classifier les différents éléments dans un manuel. Il décrit les options dans son cadre comme « de nature méthodologique, reflétant la pratique de l'enseignement grammatical comme ceci est représenté dans un manuel publié » (*ibid*., notre traduction). Ce cadre consiste en trois catégories principales : la description explicite, les données et les opérations.

Askeland (2013) a fait une étude sur la nature des exercices grammaticaux dans des manuels anglais langue étrangère utilisés au lycée en Norvège pour savoir quels courants sont suivis, par exemple la grammaire cognitive ou traditionnelle. Elle fonde sa grille d'analyse sur celle de Summer (2011), mais Askeland a également fait ses adaptations pour sa grille d'analyse, entre autres la catégorie type d'exercice. Sa grille d'analyse est entre autres composée par les catégories travail, médium, langue pédagogique, contexte, ouvert/fermé et type d'exercice. Le travail décrit si un exercice est fait à deux, seul, en groupe ou deux de ceux-ci, par exemple une partie de l'exercice est fait seul et l'autre partie à deux. Le médium décrit si l'exercice est fait à l'oral, à l'écrit, une combinaison des ou si ce n'est pas clair. La langue pédagogique est la langue utilisée dans les instructions, soit la langue maternelle, soit la langue cible ou soit les deux. Le contexte définit comment l'étudiant travaille avec la langue, ce qui peut être au niveau des phrases isolées ou avec des textes complets. La catégorie ouvert/fermé détermine s'il y a seulement une réponse correcte ou s'il y a plus qu'une. Pour notre analyse, nous allons inclure la catégorie « type d'exercice » parce qu'elle peut fonctionner comme un bon indicateur de la nature des exercices. Askeland a pris l'idée de la catégorie « type d'exercice » de Newby (2010) et inclut ses propres types d'exercices qu'elle a trouvé nécessaires pour son étude. Nous décrivons les différents types d'exercices dans la section 6.1.3., mais en bref, le « type d'exercice » est la définition d'un exercice qui à son tour en explique le but. Par exemple le TEXTE À TROUS[8] demande à l'étudiant de remplir des trous avec par exemple une forme grammaticale dans une phrase.

Summer (2011) examine dans son œuvre les options méthodologiques pour les éléments grammaticaux trouvés dans les manuels d'anglais utilisés pour les collégiens de sixième année. Pour ce faire, elle a utilisé une grille d'analyse où elle a examiné les options

[8] Nous utilisons les lettres en majuscule quand nous parlons des sous-catégories que nous allons utiliser pour les distinguer plus facilement.

méthodologiques. Ce cadre est plus détaillé que celui d'Askeland, donc nous ne mentionnons pas toutes les catégories, mais voilà quelques-unes : description explicite, source de texte, type de texte (conversationnel, narratif, message personnel, informations factuelles), compétences (parlé, écrit, pas clair/ouvert, chanté), production, réception et aide visuelle. Pour notre analyse, nous allons utiliser les catégories « description explicite » et « production » principalement parce qu'il a été possible de les identifier dans notre corpus.

Nous avons l'impression que le cadre d'Ellis dont, entre autres, la « description explicite » et la « production » font partie, est beaucoup utilisé dans des analyses des manuels (voir par exemple Vornanen 2014, Pylvänäinen 2013). Pour notre étude, nous pensons qu'il vaut mieux faire une étude plus limitée au lieu d'inclure toutes les catégories de Summer et Askeland parce que d'après nous, nous ne trouvons pas toutes les catégories pertinentes pour notre corpus sauf la « description explicite », la « production » et le « type d'exercice » qui sont décrits dans les sections suivantes.

Par exemple, la catégorie « longueur de texte » (Summer 2013 : 96) divisée en « phrases discrètes » (phrases isolées) et « continu » (un texte entier) ne fonctionne pas bien pour notre étude. Nous trouvons que c'est dû au niveau débutant dans les manuels, où il y a peu de textes « continus » et plutôt des phrases isolées parce que l'étudiant ne peut pas encore travailler avec des textes longs. La grille d'analyse d'Askeland contient une catégorie similaire qui s'appelle « contexte », qui traite s'il s'agit d'exercices qui se fondent sur les phrases isolées ou les textes entiers.

Il en va de même pour la catégorie « source » d'Ellis (2002A) avec les sous-catégories « authentique » et « artificiel ». La majorité des textes pour la grammaire ne sont pas « authentiques » mais élaborés pour répondre aux connaissances d'un débutant. C'est probable que ces exemples donneraient des résultats qui pencheraient beaucoup à un côté, sans correspondre au but de la catégorie et donneraient à son tour un résultat non valide. Nous excluons également la majorité des catégories parce que nous ne faisons pas une étude quantitative où on inclurait beaucoup de données, mais nous décrivons plutôt quelques exemples basés sur ces trois catégories. Sinon, l'étude serait trop exhaustive.

Nous avons choisi d'analyser des éléments grammaticaux que les deux manuels ont en commun, qui sont la négation, la conjugaison de l'adjectif, l'article partitif et les

pronoms *en* et *y*.

Voici le tableau qui montre les catégories avec les sous-catégories et le nombre de cas que nous avons trouvé dans chaque manuel. Nous expliquons plus en profondeur chaque catégorie et sous-catégorie dans les parties 6.1.1.-6.1.3. qui suivent. Nous utilisons les quillimets pour les catégories principales et les majuscules pour les sous-catégories pour faciliter la lecture parce qu'elles vont être les catégories les plus souvent mentionnées.

Tableau 2 : La catégorisation des éléments grammaticaux dans les manuels

			Total de cas dans *J'aime*	Total de cas dans *BMD*
Description explicite	DONNÉE	MINIMALE	**2**	**6**
		DÉTAILLÉE	**6**	
	DÉCOUVIR	TROUVER DES STRUCTURES	**4**	**1**
		INDIQUER UNE RÈGLE SPÉCIFIQUE		
Production	RÉPÉTITIVE			**15**
	CONTRÔLÉE		**11**	**2**
	SEMI-CONTRÔLÉE		**4**	
	LIBRE		**3**	

	AUTRE		**3**	
Type d'exercice	ORGANISER			
	CHOIX MULTIPLE		**1**	
	INTERPRÉTATION			
	TEXTE À TROUS		**4**	**2**
	COMBINER		**1**	
	TRANSFORMATION		**2**	**13**
	REFORMULATION			
	COMPOSITION		**4**	
	TRADUCTION		**3**	
	EXPLICATION		**1**	
	CORRECTION			
	AUTRE		**5**	

6.1.1 La description explicite

Nous allons utiliser la catégorie « description explicite », qui à l'origine est une catégorie d'Ellis (2002a), mais avec quelques sous-catégories supplémentaires de Summer (2011). C'est important de ne pas mélanger le concept de l'approche explicite avec le nom de la catégorie « description explicite », bien qu'il existe certainement des traits explicites dans chacune de ces catégories. La catégorie « description explicite » représente les instructions d'une structure/forme cible et sont divisées en deux catégories : DONNÉE ET DÉCOUVRIR. La catégorie DONNÉE présente la structure cible en montrant des schémas structuraux ou en donnant une règle spécifique divisée en MINIMALE et DETAILLÉE. MINIMALE présente la structure dans des schémas qui illustrent la structure et parfois elle est soulignée (par l'écrit par exemple). DÉTAILLÉE décrit la structure cible explicitement, par exemple une explication d'une structure ou règle (Summer 2011 : 94). L'autre catégorie principale DÉCOUVRIR rend l'étudiant actif dans l'élaboration d'une structure. DÉCOUVRIR se divise en TROUVER DES STRUCTURES et INDIQUER UNE RÈGLE SPÉCIFIQUE. Le premier laisse l'étudiant trouver et identifier des structures linguistiques. Dans l'autre, l'étudiant a besoin de comprendre une structure et indiquer une règle dans le deuxième (*ibid.*). Voilà des exemples des catégories :

J'ai **une** montre	Je n'ai pas **de** montre ici
J'ai **la** montre ici	Je n'ai pas **la** montre ici

Nous connaissons **des** français. Nous ne connaissons pas **de** français.

Nous connaissons les français. Nous ne connaissons pas les français.

Exemple : DONNÉE, MINIMALE (*BMD* : 32)

***En* och *y* då de ersätter en plats**

därifrån = *en* [ɑ̃]
där, dit = *y* [i]
Orden *en* och *y* placeras före verbet.

[9]

Exemple : DONNÉE, DÉTAILLÉE (*J'aime* : 187)

a) Jämför
Fundera på vad meningarna betyder och jämför dem. Vad märker du?

Je suis finlandais.	Je ne suis pas finlandais. [nəsɥipa]
Tu es français ?	Tu n'es pas français ? [nəpa]

[10]

Exemple : DÉCOUVRIR, TROUVER DES STRUCTURES (*J'aime* : 20)

Lire les exemples qui contiennent le partitif. **Écrivez** une règle qui décrit les usages différents de la forme.

Je mange du fromage.
J'apporte de la glace pour la fête.

Vous avez beaucoup de meubles.
Il n'a pas de viande dans son frigo.

Exemple : DÉCOUVRIR, INDIQUER UNE RÈGLE SPÉCIFIQUE (notre propre exemple)

[9] « En et y quand ils remplacent un lieu » (notre traduction).
[10] Traduction : « Comparez. Réfléchissez à ce que les phrases signifient et comparez-les. Qu'est-ce que vous notez ? » (notre traduction).

6.1.2. La production

La « production » décrit la nature de l'activité que l'étudiant fait en accomplissant un exercice, si l'exercice est fait de manière RÉPÉTITIVE, CONTRÔLÉE, SEMI-CONTRÔLÉE ou LIBRE. Le type RÉPÉTITIF a lieu si l'exercice ne demande pas de modification, comme un exercice structural. Les exercices de type CONTRÔLÉ contiennent généralement une réponse correcte pendant que le type SEMI-CONTRÔLÉ permet plusieurs possibilités de réponses. La « production » LIBRE deman de à l'étudiant d'être créatif et d'utiliser ses connaissances linguistiques (*ibid.*). Voilà les exemples des différentes types de la « production » :

5 Ditez le pluriel de :

1. Il est américain.
2. Elle est italienne.
3. Il est anglais.
4. Elle est anglaise.

Exemple : RÉPÉTITVE (*BMD* : 7)

b) Fyll i

Fyll i och kontrollera svaren genom att lyssna.

1. ____ _____ ____française ? (*du är inte*)

2. Non, ____ ____ _____ ____ française. (*jag är inte*)

3. Louis et Ali ____ _____ ____ finlandais. (*är inte*)

4. _____ _____ _____ à Paris ? (*ni är inte*)

5. ____, ____ ____ _____ ____ en France. (*nej, vi är inte*)

6. Markus _____ _____ en Finlande. (*är inte*)

[11]

Exemple : CONTRÔLÉE (*J'aime* : 20)

[11] « Remplissez. « Remplissez et contrôlez les réponses en écoutant. » « 1. tu n'es pas » « 2. je ne suis pas » « 3. ne sont pas » « 4. vous n'êtes pas » « 5. non, nous ne sommes pas » « 6. n'est pas » (notre traduction).

f) Lyssna och svara
Titta på videon och svara på frågorna.

1. Vad lagar Shalene för mat?
2. Vilka ingredienser behöver hon?
3. Vid vilken måltid äter man det hon tillreder?

[12]

Exemple : SEMI-CONTRÔLÉE (*J'aime* : 160)

a) Gissa och översätt
Studera meningarna.
Fäst speciell uppmärksamhet vid de svärtade orden.
Hur skulle du översätta orden *en* och *y* i meningarna?

Ali revient **de** Bruxelles dimanche.
Il **en** revient avec sa copine.

Il habite **à** Paris.
Il **y** habite avec ses parents.

[13]

Exemple : LIBRE (*J'aime* : 187)

6.1.3. Le type d'exercice

Le « type d'exercice » décrit et classifie les différents types d'exercices trouvés dans un manuel. Dans ORGANISER, on produit des phrases en organisant des mots qui sont soit mélangés, soit en boîtes.

Le CHOIX MULTIPLE demande à l'étudiant de choisir la réponse pertinente entre plusieurs choix présentés. L'exercice INTERPRÉTATION destine l'étudiant à « expliquer le sens des phrases similaires qui ont des interprétations différentes » (Askeland 2013 :

[12] « Écoutez et répondez » « Regardez la vidéo et répondez aux questions » « 1. Quel plat prépare Shalene ? » « De quels ingédients a-t-elle besoin ? » « À quel repas mange-t-on ce qu'elle prépare ? » (notre traduction).

[13] « Devinez et traduisez » « Étudiez les phrases. Faites attention aux mots en gras. Comment traduiriez-vous les mots *en* et *y* dans les phrases ? » (notre traduction).

51, notre traduction). Le TEXTE À TROUS contient une lacune où il faut la compléter avec par exemple un mot approprié dans le contexte dans des dialogues et phrases (*ibid*.). Deux parties d'une phrase sont combinées dans COMBINER. Dans TRANSFORMATION, une phrase ou mot est transformé en une autre forme (*ibid*.). La RÉFORMULATION demande à l'étudiant de reformuler une phrase en la paraphrasant (*ibid*.). La COMPOSITION est un exercice plus ouvert où l'étudiant a besoin de réfléchir indépendamment (*ibid*.). Les exemples de ce la COMPOSITION sont de compléter des phrases qui sont incomplètes, répondre aux questions ou compléter un dialogue en utilisant un élément grammatical particulier dans des phrases et « d'interpréter ou expliquer l'information dans un tableau ou une image » (Newby 2010 : 45). La TRADUCTION demande aux étudiants de traduire des phrases ou parties de textes (Askeland 2013 : 51) en français, suédois ou finnois ou à l'inverse de ces langues. L'EXPLICATION demande à l'étudiant d'expliquer une règle ou un phénomène grammatical (*ibid*.). La CORRECTION vise l'étudiant à trouver des erreurs dans les phrases et les textes et les corriger (*ibid*.). La sous-catégorie AUTRE existe pour tous les exercices qui ne correspondent pas aux autres descriptions d'exercices. Voilà des exemples des différentes « types d'exercices » :

Créez des phrases en utilisant les mots dans les boîtes.

Nous Il Les melons Elle Les pommes

sont sommes est

vieil
frais
heureux
jolie
vertes

Exemple : ORGANISER (notre propre exemple)

c) Lyssna och välj
Kryssa för det adjektiv du hör.

1. grand
grande

2. anglais
anglaise

3. confortable
confortables

4. élégant
élégante

5. breton
bretonne

6. petit
petits

[14]

Exemple : CHOIX MULTIPLE (*J'aime* : 63)

Expliquez.
Qu'est-ce que la différence entre ces phrases ?

Je prends le sel.
Je prends du sel.

Exemple : INTERPRÉTATION (notre propre exemple)

6 Lisez et completez :

1. Mlle Mirabeau est ____

2. M. et Mme Mirabeau sont ____

3. M. Perkins est ____ ou ____

4. Mme et Mlle Perkins sont ____ ou ____

Exemple : TEXTE À TROUS (*BMD* : 8)

[14] « Écoutez et choisisez » « Cochez l'alternatif que vous entendez »

Répondez aux questions en créant des phrases correctes par combiner les parties différentes des boîtes.

en Finlande de France à Helsinki	**Tu viens d'où ?** Je viens - **Elle habite dans quel pays ?** Elle habite - **Vous étudiez où ?** J'étudie -

Exemple : COMBINER (notre propre exemple)

45 a) Donnez la forme négative :

1. Les Duvals ont des enfants.

2. J'ai un livre anglais.

3. Vous avez des leçons aujourd'hui.

4. Mon père a des souliers gris.

Exemple : TRANSFORMATION (*BMD* : 32)

Écrivez avec vos propres phrases un texte cohérent :

Ella est en retard. Elle va à l'école. Elle court. Elle regarde l'horloge. Elle rate le cours de mathématiques.

Exemple : REFORMULATION (notre propre exemple)

c) Ta en bild och berätta
Ta en bild av din frukost. Berätta vad du äter och dricker till frukost. Använd vid behov ordbok.

[15]

Exemple : COMPOSITION (*J'aime* : 160)

[15] « Prenez une photo et racontez » « Prenez une photo de votre petit déjeuner. Racontez ce que vous mangez et buvez au pétit-déjeuner. Utilisez un dictionnaire si nécessaire. » (notre traduction).

d) Läs

Läs meningarna och översätt dem.

Vilken partitiv artikel används vid uttryck som anger bestämd mängd?

Je bois un peu de lait.

Tu manges beaucoup de salade ?

Il boit un verre d'eau.

Elles mangent combien de croissants ?

Il achète un kilo de pommes de terre.

[16]

Exemple : TRADUCTION (*J'aime* : 162)

Expliquez.
Qu'est-ce qui détermine le partitif dans les phrases suivantes ?

1. Je mange du chocolat.

2. Je prends de l'eau.

3. Je ne prends pas de gâteau.

4. Je voudrais un peu de sucre.

Exemple : EXPLICATION (notre propre exemple)

Faites les corrections et **écrivez** les phrases correctes des exemples suivants :

Il est intéressante.
Les livres sont très lourd.
La maison est bleu, la couleur préféré de Madame Duval.
Les filles et les fils ne sont pas heureuses.

Exemple : CORRECTION (notre propre exemple)

[16] « Lisez » « Lisez les phrases et traduisez-les. Quel article partitif est utilisé pour les expressions qui indiquent un montant déterminé ? » (notre traduction).

b) Studera och sök Studera reglerna och leta efter alla partitivformer i diskussionen mellan Ali och hans vänner (s. 156).

[17]

Exemple : AUTRE (*J'aime* : 159)

6.2. Description explicite dans *J'aime*

La « description explicite » dans *J'aime* varie beaucoup, elle s'avère être aussi DONNÉE que DÉCOUVRIR. Pour la plupart, les descriptions sont DONNÉES, en particulier DÉTAILLÉES. Nous notons en même temps qu'il y a parfois deux types de « description explicite » pour un nouveau thème grammatical.

6.2.1. DONNÉE : DÉTAILLÉE

La description DÉTAILLÉE qui explique une structure ou règle est toujours présentée en suédois, la première langue. La description DÉTAILLÉE, trouvée dans tous les éléments grammaticaux, se trouve toujours dans nos exemples dans un carré bleu, indiqué par la lettre i, comme un symbole qui signifie information. Il est donc clair que l'étudiant est supposé trouver facilement la description de la structure ou règle. Les descriptions DÉTAILLÉES sont souvent courtes dans une ou deux phrases. Voilà deux exemples :

(Ex. 1)

En nekande sats i franskan består av två ord: ***ne*** [nə] ***… pas*** [pa].
De placeras på var sin sida om verbet. [p. 20] [18]

[17] « Étudiez et cherchez. » « Étudiez les règles et cherchez toutes les formes partitives dans la discussion entre Ali et ses amis. » (notre traduction).
[18] « Une phrase négative en français consiste en deux mots : ***ne*** [nə] ***… pas*** [pa]. Ils sont placés d'un côté chacun du verbe » (notre traduction).

(Ex. 2)

Partitiv artikel används när man talar om en del av en helhet eller om en obestämd mängd (till exempel när det gäller mat). [p. 158] [19]

Il y a dans quelques cas une partie dans le carré où choses particulières qu'il faut noter. Par exemple, sur la conjugaison de l'adjectif nous pouvons lire :

(Ex. 3)

Attention! Bokstaven *e* läggs inte till i slutet på adjektivet om det redan slutar på -*e* utan accent. Bokstaven s sätts inte heller till i pluralis för substantiv som redan slutar på -*s* i singularis. [p. 62][20]

Bien que la présence des descriptions MINIMALES et TROUVER DES STRUCTURES existe dans plusieurs thèmes grammaticaux de *J'aime*, les descriptions DÉTAILLÉES sont dans tous nos exemples. Cependant, nous notons que la description DÉTAILLÉE n'est pas toujours le premier type de description pour un nouveau thème grammatical. Dans la majorité de cas, c'est la description MINIMALE ou TROUVER DES STRUCTURES qui le précèdent. L'application de la structure est souvent expliquée en indiquant où les éléments grammaticaux devraient être placés (voir exemple 1).

6.2.2. DONNÉE : MINIMALE

La description MINIMALE donne des exemples de la structure ou règle en les montrant par des listes ou schémas pour les concrétiser. Ils se trouvent dans les mêmes « carrés » que les descriptions DÉTAILLÉES. La structure est mise en gras pour souligner la forme

[19] « L'article partitif est utilisé quand on parle d'une partie d'une ensemble ou d'un montant déterminé (par exemple quand il s'agit de la norriture). » (notre traduction).

[20] « La lettre *e* n'est pas placée à la fin de l'adjectif s'il se termine déjà par un -*e* sans accent. La lettre *s* n'est pas mis au pluriel non plus pour les substantifs qui déjà terminent avec -*s* au singulier. » (notre traduction).

cible et il y a une traduction suédoise pour les exemples qui sont listés. Voilà quelques exemples :

(Ex. 4)

Partitiv artikel

Den bestämda partitiva artikeln bildas av prepositionen *de* och bestämd artikel.

de + la = **de la**

Tu manges de la salade ? *Äter du sallad?*

de + l' = **de l'**

Il boit de l'eau. *Han dricker vatten*.

de + le = **du** [dy]

Je bois du lait. *Jag dricker mjölk.*

de + les = **des** [de]

Vous mangez des croissants ? *Äter ni croissanter?* [21]

[p. 159]

(Ex. 5)

Adjektivets böjning

De franska adjektiven böjs enligt substantivets genus (maskulinum, femininum) och numerus (singularis, pluralis). Den feminina formen slutar på ett -*e* och pluralis på -*s*.

Le jardin est **petit**. *Trädgården är liten*

La maison est **petite**. *Huset är litet*.

Les jardins sont **petits**. *Trädgårdarna är små*.

Les maisons sont **petites**. *Husen är små*. [22]

[p. 62, toutes les informations ne sont pas incluses ici]

[21] « L'article partitif » « L'article partitif défini est formé de la préposition *de* et l'article défini. »
[22] « Les adjectifs français sont déclinés selon le genre du substantif (masculin, féminin) et nombre (singulier, pluriel). La forme féminine termine par un -*e* et le pluriel par un -*s*. » (notre traduction).

Les listes schématiques, qui sont typiques pour les descriptions minimales, existent en particulier dans nos exemples pour les éléments grammaticaux où il n'existe pas de descriptions pour TROUVER DES STRUCTURES, par exemple dans l'exemple 4 et 5.

6.2.3. DÉCOUVRIR : TROUVER DES STRUCTURES

TROUVER DES STRUCTURES est une partie importante des instructions dans *J'aime.* Si cette catégorie est utilisée, elle est dans nos thèmes grammaticaux toujours au début comme une introduction pour le nouvel élément grammatical. Cela nous montre l'idée que l'étudiant est censé réfléchir autour de la structure avant qu'il connaisse par exemple la formulation d'une règle. La description DÉTAILLÉE suit donc après trouver des structures dans les exemples que nous allons montrer. Les descriptions TROUVER DES STRUCTURES fonctionnent en même temps comme un exercice qui demande l'action de l'étudiant. Voilà quelques exemples :

(Ex. 6)

a) Jämför

Fundera på vad meningarna betyder och jämför dem. Vad märker du? [23]

Je suis finlandais.	Je ne suis pas finlandais. [nəsɥipa]
Tu es français ?	Tu n'es pas français ? [nɛpa]

[p. 20]

[23] « Comparez. » « Réfléchissez à la signification des phrases et comparez-les. Qu'est-ce que vous notez ? » (notre traduction).

(Ex. 7)

a) Titta och fyll i

Läs meningarna och titta på artiklarna. Hur skiljer sig partitiv i en nekande och i en jakande sats? Vad märker du ytterligare?[24]

Tu bois du lait ? - Non merci, je ne bois pas de lait.
Tu manges de la salade ? - Non, je ne mange pas de salade.
Il y a de l'eau minérale ? - Non, il n'y a pas d'eau minérale.
Elles mangent des croissants ? - Non, elles ne mangent pas de croissants.
[p. 160]

C'est aussi possible de voir les descriptions TROUVER DES STRUCTURES en combinaison avec les descriptions MINIMALES. Il y a par exemple des cas où les descriptions MINIMALES ne sont pas dans la case avec la description DÉTAILLÉE. Dans ces cas, les descriptions MINIMALES donnent des exemples de la structure (voir exemples 6 et 7) qui peuvent aussi être considérées comme des descriptions TROUVER DES STRUCTURES. Nous discutons de cette possibilité pour montrer que les descriptions ne sont pas toujours complètement séparées. Pour rester simple, nous avons quand même considéré ce type de description comme TROUVER DES STRUCTURES.

Il n'existe pas de cas d'INDIQUER UNE RÈGLE spécifique dans *J'aime*.

6.3. Production dans *J'aime*

La « production » est principalement de type CONTRÔLÉE dans nos exemples de *J'aime*, mais la variation reste quand même et il y a des cas de SEMI- CONTRÔLÉE LIBRE et AUTRE.

[24] « Regardez et remplissez » « Lisez les phrases et regardez les articles. Comment se differe-t-il le partitif dans une phrase négative ou affirmative ? Qu'est-ce que vous notez de plus ? » (notre traduction).

6.3.1 CONTRÔLÉE

Plusieurs exercices dans *J'aime* sont de type CONTRÔLÉE, cela veut dire que les exercices sont conçus de façon qu'il y ait normalement une seule réponse correcte, mais l'étudiant crée par exemple la forme cible soi-même. Les exercices demandent donc à l'étudiant de trouver une réponse « correcte », mais il a besoin de faire quelque sorte de réflexion, par exemple :

(Ex. 8)

b) Fyll i

Fyll i och kontrollera svaren genom att lyssna. [25]

1. ____ _____ ____française ? (*du är inte*)

2. Non, ____ ____ _____ ____ française. (*jag är inte*)

3. Louis et Ali ____ _____ ____ finlandais. (*är inte*)

4. _____ _____ _____ à Paris ? (*ni är inte*)

5. ____, ____ ____ _____ ____ en France. (*nej, vi är inte*)

6. Markus _____ _____ en Finlande. (*är inte*)

[p. 20]

(Ex. 9)

a) Leta och formulera

Leta först efter de franska motsvarigheterna till de svärtade uttrycken i dialogen (s. 61). Formulera sedan de andra uttrycken. Kom ihåg att böja adjektiven. [26]

1. _____ **en liten present**

2. _____ ett litet bord

3. _____ en finsk pappa

4. _____ **en finländsk mamma**

5. _____ finska föräldrar

---

[25] « Remplissez » « Remplissez et contrôlez les réponses en écoutant. » (notre traduction).

[26] « Cherchez et formulez » « Cherchez d'abord les équivalents français des mots en gras dans le dialogue (p. 61) Formulez ensuite les autres expressions. N'oubliez pas de décliner les adjectifs. » (notre traduction).

6. _____ finländska (flick)kusiner
[p. 63]

Les exercices qui sont de la « production » CONTRÔLÉE sont souvent des exercices de type TEXTE À TROUS (comme exemple 8) ou des exercices où la structure est apprise (comme exemple 9). Ils sont souvent répétitifs (pas dans sens de la « production » RÉPÉTITIVE) et peu créatifs, mais peuvent permettre à l'étudiant de réfléchir plus que dans un exercice structural (*pattern drill*), comme dans l'exemple 9 où l'étudiant peut trouver les bonnes réponses pour les expressions qui ne sont pas dans le texte. Un autre bon exemple de ceci est un exercice sur le partitif :

(Ex.10)

a) Läs och kombinera
Läs regeln och kombinera meningarna med de svenska översättningarna.

Partitiv artikel används när man talar om en del av en helhet eller om en obestämd mängd (till exempel när det gäller mat).

[27]

1. Monsieur Gourmand mange **un** Roquefort. ___
2. M. Gourmand mange **du** Roquefort. ___

A. Herr Gourmand äter Roquefortost.
B. Herr Gourmand äter en Roquefortost.
[p. 158]

Il n'y a pas un ordre fixe pour la façon dont les exercices apparaissent quand un nouvel élément grammatical est introduit. Parfois la « production » du premier exercice est CONTRÔLÉE et parfois elle est LIBRE, alors il nous semble que les auteurs ont choisi la « production » simplement selon leur choix.

Nous constatons que c'est parfois difficile et ambigu de juger si un exercice

[27] « Lisez et combinez » « Lisez la règle et combinez les phrases avec les traductions suédoises. » « L'article partitif est utilisé quand on parle d'une partie d'une ensemble ou d'un montant déterminé (par exemple quand il s'agit de la norriture). » (notre traduction).

appartient à la « production » CONTRÔLÉE ou RÉPÉTITIVE. Nous trouvons que la plupart des exercices dans nos exemples dans *J'aime* représentent la « production » CONTRÔLÉE, mais ils pourraient aussi être classifiés selon la « production » RÉPÉTITIVE, voilà un exemple :

(Ex. 11)

c) Fyll i och upprepa

- Du är på väg till butiken. Fyll i inköpslistan med partitiv. Hur många ord på listan känner du igen eller kan du gissa vad de betyder med hjälp av andra språk?
- Lyssna till slut på de rätta svaren och upprepa. [28]

1. ____ lait *m*
2. ____ poulet *m*
3. ____ tomates *f*
4. ____ pommes de terre *f*
5. ____ porc *m*
[p. 159, tout l'exercice n'est pas inclus ici]

Cet exercice se présente comme étant assez répétitif, mais l'étudiant a quand même besoin de « modifier » la langue, dans ce cas comprendre comment le masculin et le féminin influencent la forme du partitif. De ce fait, nous le trouvons comme « production » CONTRÔLÉE et pas RÉPÉTITIVE.

6.3.2. SEMI-CONTRÔLÉE

La « production » SEMI-CONTRÔLÉE laisse l'étudiant faire un exercice où il est possible qu'il y ait plus qu'une réponse correcte. Voilà des exemples :

[28] « Remplissez et répétez » « Vous êtes en route au magasin, remplissez la liste d'achats avec le partitif. Combien de mots connaissez-vous ou pouvez-vous deviner ce qu'ils signifient avec l'aide d'autres langues ? » « Écoutez jusqu'à la fin des réponses correctes et répétez. » (notre traduction).

(Ex. 12)

c) Diskutera

Skriv en lista på det som finns i kylskåpet. Använd partitiv. Arbeta sedan parvis och fråga turvis av varandra vad som finns i den andras kylskåp. Den som först får reda på vad som finns i den andras kylskåp vinner.[29]

- Il y a de l'ail dans ton frigo ?

-Oui, il y a de l'ail dans mon frigo. / Non, il n'y a pas d'ail dans mon frigo.

[p. 161]

(Ex. 13)

e) Skriv och ändra

- Skriv fem meningar där du använder en partitiv artikel
- Ändra sedan meningarna till nekande form.
- Ändra sedan ännu en gång så att de innehåller ett uttryck som anger en bestämd mängd.

Exempel: [30]

Je prends du beurre. → Je ne prends pas de beurre. → Je prends un peu de beurre.

[p. 162]

La « production » SEMI-CONTRÔLÉE est peu nombreuse dans nos exemples. Nous trouvons que les exemples 12 et 13 demandent à l'étudiant un peu de créativité, l'étudiant peut lui-même choisir les sujets dans l'exercice, par exemple ce sur quoi il ou elle écrit, mais toujours avec un but spécifique, dans ce cas-là de suivre une structure particulière.

Comme pour la « production » CONTRÔLÉE, il y des exercices qui sont un peu ambigus s'ils sont de type SEMI-CONTRÔLÉE ou LIBRE. L'exemple 13 pourrait être LIBRE dans le sens que l'étudiant peut écrire cinq phrases selon son choix mais avec la structure cible (le partitif). Nous trouvons quand même que l'étudiant au niveau débutant écrirait des phrases assez simples selon des exemples qui ont été montrés précédemment

[29] « Discutez » « Écrivez une liste de ce qu'il y a dans le frigo. Utilisez le partitif. Travaillez par paire et demandez à tour de rôle de l'un l'autre de ce qu'il y a dans le frigo de l'autre. Celui qui d'abord sait de ce qu'il y a dans le frigo de l'autre gagne. » (notre traduction).

[30] « Écrivez et changez » « Écrivez cinq phrases où vous utilisez l'article partitif » « Changez ensuite les phrases à la forme négative » « Changez ensuite encore une fois pour qu'ils contiennent une expression qui indique un montant déterminé » « Exemple » (notre traduction).

dans les descriptions MINIMALES (p. 159). Pour cette raison, nous le considérons comme SEMI-CONTRÔLÉ.

6.3.3. LIBRE

Cette catégorie est selon nous la catégorie la plus intéressante. La « production » LIBRE laisse l'étudiant produire la langue sans beaucoup de consignes. Il ou elle suit une idée, pour les exercices grammaticaux il s'agit d'une structure, mais avec plus de liberté et de place à la créativité. Un très bon exemple où la « production » est libre se trouve dans la partie du partitif :

(Ex. 14)

e) Ta en bild och berätta

Ta en bild av din frukost. Berätta vad du äter och dricker till frukost. Använd vid behov ordbok.[31]

[p. 160]

L'idée est donc que l'étudiant décrit son petit déjeuner, mais il n'y a pas d'instructions qu'il faut utiliser le partitif. C'est pourtant clair que l'étudiant en a besoin en décrivant ce qu'il mange et boit. Un autre exemple où l'étudiant peut produire du texte librement est dans l'exercice précédent de partitif :

(Ex. 15)

d) Skriv

Bilda meningar av de matrelaterade orden och verben *manger*, *boire*, *prendre* ja [sic] *acheter*.[32]

[p. 160]

---

[31] « Prenez une photo et racontez » « Prenez une photo de votre petit déjeuner. Racontez ce que vous mangez et buvez au petit déjeuner. Utilisez un dictionnaire si nécessaire. » (notre traduction).

[32] « Écrivez » « Créez des phrases des mots et verbes relatifs aux aliments *manger*, *boire*, *prendre* ja [sic] *acheter*. (notre traduction).

Bien que nous nous rendions compte du fait que les étudiants n'écrivent pas de grandes compositions, nous trouvons que c'est le plus proche de la « production » LIBRE qu'on peut trouver pour le niveau débutant. Ces « productions » libres sont trouvées plus vers la fin/milieu du manuel, ce qui est naturel parce que ce type de « production » demande un peu plus de connaissance de la grammaire.

Il y a des exercices qui ont des traits de « production » LIBRE, mais où la « production » CONTRÔLÉE ou SEMI-CONTRÔLÉE est plus importante. Par exemple, l'exemple 12 que nous avons évalué comme SEMI-CONTRÔLÉE contient des traits libres. L'étudiant va écrire ce qu'il trouve dans un frigo en utilisant le partitif. Jusqu'ici, la « production » semble assez libre, mais sous les instructions il y a un exemple de la façon dont les étudiants peuvent le faire, qui semble assez contrôlé (voir exemple 12). De plus, nous pensons que la « production » n'est pas libre dans le sens qu'elle ne permet pas beaucoup de création et alors pour ces raisons, nous l'identifions comme la « production » SEMI-CONTRÔLÉE.

6.3.4. EXCEPTIONS

Il y a quelques cas qui, selon nous, n'appartiennent à aucune des catégories. Nous montrons encore l'exemple 6 qui est un exemple de ceci :

a) Jämför

Fundera på vad meningarna betyder och jämför dem. Vad märker du? [33]

Je suis finlandais.	Je ne suis pas finlandais. [nəsɥipa]
Tu es français ?	Tu n'es pas français ? [nɛpa]

À première vue, la « production » peut sembler LIBRE, parce que le but est que l'étudiant peut lui-même noter des structures. Il y a bien sûr une réponse « correcte », que les adverbes *ne* et *pas* sont mis autour du verbe, ce qui pourrait avoir l'air de la

[33] « Comparez » « Réfléchissez à la signification des phrases et comparez-les. Qu'est-ce que vous notez ? » (notre traduction).

« production » CONTRÔLÉE. Cependant, il s'agit plutôt de la réflexion et pas si l'étudiant a la capacité de produire une réponse exacte. Il ne s'agit donc pas vraiment d'un type de « production » ici, mais plutôt que l'étudiant trouve la structure ou règle.

6.4. Type d'exercice dans *J'aime*

Nous allons décrire quelques exemples des exercices dans *J'aime*. Comme il y a tant de catégories, nous n'allons pas décrire chaque catégorie, mais celles que nous trouvons pertinentes pour l'analyse. Nous focalisons sur la nature des exercices et les traits typiques pour les exercices les plus communs.

En général, la variation des « types d'exercice » est grande dans *J'aime*, nous trouvons en particulier des TEXTES À TROUS, des COMPOSITIONS et des TRADUCTIONS. Une autre catégorie importante est ce qui s'appelle « AUTRE » que nous décrivons dans la partie 6.3.4. Il existe également quelques cas des catégories CHOIX MULTIPLE, COMBINER, TRANSFORMATION et EXPLICATION, que nous avons analysés ensemble parce qu'ils sont peu nombreux.

6.4.1. TEXTE À TROUS

Les TEXTES À TROUS dans nos thèmes grammaticaux (voir exemple 8) sont mis après l'introduction du thème, par exemple après l'« description explicite » DÉCOUVRIR (TROUVER DES STRUCTURES) et la « production » SEMI-CONTRÔLÉE ou AUTRE. Cela nous dit que l'étudiant est censé s'être familiarisé avec la forme cible avant ce genre d'exercice.

Les TEXTES À TROUS sont des dialogues ou des phrases qui sont « parlés » par quelqu'un, par exemple :

(Ex. 16)

b) Fyll i och översätt

Fyll i svaren med orden *en* eller *y*.

Kolla svaren genom att lyssna. Översätt meningarna.[34]

1. Vous habitez à Paris ? - Oui, nous ____ habitons.

2. Louis va chez son oncle ? - Non, il ne veut pas ____ aller.

3. Tu achètes de l'eau minérale ? Oui, j'____ achète, et du café aussi.

[p. 187, l'exercice complet n'est pas inclus]

6.4.2. COMPOSITION

Pour le thème partitif, il y a un grand nombre d'exercices de COMPOSITION. Les exemples 14 et 15 sont de bons exemples de ce type. L'étudiant va lui-même composer des phrases sans beaucoup d'instructions comment il doit écrire pour accomplir l'exercice. Le but est toutefois clair que l'étudiant est censé utiliser une structure particulière, comme dans l'exemple 15 où l'étudiant compose des phrases avec des verbes qui typiquement génèrent l'usage de partitif : *manger, boire, prendre et acheter* (p. 160).

Bien que nous n'incluyons pas dans cette étude la catégorie « compétence » (voir Summer 2011 : 96) qui examine par exemple si l'étudiant fait l'exercice oralement ou par écrit, il nous semble important de mentionner le fait que dans deux exemples de la COMPOSITIONS, l'étudiant est censé « raconter » (*J'aime* : 160) ou « discuter » (*ibid.* : 161). Nous disons cela parce que la compétence orale dans ces exercices augmente la nature d'ouverture dans l'exercice, un trait dont Newby (2010 : 45) parle pour l'exercice de type COMPOSITION.

[34] « Remplissez et traduisez » « Remplissez les réponses avec les mots *en* ou *y*. Controllez les réponses en écoutant. Traduisez les phrases. » (notre traduction).

6.4.3. TRADUCTION, EXPLICATION, COMBINER ET CHOIX MULTIPLE

Nous avons inclus tous ces types d'exercices dans la même partie, parce qu'ils ne représentent que trois cas ou moins et ont des traits en commun, ce que nous analyserons plus dans la partie 6.3.4. Les exercices de type TRADUCTION sont tous dans les exercices qui demandent de l'étudiant un autre type d'action. L'exemple 16 est un exercice de type TEXTES À TROUS, mais un exercice où l'étudiant doit traduire aussi : « Översätt meningarna. »[35] (p. 187). C'est le même cas avec cet exercice :

(Ex.17)

d) Läs
Läs meningarna och översätt dem.
Vilken partitiv artikel används vid uttryck som anger bestämd mängd?[36]

Je bois un peu de lait.
Tu manges beaucoup de salade ?
Il boit un verre d'eau.
Elles mangent combien de croissants ?
Il achète un kilo de pommes de terre.
[p. 162]

C'est donc évident qu'il n'y a pas seulement un seul but avec les exercices où la TRADUCTION existe. L'étudiant doit accomplir un autre but aussi, par exemple dans l'exemple 17 où les auteurs du manuel veulent que l'étudiant prend du temps pour réfléchir sur la forme aussi, ce que je classifie à la catégorie EXPLICATION.

Les cas d' EXPLICATION sont comme la TRADUCTION, en combinaison d'un autre but ou activité. Comme nous avons vu dans le paragraphe précédent, la TRADUCTION et l'EXPLICATION sont les deux dans le même exercice, pendant que

[35] « Traduisez les phrases. » (notre traduction).
[36] « Lisez » « Lisez les phrases et traduisez-les. Quel article partitif est utilisé pour des expressions qui indiquent le montant déterminé ? » (notre traduction)

dans l'autre cas où elle apparaît, c'est pour illustrer une règle (exemple 7).

Le type COMBINER (exemple 10) fonctionne aussi comme une manière d'impliquer l'étudiant dans l'illustration et la compréhension d'une règle. Cet exemple ne correspond cependant pas à l'exercice typique de combiner si nous suivons ce qu'Askeland (2013) dit sur ce type. Elle le décrit comme un cas où l'étudiant est censé combiner deux parties d'une phrase (p. 51), alors que dans notre cas il s'agit de combiner les traductions correctes pour la forme cible. Le dernier, CHOIX MULTIPLE se trouve dans un exercice où l'étudiant va choisir entre deux options pour trouver le genre correct en écoutant la fin du mot pour les indicateurs féminins ou masculins :

(Ex. 18)

Kryssa för det adjektiv du hör.[37]

1. grand
grande
2. anglais
anglaise
3. confortable
confortables
[p. 63, tout l'exercice n'est pas inclus]

Sauf le type d'EXPLICATION, tous ces exemples sont de la « production » CONTRÔLÉE.

6.4.4. AUTRE

Nous avons trouvé un nombre d'exercices qui n'appartiennent à aucune catégorie selon le cadre d'Askeland (2013). Ces exercices ont en commun qu'ils contiennent quelque type de réflexion, observation et compréhension. Il y a parfois un but plus clair dans le sens

[37] « Cochez l'adjectif que vous entendez » (notre traduction).

que l'exercice demande quelque type d'action de l'étudiant par exemple un exercice sur le partitif où l'étudiant doit chercher les formes partitives :

(Ex. 19)

b) Studera och sök

Studera reglerna och leta efter alla partitivformer i diskussionen mellan Ali och hans vänner (s. 156).[38]
[p. 159]

Dans d'autres exercices, il n'existe pas quelque chose de concret que l'étudiant doit accomplir (comme écrire une réponse), mais plutôt seulement réfléchir autour du sujet :

(Ex. 20)

b) Lyssna och upprepa

Upprepa de adjektivpar du hör. Vad märker du i adjektivens uttal?[39]

1. grand - grande
2. anglais -anglaise
3. confortable - confortables
4. élégant -élégante
5. breton - bretonne
6. petit - petits
[p. 63]

Un des buts de cet exercice est de pratiquer la prononciation, un type de production, mais le but principal est de noter les caractéristiques pour un mot féminin et masculin, en prononçant les syllabes finales le mot devient féminin. Ce qui est important est l'influence de la prononciation sur la forme grammaticale. Voilà un autre exemple :

[38] « Étudiez et cherchez » « Étudiez les règles et cherchez toutes les formes partitives dans la discussion entre Ali et ses amis. » (notre traduction).
[39] « Écoutez et répétez » « Répétez les paires d'adjectifs que vous entendez. Qu'est-ce que vous notez dans la prononciation des adjectifs ? » (notre traduction)

(Ex. 21)

a) Gissa och översätt
Studera meningarna.
Fäst speciell uppmärksamhet vid de svärtade orden.

Hur skulle du översätta orden *en* och *y* i meningarna?[40]

Ali revient **de Bruxelles** dimanche.
Il **en** revient avec sa copine.

Il habite **à Paris**.
Il **y** habite avec ses parents
[p. 187, l'exercice complet n'est pas inclus]

Nous voyons la même tendance ici : le but n'est pas que l'étudiant fait quelque chose de concret, c'est plutôt que l'étudiant va étudier les phrases et noter les structures qu'elles contiennent. Après la réflexion, l'étudiant peut réaliser le sens d'*en* et *y*.

6.5. Les approches implicites et explicites dans *J'aime*

Dans cette partie nous allons analyser les différents exemples que nous avons trouvés dans *J'aime* du « description explicite », la « production » et « type d'exercice » pour voir s'ils penchent vers un enseignement implicite et explicite. Pour ce faire, nous allons utiliser les catégories focalisation sur les formes, focalisation sur la forme et focalisation sur le sens que nous avons discute dans la section 4.2., parce qu'ils limitent les descriptions de l'implicite et explicite puisqu'il y a beaucoup de descriptions de ces aspects. Nous ajoutons de l'information supplémentaire en dehors de ces aspects si nous le trouvons nécessaire, mais ils vont fonctionner comme le point de départ. En regardant sur la catégorisation

[40] « Devinez et traduisez » « Étudiez les phrases. Faites attention aux mots en gras. Comment traduiriez-vous les mots *en* et *y* dans les phrases ? » (notre traduction).

selon la focalisation sur les formes, focalisation sur la forme et focalisation sur le sens, nous pouvons constater tout de suite que c'est peu probable que nous allions trouver des traits de focalisation sur le sens parce que ce point de vue est fondé sur une forme d'apprentissage strictement basée sur la communication et l'inconscience de l'apprentissage, cela veut dire l'approche implicite. La focalisation sur les formes, comme nous avons décrit dans la partie 4.2., est complètement le contraire : la conscience des formes et des structures est centrale et le contexte n'est pas central, c'est-à-dire, l'approche explicite. Focalisation sur la forme fonctionne comme une combinaison des deux, avec des traits de la communication mais également avec l'accent sur la forme. Keck et Kim (2014) comme nous avons mentionné avant, montrent la variation entre les approches explicites et implicites en utilisant le spectre de ces trois aspects (voir tableau 1). Nous utilisons les abréviations suivantes : focalisation sur les formes (FFs), focalisation sur la forme (FF) et focalisation sur le sens (FS).

6.5.1. Description explicite

Les « descriptions explicites » de type DÉTAILLÉES existent dans tous nos exemples des éléments grammaticaux. Il est donc évident que l'approche explicite est présent puisque l'usage de la terminologie métalinguistique, l'explication des règles est un trait typique pour cette approche, comme nous avons vu dans la table 2 (section 5.2.1.) de Pierrard & Housen (2005).

Cependant, dans les éléments grammaticaux la *négation*, *en* et *y* et le *partitif*, il existe des exemples où le but est que l'étudiant lui-même note les structures (TROUVER DES STRUCTURES), avant que la structure soit présentée dans une liste ou formulée comme une règle, comme dans l'exemple 6 et 7. Ce phénomène s'appelle *rule discovery* (« la découverte de la règle ») que DeKeyser (2003 : 314) définit comme inductive. Il décrit cette dimension comme : « Alors que les étudiants sont encouragés de trouver des règles eux-mêmes en étudiant les exemples en contexte, l'apprentissage est inductif et explicite » (*ibid*., notre traduction). Ellis (2002b) dit que l'approche de découverte renforce la compétence d'analyser des données linguistiques, ce qui développe la grammaire

explicite de la langue. Il ajoute que cette approche est plus motivante [nous pensons qu'il voulait dire au lieu des informations déjà données] (p. 30).

Si nous regardons le spectre de FFs-FF-FS, nous pensons qu'il s'agit d'un cas de FF et FFs. Le FF inclut l'aspect de sens et le contexte pendant que la forme est centrale (Ellis 2016 : 410), ce que nous trouvons dans l'exemple 7. L'aspect de communication manque dans ce contexte, mais nous pensons que c'est difficile de l'inclure puisque l'idée de la « description explicite » pour les débutants (soit DÉTAILLÉE ou de TROUVER DES STRUCTURES) est de faire l'étudiant comprendre quelque chose qui n'est pas connu pour lui et donc, c'est difficile de promouvoir la communication dans une « description explicite ». Le FFs est visible dans les « descriptions explicites » parce que l'attention principale n'est pas toujours mise sur le sens. Ellis (2016) décrit le FF comme : « La focalisation sur la forme a lieu dans les activités où le sens est primaire » (p. 7, notre traduction), donc cela ne correspond pas à tous nos exemples, puisqu'il y a beaucoup de « descriptions explicites » de type DONNÉE par exemple. Elles correspondent mieux au FFs parce que ces descriptions présentent les formes grammaticales comme « successivement et additif » (Nassaji & Fotos 2011 : 10). Nous constatons que les « descriptions explicites » sont principalement explicites mais avec des traits implicites, comme le focus sur le sens dans quelques exemples.

6.5.2. La production

La majorité de nos exemples sont de la « production » CONTRÔLÉE et donc, la « production » est plutôt explicite, cela veut dire qu'il y a seulement une réponse correcte comme nous avons vu par exemple dans des exercices de type TEXTE À TROUS (exemple 8). Nous trouvons ce trait de contrôle dans le tableau de Housen et Pierrard (2005) (voir tableau 1 dans la section 5.2.1.) qui spécifient que l'apprentissage selon l'approche explicite demande « la pratique contrôlée de la forme cible » (p. 10, notre traduction). La « production » se trouve plus vers le FFs sur le spectre en utilisant des exercices avec des formes qui sont pré-sélectionnées (Keck & Kim 2014 : 29).

Cependant, les exercices qui sont de la « production » CONTRÔLÉE ne sont pas

sans contexte, comme serait par exemple un exercice structural (*pattern drill*). Les exercices de TEXTE À TROUS sont de bons exemples de ceci : la « production » est contrôlée parce qu'il y a une seule réponse correcte, mais il demande à l'étudiant de comprendre le contexte.

La « production » SEMI-CONTRÔLÉE est la combinaison de la « production » CONTRÔLÉE et LIBRE. Cette « production » montre la flexibilité entre les deux parce qu'il y a l'aspect de la liberté pour l'étudiant de quoi il choisit comme réponse, mais à la condition qu'il utilise une structure spécifique. Il y a des exemples de cette « production » qui penchent plus vers l'approche explicite, comme exemple 13, où l'étudiant doit utiliser la forme cible, pourtant avec la liberté de composer les phrases lui-même. Comme nous avons noté avant dans l'analyse de cet exemple, l'étudiant suit probablement les exemples qui sont fournis pour cet exercice et par conséquent, c'est un exercice qui se focalise sur la forme. Les activités de la classe qui se sont concentrées sur la forme au lieu du sens, sont de l'approche FFs (Ellis 2016 : 2).

En même temps, il y a un trait de focalisation sur le sens, ce qui signifie que la « production » penche un peu vers l'approche implicite. Nous pouvons faire le lien avec ce qu'Ellis (2003) appelle un exercice « concentrés ». Il parle des *unfocused tasks* (exercices « non-concentrés ») et *focused tasks* (exercices « concentrés »). Les exercices concentrés sont visés à tirer l'attention à la forme linguistique de manière « incidente » : « [L'exercice concentré est] Une activité qui a toutes les qualités d'un exercice mais est destinée d'induire l'attention incidente des apprenants pour une forme linguistique en traitant soit l'entrée soit la sortie […]. » (p. 342, notre traduction). Nous trouvons que l'exercice concentré correspond bien à l'exemple 12, où les étudiants vont discuter de ce qu'ils ont dans leur frigo pendant qu'ils utilisent une structure prédéterminée. Ceci correspond selon Nassaji et Fotos (2011) à FF, laquelle ils décrivent comme « l'intégration de la grammaire et la communication dans la deuxième langue » (p. 1).

Les exercices de la « production » LIBRE sont peu nombreux dans nos exemples des éléments grammaticaux. Il n'y a qu'un exercice que d'après nous qui correspond complètement à cette « production », à savoir l'exemple 14. Il y a deux choses que nous trouvons bien décrire les traits implicites ici. D'abord, la « production » est libre parce que les étudiants sont censés « raconter » ce qu'ils mangent au petit déjeuner. Donc, l'action

est de raconter, ce qui ne demande pas une structure particulière. Deuxièmement, les instructions ne sont pas très strictes. Il n'y a pas d'instruction qu'il faut utiliser une structure exacte, ni des exemples d'une structure que les étudiants peuvent suivre. La production de cet exercice est donc focalisée sur le sens, l'intérêt de quelque chose personnel de l'étudiant. Si nous gardons à l'esprit le niveau débutant, c'est bien sûr possible de mettre en question combien de liberté l'étudiant prend dans cet exercice. Nous imaginons pourtant que ce type de « production » LIBRE est peut-être ce qu'un étudiant de niveau débutant parvient à traiter.

Cependant, bien que cet exercice semble libre et focalisé sur le sens, il ne correspond pas complètement à la définition de FS, qui se base sur l'idée de communiquer le sens sans aucune perception de la forme (Burgess & Siân 2002 : 434), puisqu'il se focalise indirectement sur la forme cible. Comme indiqué précédemment, la « production » est LIBRE et il n'existe pas d'instructions qui exigent une structure particulière, mais nous trouvons qu'il est clair que l'étudiant est censé avoir besoin d'utiliser la structure cible. Il y a évidemment un trait de l'approche implicite (FS), mais la FoF qui combine les deux approches correspond mieux à cet exemple en soulignant le sens en même temps qu'il s'agit d'un processus cognitif (Doughty & Williams 1998 : 3). Nous concluons que la « production » dans nos exemples contient des traits d'aussi FFs (de la « production » CONTRÔLÉE) et FF (de la « production » SEMI-CONTRÔLÉE et LIBRE), ce qui nous dit qu'elle est plus proche de l'approche explicite avec quelques traits implicites.

6.5.3. Type d'exercice

Le « type d'exercice » est la plus grande catégorie puisqu'elle contient un grand nombre de types d'exercices. À cause de la grande variation, nous avons choisi de faire des parties séparées pour cette catégorie. Nous avons combiné l'analyse de types TRADUCTION, EXPLICATION, COMBINER et CHOIX MULTIPLE, parce qu'ils sont peu nombreux, mais montrent en même temps quelques tendances similaires.

6.5.3.1. TEXTE À TROUS

Pour cette étude, nous n'avons pas trouvé beaucoup d'informations sur les différents types d'exercices. Cependant, l'exercice de type TEXTE À TROUS est un exercice qui a été commenté par plusieurs auteurs[41] : Ur (1988) décrit son but principal comme former des règles de la forme qui ne se focalisent pas sur le sens (p. 8). Besse et Porquier (1984) trouvent que les exercices à trous peuvent être difficiles pour l'étudiant puisque ce genre d'exercice « relèvent d'un univers de connaissances et de connivences qui n'est pas le sien » (p. 130), et pour cela, ils trouvent ce genre d'exercice mieux pour les exercices où les compétences métalinguistiques sont contrôlées (*ibid*.). D'après Ur (1988), ce genre d'exercice ne fait pas le lien entre le sens et la forme, ce que nous décrivons selon l'approche explicite parce que ce trait décrit bien l'idée de FFs où l'accent principal est sur la forme (Ellis 2016 : 412). Shintani (2015) soulève pourtant que l'aspect de FFs n'exclut pas nécessairement toute la dimension du sens (p. 118). Les exemples d'Ur ne sont pas présentés dans un contexte, ce que nous voyons également dans nos exemples 8 et 16. Cependant, dans *J'aime* (p. 161), il y a un texte à trous qui consiste en un dialogue. Ce dialogue fonctionne comme un contexte où le sens est important et non seulement des phrases isolées. Les TEXTES À TROUS dans *J'aime* sont de FFs parce qu'il existe des exemples qui sont sans contexte. En même temps, ils sont de type FF puisque il y a l'exemple d'un dialogue qui fonctionne comme un contexte. En résumé, le TEXTE À TROUS est un exercice plutôt explicite.

[41] Voir par exemple:

Ur, Penny 1988 : *Grammar Practice Activities*, Cambridge University Press, Cambridge. P. 8.

Summer, Theresa 2011 : *An Evolution of Methodological Options for Grammar Instruction in EFL Textbooks : Are Methods Dead ?*, Universitätsverlag Winter, Heidelberg. P. 276.

Besse, Henri & Porquier, Remi 1984 : *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, Paris. P. 126-130

6.5.3.2. COMPOSITION

Les exercices de COMPOSITION dans nos exemples correspondent bien à la définition d'Askeland (2013) pour ce type d'exercice : « créer ses propres phrases ou textes » (p. 51, notre traduction), comme nous avons vu dans l'exemple 14. Une autre expression pour la COMPOSITION est un exercice qui demande aux étudiants de répondre aux questions en utilisant un élément grammatical (Newby 2010 : 45). Nous n'avons pas d'exemples exacts de cette description, mais proches. Dans les exemples 12, 13 et 15, le but est d'utiliser le partitif ou des verbes qui causent l'utilisation du partitif. Le but n'est donc pas de répondre aux questions, mais de créer des phrases qui contiennent la structure cible. L'exemple 12 qui est un exercice oral et communicatif est conforme à l'exercice « focalisé » (voir partie 6.4.2.) où l'élément linguistique est au centre (le partitif) et l'étudiant y concentre en l'utilisant dans un contexte (Nassaji et Fotos 2011 : 90). Les COMPOSITIONS sont les plus proches de FS de tous les éléments que nous analysons, parce que l'un ou deux des traits du sens ou de l'aspect communicatif se trouve dans nos exemples de type COMPOSITION. Cependant, les exemples ne sont pas de type FS pur, parce qu'ils contiennent l'attention sur la forme cible, ce qu'un FM pur ne fait pas (Burgess & Etherington 2002 : 424). Alors, c'est plus vers le FF, qui inclut aussi le sens et communication que l'aspect grammatical.

Peu surprenants, ces exercices ont tous en commun qu'ils ne sont pas de la « production » CONTRÔLÉE. Ils sont de type SEMI-CONTRÔLÉE, LIBRE ou AUTRE. Cela nous dit que l'objectif avec ces exercices n'est pas de contrôler complètement ce que l'étudiant fait, ce qu'ouvre la possibilité pour le sens ou la communication d'avoir lieu.

La COMPOSITION est donc au milieu du spectre de l'explicite et l'implicite. Il y a des traits forts de l'implicite comme l'attention sur le sens et communication, mais en même temps sur la forme cible, ce qui est plus vers l'approche explicite.

6.5.3.3 TRADUCTION, EXPLICATION, COMBINER et CHOIX MULTIPLE

Tous ces « types d'exercices », sauf le CHOIX MULTIPLE, sont en combinaison avec un autre exercice ou réflexion autour d'une règle ou une structure. Une possibilité pour ce phénomène de combinaison est la nature explicite de quelques-uns des exercices. Par exemple, la TRADUCTION et COMBINER sont de la « production » CONTRÔLÉE, parce qu'il existe une seule réponse. Pour que l'étudiant ne fasse pas l'exercice de manière automatisée sans y penser, la réflexion (EXPLICATION) est incluse. Ceci développe par exemple la compétence linguistique chez l'étudiant, de « se focaliser sur les propriétés linguistiques » (Summer 2011 : 53, notre traduction) et évite peut-être la « production » RÉPÉTITIVE, ce qu'est lié aux exercices structuraux et automatisés sans réflexion. Ce trait de focalisation sur les formes linguistiques est toutefois un trait de FFs (Ellis 2016 : 412), c'est-à-dire selon l'approche explicite. Ur (1988) dit que l'utilisation de la TRADUCTION, COMBINER et CHOIX MULTIPLE se basent sur la production de la forme cible correcte, mais demande aussi de la compréhension du sens (p. 8), un trait implicite. Elle souligne cependant que ces exercices sont des éléments discrets (cela veut dire isolés) ou manquent la dimension d'ouverture.

Il y a certains aspects de focalisation sur le sens pour cet ensemble d'exercices, mais pour la plupart, ils existent pour le développement de la compréhension de la structure cible, ce que d'après Ellis (2016) est typique pour le FF (p. 412). Dans quelques-uns de nos exemples, nous avons constaté que l'étudiant est tout d'abord censé réfléchir autour de la forme, ce qu'Ellis (2016) explique sous les traits de la coordination du FF comme : « la focalisation sur la forme à l'avance (c'est-à-dire préparer l'étudiant de faire attention aux formes spécifiques, par exemple, en pré-enseignant les formes avant leur engagement dans un exercice communicatif). » (p. 413, notre traduction).

Il n'est évidemment pas possible de faire un sommaire complet pour tous ces différents types d'exercices, mais nous trouvons qu'ils ont en commun le trait de l'importance du sens, mais le centre d'attention est surtout la forme, ce qui est possiblement en raison des débutants.

6.5.3.4. AUTRE

Les exercices de type AUTRE sont caractérisés par la réflexion, observation et ouverture. Le but est souvent d'étudier et de noter des structures, des traits et des tendances. La pensée de réflexion correspond bien à l'idée d'Ellis (2002b) qui parle de deux types de conscience, le deuxième comme ceci : « Les apprenants peuvent prendre conscience dans le sens de former quelque type de représentation explicite de la forme cible. » (p. 29, notre traduction), cela veut dire de créer la connaissance explicite de la langue.

La moitié des exercices du type autre sont souvent comme dans partie TRADUCTION, EXPLICATION, COMBINER et CHOIX MULTIPEL (6.4.2.3) en combinaison avec un autre exercice. Par exemple, dans l'exemple 20, l'étudiant va répéter les paires d'adjectifs, mais également réfléchir à ce qu'il note dans la prononciation. Nous tirons la même conclusion que dans la partie 6.4.2.3 : ils existent pour le développement de la compréhension d'une structure ou phénomène. Les exercices sont ainsi moins automatisés (l'étudiant doit faire quelque type de réflexion) et plus focalisés sur la conscience de la langue.

6.6. La description explicite dans *BMD* : DONNÉE : MINIMALE

Nous allons voir que l'analyse de *BMD* va en général être moins variée que celle de *J'aime*. Les exemples que nous avons analysés sont presque tous dans la même sous-catégorie. Dans le cas de la « description explicite », presque tous nos exemples se trouvent dans la catégorie MINIMALE, ce que nous allons examiner plus en détail dans la section suivante. Les descriptions de type MINIMALE sont présentées brièvement dans un carré avec quelques exemples de la forme cible, ou dans un tableau étendu. Voilà les exemples qui sont plus courts et concentrés :

(Ex. 22)

C. Les négations ne — pas.	Kieltosana**t ne — pas.**
ne + verbe + **pas.**	**Ne** astetaan predikaatin eteen, **pas** sen jälkeen.
Ne devant une voyelle = **n'.**	Vokaalin edessä lyhennetään **ne** muotoon **n'.**
Exemple :	Ce **n**'est pas juste.

[p. 4]

(Ex. 23)

D.

D. Les prepositions à, en, dans.	**à** Paris, à Bonn
	en France, **en** Finlande
	dans la ville, **dans** le pays, **dans** la classe, **dans** la rue

E.

E. Le pronom-adverbe y = **à** (**en, dans**) + un substantif.
Je suis **dans la classe** — j'**y** suis [ʒisyi] — je n'**y** suis pas [ʒənisyipɑ̱]
Ils sont **à Londres** — ils **y** sont [ilzisɔ̱̃] — ils n'**y** sont pas [ilnisɔ̱̃pɑ̱]

[p. 10]

(Ex. 24)

F. Le partitif

1. On mange **du** pain, **de la** soupe et **des** legumes.
2a. Je ne mange **pas du** pain. Elle ne prend **pas de** légumes.
2b. Il mange **beaucoup de** pain, **un peu de** soupe et **des tas de** légumes.
Vous buvez une **tasse de** café, **un verre d'**eau.

[p. 58]

Le premier exemple (22) est une exception en parce qu'il y a une petite explication en finnois. Nous pensons que c'est là parce que c'est la première page du manuel pour les débutants. Nous n'avons vu ce phénomène sur aucune autre page de nos exemples. L'exemple 23 présente la forme cible comme un « formule » pour montrer comment la

structure ou forme est formée avec le signe plus et le signe égal. Les mots clés de la structure sont mis en caractère gras. Il n'existe pas de descriptions DÉTAILLÉES concernant les descriptions MINIMALES du tout dans nos exemples. L'idée est donc que l'étudiant comprend la structure par les « formules » et les exemples qui suivent.

Parfois, tous les aspects d'un élément grammatical ne sont pas inclus dans la même partie. Parfois, un autre aspect de l'élément grammatical est sur une autre page. Par exemple, l'exemple (24) du partitif ne contient pas les cas dans le contexte de négation, ces exemples sont plutôt à la page 32.

(Ex. 25)

A.

J'ai **une** montre	Je n'ai pas **de** montre
J'ai **la** montre ici.	Je n'ai pas **la** montre ici.

Nous connaissons **des** français. Nous ne connaissons pas **de** français.

Nous connaissons **les** français. Nous ne connaissons pas **les** français.
[p. 32]

Nous notons aussi dans cet exemple, qui précède chronologiquement dans le manuel l'autre exemple du partitif, qu'il n'y a aucune formule pour cette structure. L'idée est donc probablement que l'enseignant explique la forme cible à l'étudiant. Parfois des schémas d'un élément grammatical est d'abord introduit, comme la conjugaison de l'adjectif est à la page sept (exemple 26) et après à la page 12 à 13 avec un tableau plus étendu.

Nous pouvons constater que les tableaux présentent de nombreux exemples de la structure cible. L'accent est clairement d'illustrer la forme ou structure cible par beaucoup d'exemples. Nous voyons que l'accent dans les schémas n'est pas seulement mis sur les une chose. Nous avons l'impression que plusieurs formes sont incluses dans certains schémas, comme la structure de l'interrogation est incluse dans le tableau « Verbes » (p. 8). Voilà un exemple de ce tableau :

Il parle français.
Il ne parle pas français.
Est-ce qu'il parle français ? [ɛskil parl]

6.7. Production dans *BMD*

Presque tous les exemples de la « production » se trouvent sous la même sous-catégorie. Nous trouvons que la majorité des exercices dans *BMD* sont de la catégorie RÉPÉTITIVE, parce que selon l'auteur de manuel, les exercices sont principalement des exercices structuraux (Sohlberg 1965 : 3), qui selon nous correspondent bien au « type d'exercice » TRANSFORMATION que nous allons discuter dans la section 6.8. Richard et Rodgers (1986 : 55) soutiennent que la TRANSFORMATION est un exercice structural. La « production » de type RÉPÉTITIVE se base souvent sur les exercices structuraux d'après Summer (2011 : 98). Il y a pourtant quelques exemples de « production » CONTRÔLÉE.

6.7.1. RÉPÉTITIVE

Voilà quelques exemples de la « production » RÉPÉTITIVE:

(Ex. 26)
7 Donnez la forme négative de:
1. Vous êtes autrichienne.
2. Je suis allemand.
3. Je parle italien.
4. Ils habitent en Suède.
6. Mme Verneuil est belge.
7. Elles sont danoises.
8. Vous êtes italiens.
9. Martine est anglaise.
10. Vous êtes italiens.

[p. 9, l'exercice complet n'est pas inclus]

(Ex. 27)

93 Exemple: Buvez-vous du vin? Ne buvez-vous pas de vin?

Changes [sic] les questions suivantes selon cet exemple.

1. Mangez-vous du poisson?
2. Prenez-vous du café?
3. Buvez-vous de la bière?
4. Avez-vous de l'argent?
5. Y mettez-vous du sucre?

[p. 59, l'exercice complet n'est pas inclus]

(Ex. 28)

46 b Avez-vous des frères? Non, je n'ai pas **de** frères.
Non, nous n'avons pas **de** frères.

Répondez négativement d'après ces exemples aux questions suivantes.

1. Avez-vous un chat?
2. Voyez-vous des enfants dans le parc?
3. Lisez-vous des romans?
4. Aimez-vous des romans?
5. Regardez-vous les images?

[p. 33, l'exercice complet n'est pas inclus]

Nous voyons que la « production » est de type RÉPÉTITIVE à cause de la nature monotone des exercices. En plus du fait qu'il n'existe qu'une réponse correcte dans les exercices, les phrases dans les exercices sont aussi peu variées. Si nous prenons l'exemple 28, les étudiants suivent les exemples qui sont présentés et répondent négativement dans les exercices. La seule chose qui change la réponse entre les phrases est le sujet. Par exemple, l'étudiant répond à la première question : Non, je n'ai pas de chat / Non, nous n'avons pas de chat. Pour la deuxième question, l'étudiant change l'objet pour des enfants au lieu du chat. Le but n'est donc pas que l'étudiant répond personnellement, par exemple s'il a un chat ou pas. L'accent est donc mis sur la forme au lieu du sens.

6.7.2. CONTRÔLÉE

Nous avons trouvé quelques exemples de la « production » CONTRÔLÉE :

(Ex. 29)

d 1. Est-ce que vous habitez à Tapiola?
2. Est-ce que vous habitez dans cette rue?
3. Est-ce que M. Hansen habite en Italie?
4. Est-ce que M. Dupont habite en Suède?
5. Est-ce que M. Toselli habite à Paris?
[p. 11, l'exercice complet n'est pas inclus]

(Ex. 30)

6 Lisez et complétez:

1. Mlle Mirabeau est —
2. M. et Mme Mirabeau sont —
3. M. Perkins est — ou —
4. Mme et Mlle Perkins sont — ou —
5. M. Svensson est —
[p. 8, l'exercice complet n'est pas inclus]

La « production » de ces exercices est CONTRÔLÉE, mais il demande quelque type de compréhension du sens. L'idée de l'exercice est que l'étudiant trouve l'information dans le manuel des textes pour répondre aux questions dans l'exemple 29 ou donner l'information correcte dans l'exemple 30. Il existe donc une réponse correcte, mais cette réponse n'est pas réalisable sans connaissance du sens.

6.8. Type d'exercice dans *BMD*

La majorité des exercices sont dans la sous-catégorie TRANSFORMATION, mais il y a aussi quelques cas de type TEXTE À TROUS. Comme nous avons constaté dans la partie de la « production », l'exercice TRANSFORMATION est une forme d'exercice structural (Richard & Rodgers 1986 : 55) qui demande à l'étudiant de modifier une phrase en la rendant « négative ou interrogative ou par des changes de mode, de voix, d'aspect ou de modalité » (*ibid*., notre traduction).

6.8.1. TRANSFORMATION

Nous listons quelques exemples de type TRANSFORMATION :

(Ex. 31)

45 a Donnez la forme négative:

1. Les Duval ont des enfants.
2. J'ai un livre anglais.
3. Vous avez des leçons aujourd'hui.
4. Mon père a des souliers gris.
5. Ma mère a un chapeau gris.

[p. 32, l'exercice complet n'est pas inclus]

(Ex. 32)

94 Dans les phrases suivantes, ajoutez le mot entre les parenthèses.

1. Donnez-moi du papier (deux feuilles)
2. Mme Dupont a acheté du café et du thé. (un kilo, un paquet)
3. Avez-vous mangé des oranges (combien)
4. Avez-vous de l'argent? (combien)
5. J'ai apporté des sardines. (une boîte)

6. Lizette abu [sic] du jus d'orange. (un verre)
[p. 59, l'exercice complet n'est pas inclus]

(Ex. 33)

5 Dites le pluriel de:

1. Il est américain.
2. Elle est italienne.
3. Il est anglais.
4. Elle est anglaise.
5. Il est hollandais

[p. 7, l'exercice complet n'est pas inclus]

Les exemples 31 et 33 sont précédés par des exemples qui montrent la structure exacte pour réaliser l'exercice. Exercice 32 est à la page suivante de la « description explicite » (MINIMALE) que nous trouvons dans l'exemple 24. Les exercices sont en général longs, dans ceux-ci il y a entre 13 jusqu'à 19 phrases que l'étudiant va transformer. Les phrases sont assez similaires, comme dans l'exemple 33, où la variation de la forme de la phrase est très similaire. L'exemple 32 a cependant une plus grande variété dans la formation des phrases. Elles sont toutes sans contexte dans ce manuel, mais il faut se souvenir que les tâches suivent souvent un thème du manuel des textes. L'exemple 33 suit par exemple le troisième chapitre du manuel du texte « Quelle est votre nationalité ? » où le texte contient des phrases comme « Monsieur Toselli est italien » (Sohlberg 1965 : 11) et « Monsieur Müller est allemand et sa femme est allemande » (*ibid*.).

Il y a un autre « type d'exercice » que nous avons également catégorisé comme TRANSFORMATION, bien qu'il soit un peu différent des exemples précédents. Les exercices sont formulés comme des questions, auxquelles les étudiants répondent. Par exemple :

(Ex. 34)

8 Est-ce que M. Dupont est finlandais? Non, il n'est pas finlandais, il est français.

» vous êtes danoise? Non, je ne suis pas danoise, je suis suédoise.
» M. Braun parle français? Non, il ne parle pas français, il parle allemand.
» vous parlez italien? Non, je ne parle pas italien, mais je parle espagnol.

Répondez d'après ces exemples

a 1. Est-ce que vous êtes suédois?
2. Est-ce que Mme Brown est allemande?
3. Est-ce que Mme et Mlle Hansen sont danoises?
4. Est-ce que M. Toselli est espagnol?

(l'exercice complet n'est pas inclus)

b 1. Est-ce que vous parlez espagnol?
2. Est-ce que Mme Brown parle finnois?
3. Est-ce que M. et Mme Franco parlent suédois?
4. Est-ce que Mlle Hansen parle italien?

[p. 9-10, l'exercice complet n'est pas inclus]

Dans l'exemple suivant, nous incluyons les exemples pour qu'on comprenne l'exercice.

(Ex. 35)

Quelle langue est-ce qu'on parle à Berlin?	On **y** parle allemand. [ɔ̃ni parl]
Qui habite à Marseille?	M. Gérard **y** habite.
Quelles personnes habitent en Suède?	Les suédois **y** habitent.
Est-ce qu'on parle français en France?	Oui, on **y** parle français.
Est-ce qu'on parle français en Russie?	Non, on n'**y** parle pas français, on y parle russe.
Est-ce que M. Brown habite à Paris?	Non, il n'**y** habite pas, il habite à Londres.

9 Répondez d'après ces exemples.

a Quelle langue est-ce qu'on parle en Italie? — en Pologne? — à Berne? — en Norvège? — à Copenhague? — en Angleterre? — en Espagne? — en Finlande? — à Bruxelles? — à Stockholm? — à Madrid? — à Bonn? — à Marseille? — à Lyon? — à Moscou? — à Varsovie? — à Vienne? — à Washington? — en Amérique?

[p. 10]

Bien qu'il ne s'agisse pas de phrases que l'étudiant change comme dans les exemples 31-33, nous trouvons que ces questions ne se basent pas sur le sens, mais plutôt sur la compétence de pouvoir suivre une structure ou une forme cible. Sinon, nous les catégoriserions comme AUTRE. Nous pensons donc que cet exercice correspond à la définition de TRANSFORMATION de Richard et Rodgers (1986 : 55) : en changeant la phrase par l'interrogative, mais à l'inverse. Les étudiants utilisent des éléments des questions et les transforment en réponses.

Les exemples que nous présentons ici sont riches en exemples avant que l'étudiant les complète, mais il y a aussi ce « type d'exercice » qui ne contient pas tant d'exemples. En plus du changement de langue dans les réponses dans l'exemple 35, les réponses sont identiques en ce qui concerne la forme cible, le pronom *y* : « On y parle italien », « On y parle polonais » et « On y parle allemand. ». C'est le même cas dans l'exemple 34 : le nom du sujet et la nationalité changent, mais la forme cible, la négation, s'exprime de la même façon dans tous les exercices.

6.8.2. TEXTE À TROUS

La deuxième catégorie qui est représentée est le TEXTE À TROUS. Voilà les deux exemples que nous avons trouvé :

(Ex. 36)

6 Lisez et complétez:

1. Mlle Mirabeau est —
2. M. et Mme Mirabeau sont —
3. M. Perkins est — ou —
4. Mmeet [sic] et Mlle Perkins sont — ou —
5. M. Svensson est —

[p. 8]

(Ex. 37)

11 Complétez avec la forme féminine de l'adjectif

1. Un manteau bleu, une cravate — ?
2. un chapeau vert, une robe — ?
3. un pantalon brun, une veste — ?
4. un mouchoir blanc, une chemise — ?
5. un gant jaune, une blouse — ?
6. un soulier noir une robe — ?
7. un pays important une ville — ?
8. un portefeuille gris une serviette — ?

[p. 13]

Exemple 36 demande à l'étudiant de remplir le trou avec la nationalité correcte, donc l'étudiant a besoin de comprendre à quelle nationalité les noms correspondent. L'exemple 37 ne correspond pas exactement à la TEXTE À TROUS, parce qu'il ne consiste pas en phrases complètes et il n'est pas nécessaire de comprendre le sens, puisque l'étudiant sait qu'il va transformer l'adjectif à la forme féminine. Comme dans les exercices de TRANSFORMATION, la structure et forme cible suivent la même structure (ici dans le sens de l'ordre) et il n'y a pas beaucoup de variation à travers l'exercice.

6.9. L'approche implicite et explicite dans *BMD*

Comme dans *J'aime*, il est peu probable que nous trouvions des traits de FS dans *BDM*, car cette catégorie se base sur la communication et rejette les descriptions explicites de grammaire, ce que nous n'avons pas pu constater dans l'analyse des exemples. Le contenu que nous avons analysé dans *BMD* est beaucoup moins varié dans le sens où presque tous les exemples appartiennent à la même catégorie et ainsi, l'analyse de la « description explicite », la « production » et le « type d'exercice » va être plus simple que pour *J'aime*. Comme dans *J'aime*, nous utilisons les mêmes catégories de « focalisation sur les formes », « focalisation sur la forme » et « focalisation sur le sens ».

6.9.1. La description explicite

Comme nous avons vu, la « description explicite » dans *BMD* est complètement de type DONNÉE : MINIMALE. Cela nous dit que la « production » est explicite parce que la forme ou la structure cible est clairement fournie à l'étudiant. Par exemple, l'exemple 23 contient des « formules » de structure cible. En outre, la forme cible est dans nos exemples toujours soulignée par les caractères en gras pour que l'étudiant la voie clairement. La forme est souvent présentée dans des carrés. Elle est présentée comme des éléments grammaticaux discrets, cela veut dire qu'ils sont présentés en isolement, ce que nous voyons dans nos exemples. Keck et Kim (2014 : 147) décrivent ce type de présentation de grammaire comme un cas de FFs.

Le thème grammatical est dans plusieurs de nos exemples défini par leur terme grammatical, comme « Le partitif » (p. 58), « Le pronom-adverbe y » (p. 10), « Forme masculine » et « Forme féminine » (p. 7). En plus des définitions des phénomènes grammaticaux, il n'existe pas d'explication des formes ou des structures. L'objectif est donc principalement que l'étudiant comprenne la structure dans les exemples et la reproduit dans les exercices. Keck et Kim (2014) décrivent le type d'enseignement de type FFs se base sur la mémorisation, ce que nous trouvons pourrait être le but avec la présentation de la grammaire de cette manière (*ibid.*) : l'étudiant regarde la forme présentée et la reproduit d'après ces exemples dans les exercices. L'étudiant n'a pas besoin d'atteindre la compréhension de la forme lui-même, parce qu'elle est déjà donnée. La description de FFs par Nassaji et Fotos (2011) définit bien cette idée :

> Il [FFs] représente un syllabus analytique et se base sur la supposition que la langue consiste en une série des formes grammaticales qui peuvent être acquises séquentiellement et supplémentaire. L'accent sur le sens est synthétique et se base sur la supposition que les apprenants peuvent apprendre à analyser la langue inductivement et arriver à sa grammaire sous-jacente. (p. 10, notre traduction)

Nous pensons donc que la « description explicite » correspond à l'enseignement explicite. L'accent est mis sur la forme puisqu'elle est présentée par des tableaux et exemples où l'étudiant est censé l'étudier et l'utiliser dans les exercices qui font partie du thème grammatical. Les exemples de la forme cible n'est pas trouvée dans quelque type de

contexte, mais toujours comme des éléments grammaticaux discrets. L'accent sur la forme est au centre d'enseignement.

6.9.2. La production

La majorité de nos exemples représentent la « production » RÉPÉTITIVE, ce qui correspond aux exercices structuraux (*pattern drills*). Summer (2011) décrit ceci comme : « les activités sont catégorisées comme répétitives si on demande à l'apprenant de reproduire la langue sans la modifier (ce qui ressemble à un type d'exercice structural). » (p. 98, notre traduction). Comme nous l'avons constaté dans l'analyse des exemples, la « production » est très monotone : la forme ou structure cible est d'abord présentée à l'étudiant, qui à son tour va l'utiliser dans des exercices qui ne contiennent pas beaucoup de variations. Souvent, comme dans les exemples 27 et 28, ils sont construits de la même manière que les exemples fournis par le manuel. Ceci correspond donc à l'idée que l'étudiant n'a pas besoin de modifier la langue, mais seulement de la reproduire. Les exercices sont également assez nombreux, ce qui suppose que l'étudiant va apprendre la forme ou structure cible en la répétant plusieurs fois. Il n'y a pas non plus de « production » LIBRE où l'étudiant peut incorporer ses propres connaissances de la langue, mais la « production » est plutôt CONTRÔLÉE.

Ces exemples ont des traits qui sont typiques pour la « production » RÉPÉTITIVE, qui sont étroitement liés au béhaviorisme où l'accent est mis sur l'apprentissage des structures grammaticales (Nassaji & Fotos 2011 : 3). La méthode audio-linguale que nous avons discutée dans la partie 3.1.1. est une méthode où la mémorisation des structures grammaticales est centrale et l'apprentissage est considéré comme une habitude (*ibid*.). Nous pensons que c'est ceci que nous voyons dans la « production » de *BMD*. La « production » RÉPÉTITIVE est monotone, contrôlée et contient des exercices similaires pour que la structure ou forme cible devienne une habitude.

Ceci explique également le manque de « production » LIBRE ou SEMI-LIBRE puisque l'habitude de la langue a plus de valeur que le sens. Il y a deux cas de

« production » CONTRÔLÉE (exemples 29 et 30) où l'étudiant a besoin de comprendre le texte du manuel (le sens) pour réussir avec l'exercice. Ces deux exemples ne laissent cependant pas d'espace pour l'étudiant de produire une réponse avec ses propres mots, quelque chose qui serait considéré comme moins favorable à la compétence communicative. À part ces deux exemples, la « production » se base sur les exemples dans les « descriptions explicites » de type MINIMALE.

Nous trouvons que la « production » paraît être un cas clair de l'approche explicite. Elle se trouve beaucoup vers la FFs sur l'échelle de la focalisation sur la forme et le sens d'après Keck et Kim (2014 : 147) (voir tableau 1). D'après Burgess et Etherington (2002 : 2), dans les activités de la classe la FFs a comme objectif primaire de se concentrer sur les formes de la langue au lieu de leur sens. Les mots de l'auteur dans l'avant-propos sur l'usage des exercices structuraux (Sohlberg 1965 : 3) renforcent l'idée que le but est de pratiquer les formes et structures de manière automatisée plutôt que la focalisation sur le sens.

6.9.3. Type d’exercice

Les exercices que nous avons analysés dans *BMD* sont presque tous de type TRANSFORMATION et comme nous l’avons déjà constaté, c'est un « type d'exercice » structural. Le but dans ces exercices est donc de pratiquer la structure ou forme cible en reformulant la phrase. Ceci ne nécessite pas la compréhension du sens, mais plutôt de développer des habitudes pour créer une structure particulière. Nous avons vu par la « production » que ce type d'exercice est lié à la méthode audio-linguale où la maîtrise des structures grammaticales importantes est fondamentale (Richard & Rodgers 1986 : 52). Comme il y a peu de variation dans *BMD* concernant la structure des exercices, il y aura un peu de répétition de ce que nous avons dit dans l'analyse de la « production ». Il n'y a pas beaucoup de variation à travers un exercice, les phrases sont construites de la même manière et le thème reste également le même. C’est le cas dans l’exemple 36 où la création du pluriel est sur les nationalités et les phrases sont formées de la même manière

avec sujet, verbe, adjectif. L'accent sur l'habitude de la forme par la pratique est donc très évident. Peu de nos exemples se focalisent sur le sens, quelques-uns requièrent que l'étudiant cherche l'information de l'autre manuel, le manuel des textes, comme l'exemple 34 où il faut connaître les nationalités des différentes personnes, mais l'objectif de l'exercice est pourtant de répondre avec la forme négative. Richard et Rodgers (1986) disent à ce sujet que : « Puisque la structure est ce qui est important dans une langue, la pratique précoce devrait se focaliser sur la maîtrise des structures phonologiques et grammaticales au lieu de la maîtrise du vocabulaire » (p. 51, notre traduction). Ceci correspond bien à ces exemples : la structure est primaire, le sens est secondaire.

Long (2000) inclut la méthode audio-linguale en parlant de la FFs, où il dit que l'exercice de type TRANSFORMATION est typique (p. 181). Selon lui, les leçons de FFs ont tendance à se concentrer sur un élément linguistique (comme la grammaire) à la fois. Nous verrons ce phénomène dans nos exemples aussi, en même temps que nous trouvons qu'il est assez naturel de se focaliser sur un élément grammatical à la fois pour les débutants. Cependant, nous trouvons dans *BMD* que la focalisation sur un élément grammatical à la fois est si centrale que l'exercice entier est similaire. L'exemple 35 est un bon cas de ceci, où la seule chose qui change est l'objet, cela veut dire la langue, sinon, la structure dans les réponses est la même : « On y parle italien » et « On y parle polonais. ».

Pour conclure, les exercices sont des cas très clairs d'approche explicite, ce qui a été facile à définir parce que ce sont des exercices structuraux, où la TRANSFORMATION est un exemple typique (Richard et Rodgers 1986 : 55). Il faut noter qu'il n'y a pas d'instructions qui indiquent si les exercices seraient faits à l'écrit ou à l'oral. Nous le mentionnons puisque l'aspect oral est évidemment un trait important pour l'aspect communicatif. De plus, l'aspect oral est important dans la méthode audio-linguale, en particulier au début de l'apprentissage de la langue (*ibid*. : 52) et il est donc possible que les exercices soient conçus pour l'oral. Néanmoins, bien qu'ils soient faits à l'oral, ils ne soutiendraient nécessairement pas la compétence communicative à cause de leur caractère contrôlé et peu varié. L'accent est mis sur les structures et pas sur les « compétences communicatives de la vie réelle » (Nassaji & Fotos 2011 : 3, notre traduction).

7. Résultats

Après la partie analytique, nous allons revenir aux questions de recherche et y répondre plus profondément. Pour ce faire, nous allons relier ce que nous avons trouvé dans l'analyse à la théorie des approches implicites et explicites aux courants didactiques actuels pendant les deux périodes et aux directives de la Direction nationale de l'enseignement (Kouluhallitus 1964) et le programme-cadre finlandais (Utbildningsstyrelsen 2019). Nous rappelons les deux questions dans notre recherche :

1. L'approche suivie par les manuels est-elle plutôt explicite ou implicite ?

2. Comment la dimension implicite ou explicite se voit-elle dans la description grammaticale des manuels ?

Nous allons discuter les réponses à ces questions pour chaque manuel et ensuite, nous allons faire une comparaison entre les deux manuels. Tout d'abord, nous pouvons constater que notre hypothèse est partiellement confirmée : nous avons pensé que *BMD* serait plus explicite dans les descriptions grammaticales et nos recherches confirment que c'est le cas. Dans le cas de *J'aime*, nous avons pensé qu'il serait implicite, mais nous avons vu qu'il s'avérait plutôt explicite. Nous commençons par regarder ce que nous avons trouvé dans *BMD* et après, nous allons regarder les résultats de *J'aime*. Pour répondre à nos questions de recherche et à la question de savoir pourquoi les résultats de notre hypothèse sont tels qu'ils sont, nous regardons brièvement les résultats de l'analyse. *BMD* met beaucoup l'accent sur la forme et la structure grammaticale. Les « descriptions explicites » sont de type MINIMALE, alors la forme ou la structure est montrée à l'étudiant, l'objectif étant que l'étudiant la reproduit dans les exercices. La forme n'est ni expliquée ni découverte et il semble donc que la forme soit utilisée par l'étudiant sans qu'il comprenne nécessairement la motivation de la forme, ce qui pourrait être avec la « production » DÉTAILLÉE. De plus, la « production » confirme l'idée que la forme doit être étudiée en créant des habitudes de la forme ou de la structure. Comme nous avons vu, les exercices suivent souvent la même forme à travers un exercice d'un élément grammatical. Le développement des habitudes de la forme est un trait fort dans la « production ». Quant

aux exercices, la majorité est de type TRANSFORMATION, qui sont des exercices structuraux. L'approche explicite est donc, d'après nous, très claire dans *BMD* par la grande focalisation sur la forme, comme les éléments grammaticaux isolés, les exercices structuraux, l'automatisation de la forme et le manque de contexte. Nous arrivons donc à la conclusion que comme selon l'hypothèse, *BMD* s'avère explicite dans les descriptions grammaticales.

Nous avons déjà mentionné dans la partie analytique que *BMD* correspond bien à la méthode audio-linguale et maintenant nous y revenons pour soutenir l'idée que *BMD* est un manuel qui se base sur l'approche explicite. Comme nous avons mentionné plusieurs fois, le béhaviorisme a beaucoup influencé l'enseignement linguistique pendant cette période, en particulier pendant les années quarante. Cependant, il a diminué vers les années soixante (Wheeler 2013 : 184), mais nous pouvons constater que le changement n'a pas eu lieu tout de suite partout, puisque nous trouvons que c'est un trait très clair dans *BMD*. Nous avons parlé du renforcement, qui est la réponse positive de l'action qui est faite, dans ce cas, l'énoncé. Pour obtenir ce renforcement, les exercices structuraux et la répétition sont centraux (Cherrington 2013b : 77). Comme nous avons vu dans l'analyse, la « production » est en général RÉPÉTITIVE et les exercices sont des exercices de type TRANSFORMATION, des exercices structuraux typiques (Richard & Rodgers 1986 : 55), qui sont censés fournir les structures grammaticales (*ibid*. : 57). Puren (1998 : 303) parle du « surapprentissage », qui a lieu en répétant et en mémorisant, pourtant dans un contexte oral. L'auteur de *BMD*, Anna-Liisa Sohlberg (1965 : 3), dit dans l'avant-propos au manuel que les étudiants de l'école de base ont besoin de beaucoup de pratique orale puisque la prononciation est difficile. Nous pensons alors que l'idée de répéter et de mémoriser la grammaire est claire dans *BMD* : les exercices sont monotones en ce sens qu'ils sont longs et ne contiennent pas beaucoup de variation à travers l'exercice d'un phénomène grammatical.

Nous avons constaté qu'il n'y a pas d'exercice de type COMPOSITION et la « production » n'est pas de type LIBRE dans *BMD*, naturellement à cause de la répétition des exercices structuraux. Il n'y a donc pas beaucoup de possibilités pour produire les propres énoncés de l'étudiant. Richard et Rodgers (1986 : 56) confirment cette pensée en disant que les étudiants sont dirigés dans l'enseignement et ils ne sont pas censés prendre

de l'initiative eux-mêmes, parce que ceci peut causer des erreurs. Les erreurs sont importantes à éviter parce que l'idée est de développer des habitudes correctes.

Comme nous avons comparé les résultats de l'analyse avec les conseils de la Direction nationale de l'enseignement (nous utilisons l'abréviation DNE), nous trouvons en général qu'ils correspondent les uns aux autres. Par exemple l'idée de la « bonne prononciation » est soulignée par la DNE, ce qui selon nous pourrait être lié à l'idée du béhaviorisme où les erreurs sont à éviter pour ne pas créer de mauvaises habitudes. Le béhaviorisme est un trait que nous avons constaté clairement dans *BMD*. L'autre exemple que nous trouvons correspondre à *BMD* est le conseil de DNE de prendre le point de départ de la grammaire de base dans les chapitres du manuel. La grammaire dans *BMD* se base sur le contenu dans l'autre manuel de *BMD*, le manuel des textes, par exemple le troisième chapitre dans *BMD* se focalise entre autres sur les formes masculines et féminines, et le chapitre dans le manuel des textes « Quelle est votre nationalité » traite ceci. L'accent sur l'orthographe et les sons que Kouluhallitus (1964 : 10) souligne sont d'autres exemples que nous pouvons voir dans *BMD*, par exemple la prononciation phonétique est indiquée dans certains exemples, ce qui nous dit que la prononciation orale correcte est important. La compétence orale est importante depuis le début de l'apprentissage (Richard & Rodgers 1986 : 52) et la DNE souligne même qu'il faut corriger les erreurs de la prononciation (Kouluhallitus 1964 : 13). Aussi bien Kouluhallitus (1964 : 13) que Besse (1985 : 37) soulignent que la grammaire va être apprise pas-à-pas, cela veut dire que l'étudiant a besoin de comprendre une structure ou forme avant qu'il avance avec une autre. Ceci dépend bien sûr du rythme de la progression dans la classe, ce que l'enseignant décide. Cependant, *BMD* se focalise beaucoup sur un élément grammatical à la fois et le répète avec des exercices longs et c'est pourquoi ceci est un trait possible de *BMD*.

Selon nous, il est assez évident que *BMD* suit la plupart du temps les conseils par DNE. Il y a quelques petites choses qui sont différentes. Par exemple, la DNE recommande la comparaison avec d'autres langues pour comprendre la grammaire. Dans nos exemples, nous n'avons pas vu ceci en général et de plus, la langue maternelle (le finnois) est très peu utilisée dans le manuel. Richard et Rodgers (1986 : 58) expliquent que la langue maternelle est à éviter dans l'enseignement et cela inclut aussi des traductions. La DNE recommande aussi les discussions comme une activité pour les

débutants (p. 10), ce que nous n'avons pas trouvé dans le manuel.

Pour résumer la nature de l'enseignement de *BMD*, il montre l'exemple d'un manuel dont l'approche est très clairement explicite. La focalisation est fortement mise sur la forme et pas beaucoup sur le sens. Il contient plusieurs traits qui sont conformes avec la méthode audio-linguale qui se base sur le béhaviorisme.

J'aime contient plusieurs traits explicites, cependant avec une grande variation. Chaque élément grammatical a été présenté par des « descriptions explicites » de type DÉTAILLÉ, cela veut dire que la structure ou la forme est expliquée. Cependant, dans quelques cas l'étudiant a l'occasion de réfléchir lui-même pour trouver et comprendre la forme ou structure cible et ainsi, les manières dont l'élément grammatical est présenté sont plus variées dans *J'aime*. La « production » est aussi variée, avec des traits plus explicites comme le type CONTRÔLÉ, SEMI-LIBRE et LIBRE. Pourtant, le grand rôle du type CONTRÔLÉ peut être dû au niveau débutant, parce que les débutants ont besoin d'une présentation claire de l'élément grammatical la première fois qu'ils sont exposés à la forme ou à la structure. Comme nous l'avons vu, la « production » SEMI-LIBRE laisse l'étudiant choisir comment il répond à l'exercice, mais il est probable que l'étudiant soit dirigé par l'exemple fourni dans l'exercice, ce que nous avons vu dans l'unique cas de LIBRE aussi. L'étudiant va raconter quelque chose de personnel, mais il ou elle utilise peut-être la forme cible pour cet exercice. L'idée de la « production » LIBRE peut être de permettre aux étudiants de travailler de manière plus libre et de manière communicative, mais puisqu'il s'agit de débutants, nous trouvons qu'ils ont besoin de structures claires puisqu'ils ne prennent probablement pas beaucoup de liberté dans les exercices.

Les exercices dans *J'aime* montrent que l'attention est dans beaucoup de cas mise sur la forme, par exemple par les exercices AUTRE où l'étudiant est censé se concentrer sur la forme ou structure en réfléchissant et observant la forme, ce qui développe la compréhension dans un contexte donné. Les exercices de type TRADUCTION, EXPLICATION, COMBINER et CHOIX MULTIPLE se focalisent également sur la forme ou structure, par exemple EXPLICATION vise à pousser l'étudiant à expliquer comment une structure fonctionne. En même temps, il y a des traits d'approche implicite, comme dans les trois types d'exercice, comme ces quatre types d'exercices que nous avons mentionnés, par exemple la TRADUCTION où l'étudiant a besoin de comprendre le sens

pour pouvoir la traduire. Le cas le plus proche de l'approche implicite sont les exercices de COMPOSITION où l'étudiant peut composer l'exercice. Dans ces cas, l'étudiant choisit lui-même ce qu'il veut exprimer et par conséquent, la forme est plus libre.

Comme il y a plus de variation dans *J'aime* que dans *BMD*, c'est un peu plus difficile de déterminer les traits des approches implicites et explicites. Comme l'approche communicative (qui est soulignée dans la didactique aujourd'hui) est plus flexible en ce sens qu'elle n'est pas limitée à une méthode ou théorie spécifique, il est également plus difficile de catégoriser les éléments en fonction de celle-ci. Cependant, nous avons trouvé de l'information qui peut suggérer si le contenu de *J'aime* s'avère plus explicite ou implicite.

J'aime contient une quantité assez grande des éléments qui penchent vers l'approche explicite. Par exemple l'étude des structures et la description des structures y est une partie centrale. Cuq et Gruca (2005 : 265) disent que la compétence en communication se base entre autres sur le « composant linguistique » pour lequel l'étudiant se focalise sur les règles et structures grammaticales. Ils soulignent aussi que la compétence communicative ne se base pas sur la connaissance de la langue elle-même, mais sur la compréhension des règles nécessaires pour pouvoir utiliser la langue (*ibid*. : 266). Dans la version pure de FS (focalisation sur le sens), l'accent est mis sur la communication et le sens et aucune grammaire explicite n'est mise en œuvre. Nous avons déjà constaté que *J'aime* ne correspond pas à cette approche, mais plutôt à l'approche FF (focalisation sur la forme) qui se concentre sur la communication mais qui peut contenir « l'instruction explicite avant ou après les exercices » (Keck & Kim 2014 : 147).

L'approche communicative n'exclut donc pas nécessairement la grammaire explicite. Selon Cuq et Gruca (2005), la découverte de la grammaire est un trait important pour la communication puisqu'elle joue « un rôle non négligeable à côté des activités d'assimilation des réalisations linguistiques en fonction des usages socioculturels » (p. 267). Nous avons vu que *J'aime* utilise la découverte pour introduire de nouveaux éléments grammaticaux, ce qui pourrait donc soutenir la communication selon les mots de Cuq et Gruca. Il est cependant un peu difficile de tenir compte de l'idée de l'approche implicite où l'attention est d'une part beaucoup mise sur la communication et le sens (Hinkel et Fotos 2002 : 6) et pas sur la forme, mais d'autre part selon quelques auteurs, la

compétence communicative n'exclut pas l'utilisation des règles grammaticales, cela veut dire la focalisation sur la forme. C'est peut-être la raison pour laquelle la FF fonctionne comme une bonne définition de l'approche implicite et explicite parce qu'elle se situe entre deux approches. Il faut également toujours garder à l'esprit que le manuel a pour public-cible les débutants et par conséquent, qu'il est peut-être difficile d'introduire de nouveaux phénomènes grammaticaux sans le faire de manière explicite.

L'Utbildninsstyrelsen (2019) souligne la compétence communicative, même avec des connaissances limitées de langue (p. 199). L'encouragement à communiquer est visible dans *J'aime* avec des tâches où l'étudiant est visé à « Répondre » (*J'aime* : 20), « raconter » (*ibid*. : 160), « Discuter » (*ibid*. : 161). Nous n'avons pas analysé le « médium » pour les exercices, cela veut dire si l'exercice est fait à l'écrit ou à l'oral (voir Askeland 2013 : 147), mais nous trouvons important de le mentionner puisque c'est directement lié à la compétence communicative. Ces cas ne sont pas nombreux, mais ils soutiennent l'idée que *J'aime* inclut cette compétence dans les exercices grammaticaux. Utbildningsstyrelsen (2019 : 379) explique que la production des textes au niveau A1.2 devrait se baser sur des choses qui sont importantes et familières pour l'étudiant, ce que nous voyons dans au moins deux exemples dans *J'aime*, comme le numéro 14 où l'étudiant va parler de ce qu'il mange pour petit déjeuner.

Dans la partie 4.2. nous avons discuté de l'idée de « l'interface forte » (voir partie 4.2.), selon laquelle la connaissance explicite peut devenir la connaissance implicite (Summer 2011 : 57). Par exemple, la connaissance des règles grammaticales peut devenir appliquée dans la communication en les utilisant pendant qu'on parle. Cette approche peut donc suggérer que la connaissance explicite dans *J'aime* (les « descriptions explicites » par exemple) est utile pour l'étudiant dans des situations de communication. L'exemple 14 que nous avons discuté dans le paragraphe précédent est une bonne application de cette théorie : tout d'abord, l'étudiant est exposé à la forme cible (le partitif) et après, l'étudiant va communiquer un message de manière libre avec cette forme.

Besse et Porquier (1984 : 98) arguent que les adultes ont besoin d'apprendre une langue étrangère de manière explicite, par exemple par des explications et de la réflexion. Le public cible de *J'aime* est composé par les lycéens (et les collégiens, mais dans cette étude nous avons comme point de départ les lycéens), alors pas exactement des adultes,

mais presque. Le trait de réflexion est très fort dans *J'aime*, souvent l'étudiant est censé réfléchir autour de ce qu'il voit dans des exemples de la structure ou la forme cible. C'est aussi possible selon Fotos (2002 : 147) que les exercices explicites (focalisés sur la forme) soutiennent la compétence de noter des structures dans les exercices qui sont focalisés sur le sens. C'est difficile d'évaluer si ceci a lieu dans les exercices de *J'aime*, mais c'est cependant possible de voir qu'il contient aussi des exercices grammaticaux qui sont axés sur la forme, mais qu'il y a également des exercices qui sont axés sur le sens, comme l'exemple 14.

Pour conclure ce que nous avons trouvé dans *J'aime*, les éléments grammaticaux sont plus explicites que nous avons avions prévu. Il est clair que les éléments grammaticaux sont présentés de manière explicite en les expliquant et montrant de manière visuelle dans le manuel. Les exercices sont souvent concentrés sur la forme ou structure cible, mais l'aspect du sens n'est cependant pas toujours exclu. Au lieu de cela, la forme est pratiquée et de plus, il y a quelques cas où l'accent est mis sur la « production » LIBRE et les exercices eux-mêmes sont caractérisés par la focalisation sur le sens. Nous avons aussi constaté que la réflexion autour d'un nouvel élément est encouragé et fonctionne comme un type d'exercice en soi. *J'aime* est donc plus orienté vers l'enseignement explicite, mais comme nous avons constaté dans le paragraphe précédent, cette approche n'exclut pas nécessairement que les connaissances linguistiques deviennent implicites et communicatives.

Comme nous l'avons vu, les deux manuels contiennent des traits de l'enseignement explicite à des degrés divers : *BMD* un peu plus et *J'aime* un peu moins. Selon nous, ils représentent des aspects différents de l'approche explicite et nous allons comparer ceci dans les deux manuels. Les « descriptions explicites » sont de type MINIMAL et nous avons constaté que le but avec cette description est de reproduire la forme dans les exercices de manière répétitive. La « production » de *J'aime* consiste beaucoup en descriptions de type DÉTAILLÉ et TROUVER DES STRUCTURES. Ce type de « description explicite » permet donc à l'étudiant de comprendre la motivation de la structure et d'arriver à la compréhension de la structure elle-même par ses propres moyens. Dans *BMD*, il nous semble que le but principal n'est pas que l'étudiant puisse saisir la structure ou la forme cible de la même manière que dans *J'aime*, parce qu'après

la description de la forme ou structure, l'étudiant peut la reproduire en suivant les exemples. De plus, l'exercice ne contient pas beaucoup de variation puisque les phrases sont similaires à travers l'exercice. L'étudiant reproduit dans *J'aime* la forme ou structure cible, mais il a tout d'abord besoin de comprendre les principes pour cette forme. Par exemple, dans *BMD*, il est écrit « Répondez d'après ces exemples » (p. 10-11), ce qui indique que l'étudiant va faire la même chose que dans les exemples 34 et 35.

J'aime connaît néanmoins plus de variation dans les exercices proposés, bien qu'ils se focalisent sur la forme ou la structure. Par exemple dans l'exemple 16, il est indiqué « Remplissez et traduisez » (p. 187, notre traduction), où les étudiants remplissent *en* et *y* dans un texte à trous. Dans un cas comme ceci, les étudiants ont besoin de comprendre le sens d'*en* et *y* en regardant le contexte. La « production » dans des exemples comme ceux-ci contient seulement une réponse correcte, mais dans le cas de *BMD*, il s'agit de suivre la même structure que dans les exemples, ce qui est typique pour les exercices structuraux, pendant que dans *J'aime* c'est essentiel de comprendre le contexte. Il est certainement parfois important dans *BMD* de comprendre le contexte, comme par exemple quand l'étudiant va remplir la forme masculine ou féminine dans le cas 37, mais nous voyons moins ce « type d'exercice » dans *BMD* que dans *J'aime*. Il faut aussi se souvenir que *J'aime* contient la « production » SEMI-LIBRE et LIBRE, ce qui montre que l'étudiant a plus de la liberté quant à la « production ».

J'aime a une variété plus grande en ce qui concerne les différents « types d'exercices », pendant que *BMD* a dans nos exemples presque seulement de type TRANSFORMATION. La différence du degré de variation entre les deux manuels dit quelque chose en soi. Dans *J'aime*, l'étudiant a la possibilité de pratiquer la grammaire de multiple façons, pendant que dans *BMD*, le type de TRANSFORMATION se focalise sur la répétition d'une forme de manière monotone. *J'aime* contient contrairement à *BMD* des exercices de type COMPOSITION, ce qui permet à l'étudiant de produire la langue plus librement.

En résumé, les deux manuels contiennent des traits explicites, mais c'est plutôt l'objet de ces traits explicites qui varie : *BMD* se focalise sur l'automatisation d'une forme pendant que *J'aime* se focalise sur la participation de l'étudiant dans le processus.

8. Discussion

Dans cette partie, nous discutons les résultats du chapitre précédent. Nous discutons la manière dont la méthode choisie et la base théorique a fonctionné pour notre étude. Nous discutons également les limites de cette étude et finalement, nous donnons quelques suggestions comment la recherche sur thème de notre étude pourrait être continuée. Nous avons déjà mentionné que notre hypothèse a été partiellement confirmé : *BMD* a été explicite dans l'enseignement des éléments grammaticaux selon les catégories que nous avons analysées, alors que *J'aime* s'est avéré être plus explicite que nous avons prévu dans son enseignement des éléments grammaticaux. C'était déjà pendant l'analyse de *BMD* facile de distinguer les traits typiques pour la didactique pendant cette période, comme la méthode audio-linguale où le béhaviorisme est souligné, ce que nous avons vu par les exercices structuraux et l'omission des instructions expliquées. Quant à *J'aime*, c'est peut-être facile d'imaginer l'approche implicite comme étant très actualisée dans le manuel comme il y a beaucoup de variation comme des images, des médiums différents (oral, écrit) et des vidéos. Cependant, il est clair que ces éléments ne correspondent pas nécessairement à une approche ou à une autre. Nous pensons que cela pourrait être le cas dans *J'aime* puisque l'enseignement des éléments grammaticaux était plutôt explicite mais avec des traits implicites.

Notre méthode pour analyser les approches implicites et explicites dans les deux manuels était basée sur trois catégories que nous avons trouvées dans les œuvres de Summer (2011) et Askeland (2013). C'était un bon choix de méthode, parce qu'elle a permis de pouvoir catégoriser les différents éléments qui existent typiquement dans un manuel. Nous avons aussi inclus nos propres catégories s'il n'y avait pas de catégories qui convenaient par exemple à certains types d'exercices. Nous n'avons pas inclus toutes les catégories de Summer (2011) ni d'Askeland (2013) parce qu'il aurait été trop vaste d'inclure toutes ces catégories pour une étude qualitative et par conséquent, nous avons choisi de limiter l'étude aux trois catégories, à savoir la « description explicite », la « production » et le « type d'exercice ». Comme nous avons dit, c'était une bonne méthode pour savoir comment catégoriser les éléments différents, mais en même temps, les résultats sont assez limités dans notre étude. En particulier dans le cas de *J'aime*, nous

trouvons que d'autres catégories comme le « médium » qui examine comment l'étudiant accomplit un exercice (à l'oral ou à l'écrit) pourrait donner un résultat plus précis et possiblement, bien que nous ne sachions pas, le résultat de *J'aime* montrerait plus de traits implicites que nous avons trouvé dans cette étude.

Nous avons souligné que la connaissance explicite n'exclut pas nécessairement les connaissances implicites de la langue cible, comme la communication. Pour savoir ceci, il faut étudier et comparer les connaissances des étudiants qui ont reçu un enseignement qui se focalise sur les connaissances implicites typiques d'une langue, comme la communication par exemple, avec des étudiants qui ont reçu un enseignement plus explicite où l'accent est mis sur des règles grammaticales, structures et formes. Il serait alors possible de comparer quel groupe aurait plus de compétences communicatives, mais il faut en même temps se souvenir que la connaissance implicite est plus que la connaissance communicative, mais c'est pourtant une connaissance soulignée aujourd'hui.

Cependant, la « problématique » ou plutôt l'ambiguïté de savoir quelles caractéristiques typiques d'une approche mènent à quelle connaissance d'une langue demeure. Par exemple, comme nous l'avons vu, les deux manuels sont plus orientés vers l'approche explicite (*J'aime* avec pourtant plus d'éléments implicites), ce qui conduit plus aux connaissances explicites d'une langue, au moins selon les aspects FFs-FF-FS. Mais en même temps, nous savons que des auteurs comme Cuq et Gruca (2005) et Tornberg (2020) pensent que les étudiants ont besoin de comprendre les règles et les structures pour pouvoir communiquer et donc, finalement, il n'est pas certain s'il est possible de considérer *J'aime* et *BMD* (que nous trouvons comme un exemple clair d'approche explicite) comme des manuels qui soutiennent les connaissances implicites avec ces approches explicites. Il faut toutefois se souvenir que ce domaine de recherche est très vaste et que, naturellement, il existe des opinions différentes sur ce sujet.

Jakobsson et Knutsson (2020) ont étudié si les manuels de l'anglais langue étrangère au niveau du lycée ont une approche plus explicite ou implicite dans l'enseignement grammatical en utilisant un cadre qui se base sur les aspects FFs-FF-FS. Elles ont trouvé que deux manuels s'avèrent être plus implicites et un plus explicites dans leur approche de l'enseignement de la grammaire. Elles arguent que l'aspect FF est l'aspect le plus utile dans l'enseignement des langues, ce sur quoi d'autres auteurs sont d'accord, par

exemple Günday *et al*. (2017) qui disent : « Donc, il faut avoir une sorte d'équilibre entre ces deux extrêmes en s'appuyant toujours sur le fait que le but de l'enseignement d'une langue étrangère est de pouvoir communiquer dans une situation de communication réelle, et que la grammaire descriptive peut servir à accomplir cet objectif » (p. 254). De ce point de vue-là, il y a des similitudes entre *J'aime* et le manuel où elles ont trouvé des traits explicites. Elles décrivent que ce manuel se focalise sur des exercices où les étudiants ont besoin d'utiliser la forme, mais dans un contexte qui en même temps se focalise sur le sens, alors l'aspect FF. Nous trouvons que notre résultat de ce manuel correspond aux résultats que nous avons trouvés dans *J'aime*, puisque dans *J'aime* l'accent est d'après l'analyse mis sur aussi la forme que le sens.

Dans une autre étude, Pylvänäinen (2013) étudie d'après le cadre d'Ellis (2002a) (voir chapitre 6.1. pour l'explication du cadre), lequel est similaire à notre cadre, comment la grammaire et des structures sont présentées et pratiquées dans des manuels de suédois langue seconde et anglais langue étrangère pour le collégiens. Elle a regardé si les méthodes et techniques utilisées étaient traditionnelles, comme la méthode grammaire-traduction, ou s'ils suivent les méthodes et techniques qui sont favorisées par la recherche de l'acquisition de la langue seconde. Elle a étudié d'autres éléments aussi, mais ce qui correspond à notre étude est sa conclusion où elle affirme entre autres que les descriptions explicites sont utilisées dans tous les manuels pendant que les options basées sur l'interaction n'étaient pas fréquentes. Dans son analyse, elle a vu que la grammaire est fondée sur des règles et des structures pendant qu'ils se basent sur des activités qui se focalisent sur les liens entre la forme et le sens. Selon nous, ces éléments correspondent à nos résultats sur *J'aime* : la grammaire est présentée et pratiquée de manière explicite, mais l'accent est aussi mis sur la compréhension du sens.

Comme nous l'avons mentionné, il serait bien d'inclure plus de catégories des cadres d'Askeland (2013), Summer (2011) et Ellis (2002a), en particulier dans le cas de *J'aime* parce que cela pourrait donner un résultat plus clair et précis. Nous avons analysé quatre éléments grammaticaux dans notre étude, un nombre assez limité et donc, il serait aussi une possibilité d'inclure plusieurs éléments grammaticaux dans une recherche future ou des manuels entiers. Cela soulève cependant le problème qu'un manuel peut inclure plus d'éléments qu'un autre, ce que nous avons vu dans notre corpus. Ainsi, *BMD* a un contenu

plus grand que *J'aime*. Comme nous l'avons mentionné plus haut, il serait intéressant d'étudier la différence des compétences linguistiques entre des étudiants qui ont reçu un enseignement plus explicite et ceux qui reçu ont un enseignement plus implicite.

9. Conclusion

L'objectif de notre mémoire a été d'étudier et d'analyser la présence des approches implicites et explicites dans deux manuels scolaires finlandais du FLE, *Bonjour Monsieur Dupont* et *J'aime* qui sont de deux périodes différentes, 1965 et 2015. Plus précisément, nous avons analysé si les manuels contiennent un enseignement des éléments grammaticaux qui penche plus vers l'approche implicite ou explicite. Il s'agit d'une étude didactique qualitative, où nous avons étudié les éléments grammaticaux en fonction de ces approches.

Dans la partie théorique, nous avons dans un premier temps défini le vaste concept de grammaire, où nous avons focalisé particulièrement sur la grammaire pédagogique, cela veut dire l'enseignement de la grammaire. Dans un deuxième temps, nous avons fait un aperçu historique pour mieux comprendre l'évolution de l'enseignement de la langue étrangère et ce qui a été accentué à différentes périodes, par exemple la méthode audio-linguale et l'approche communicative. Nous avons également inclus les programmes-cadres pendant nos deux périodes, les directives de la Direction nationale de l'enseignement (Kouluhallitus 1964) et le programme-cadre le plus récent d'Utbildningsstyrelsen (2019). Dans un troisième temps, les approches implicites et explicites ont été expliquées plus en détail, et la discussion autour de la question de savoir quelle approche soutient le mieux l'apprentissage a également été soulevée. Dans un dernier temps, nous avons étudié le concept du manuel et son rapport avec la grammaire.

Pour savoir si les manuels sont plus implicites ou explicites dans leur enseignement des éléments grammaticaux, nous avons regardé comment ces approches se présentent dans les manuels. Nous avons utilisé une grille d'analyse qui se base sur les cadres de Summer (2011) et d'Askeland (2013). Nous avons utilisé trois catégories trouvées dans ces études : la « description explicite », la « production » et le « type d'exercice ». Ces

catégories ont pu fonctionner comme une manière de catégoriser les éléments grammaticaux dans les manuels, à savoir, les descriptions grammaticales et les exercices. Nous avons choisi d'analyser les mêmes thèmes grammaticaux dans les manuels, entre autres la négation et le partitif pour limiter l'étude.

Après avoir catégorisé tous les éléments grammaticaux (les descriptions et les exercices) selon les catégories pour avoir un aperçu des catégories auxquelles ils correspondent. Nous avons donné des exemples des catégories les plus significatives et expliqué pourquoi elles correspondent à cette catégorie. Après l'explication des catégories, nous avons approfondi l'étude en analysant les résultats selon des traits typiques pour l'approche implicite et l'approche explicite. Ici, les aspects FFs, FF et FS ont été particulièrement importants pour délimiter l'analyse puisque les idées des approches implicites et explicites sont très vastes et les opinions concernant ce qui est implicite ou explicite sont nombreuses.

Nous avons trouvé que l'approche explicite est clairement présente dans *BMD* et l'analyse de ce manuel était assez simple. C'était clair parce que la structure de la présentation de la grammaire et la nature des exercices étaient similaires à travers les éléments grammaticaux que nous avons analysés. Par exemple, les descriptions du phénomène grammatical étaient le plus souvent montrées par des exemples (la « production » MINIMALE) et les exercices étaient pour la plupart des exercices structuraux. La grande variation des catégories dans *J'aime* a rendu l'analyse un peu plus complexe que celle de *BMD*. *J'aime* s'est cependant révélé être plus explicite que ce que nous avons attendu. Par exemple, les exercices sont souvent focalisés sur la forme ou structure cible et l'élément grammatical a toujours été présenté, soit par des règles, soit des exemples, soit par la participation de l'étudiant lui-même à trouver les structures dans des exemples. *J'aime* a aussi prouvé qu'il y existe clairement l'accent sur le sens et la communication qui sont des traits implicites, par exemple en impliquant les données personnelles de l'étudiant et par des exercices qui ne demandent explicitement pas que l'étudiant utilise une certaine structure, même si une certaine structure est susceptible d'être utilisée.

Bien que nous ayons constaté que les deux manuels sont plutôt explicites dans leur enseignement des éléments grammaticaux, nous avons pu constater qu'ils le font

différemment. *BMD* est assez monotone dans sa présentation des éléments grammaticaux et utilise des exercices qui sont construits le plus souvent de la même manière. Quant à *J'aime*, il permet à l'étudiant de trouver les structures en demandant ce que l'étudiant peut noter en étudiant une structure. En bref, *BMD* donne la structure et *J'aime* laisse souvent l'étudiant découvrir la grammaire. Nous pouvons dire que les deux manuels ont suivi les tendances typiques de leur période : *BMD* la méthode audio-linguale et *J'aime* l'idée selon laquelle la connaissance explicite de la grammaire et l'accent sur la communication sont importants. En même temps, nous avons pu constater que les idées et les opinions sur le caractère implicite ou explicite des éléments sont parfois un peu ambiguës et contradictoires puisque par exemple la connaissance explicite peut devenir implicite et l'inverse. Or, les auteurs montrent que ce sont deux choses différentes.

Le thème que nous avons traité est très large. Cependant, il semble que nous ayons réussie à toucher un peu la complexité entre les approches implicites et explicites. Nous avons aussi vu les aspects différents dont elles peuvent s'exprimer dans l'enseignement de la grammaire. Ceci montre que l'apprentissage des langues étrangères a été et est encore aujourd'hui un thème non seulement actuel mais aussi et surtout en cours particulièrement changeant.

10. Svensk sammanfattning

De implicita och explicita dimensionerna av grammatiska beskrivningar i finländska läromedel för franska som främmande språk från 1960-talet och idag

Inledning

Den här avhandlingen behandlar de implicita och explicita tillvägagångssätten i grammatikundervisningen i två läromedel för franska som främmande språk i Finland : *J'aime 1* (2015) och *Bonjour Monsieur Dupont*[42] (1965). Syftet med läromedelsundersökningar är enligt Summer (2011: 88) att ''kritiskt kunna reflektera över det metodiska tillvägagångssättet som används i läromedel för att kunna upptäcka om de följer de rådande undervisningsprinciperna.[43]''. Det är viktigt att som lärare kunna utvärdera läromedel kritiskt och förstå de värderingar som ligger i grunden för den språkundervisning som de representerar.

Det implicita innebär enligt Hinkel och Fotos (2002: 6) ''förmågan att tala ett språk som utvecklats omedvetet genom kommunikativa handlingar som fokuserar på betydelsen[44]''. Den implicita aspekten i språkundervisning innebär att eleven tar till sig språket genom att fokusera på betydelsen av det som kommuniceras. Den explicita aspekten är ''den medvetna kunskapen om grammatiska regler och former som utvecklas genom undervisning[45]'' (*ibid*.). Till motsats från den implicita aspekten ligger fokuset på att lära sig ett språk genom at förstå dess regler och strukturer.

De frågor jag ställer inför undersökningen är följande:

1. Följer läromedlen ett mer implicit eller explicit tillvägagångssätt?

---

[42] Förkortad *BMD*
[43] Min översättning
[44] Min översättning
[45] Min översättning

2. Hur syns de implicita eller explicita aspekterna i de grammatiska beskrivningarna i läromedlen?

Min hypotes är att *BMD* kommer visa sig vara mer explicit i sin grammatikundervisning medan *J'aime* kommer vara mer implicit.

Metod och material

I den här avhandlingen studerar jag två läromedel avsedda för nybörjare från två olika tidsperioder. Det första är *J'aime 1* (2015) av Nina Kivivirta, Tarja Kuikka et al. och det andra är *Bonjour Monsieur Dupont : Grammaire et Exercices Kielioppia ja harjoituksia* (1965) av Anna-Liisa Sohlberg. Båda läromedlen är avsedda för nybörjare. *J'aime* är det senaste utkomna läromedlet för franska som främmande språk i Finland, medan *BMD* går nästan 50 år tillbaka i tiden. Jag har valt de här två läromedlen eftersom de är från olika årtionden och kan beskriva de olika metoder och idéer som betonats inom didaktik under de tidperioder som de har utgetts.

Det här är en kvalitativ studie där jag har valt att undersöka ett begränsat antal grammatiska temana som båda läromedlen behandlar, bland annat negation och partitiv. För att undersöka dessa kategoriserar jag de uppgifter och beskrivningar, till exempel regler, som finns under dessa teman enligt analysmodeller som baserar sig på Summers (2011) och Askelands (2013) läromedelsstudier. Från Summers analysmodell använder jag kategorierna ''explicit beskrivning'' och ''produktion'', medan jag från Askelands analysmodell utgår från kategorin ''typ av övning''.

Teorier

Teoridelen är uppdelad i fyra delar. Först behandlar jag grammatik och lyfter fram dess betydelse för didaktiken. Därefter följer en redogörelse för vad som betonades inom språkundervisning i främmande språk under 1960-talet och vad som betonas i dag; bland

annat olika idéer såsom strukturalism och betoning av den kommunikativa färdigheten behandlas. Läroplanen från 1964 av Skolstyrelsen och den senaste läroplanen från 2019 av Utbildningsstyrelsen används för att bättre förstå vad undervisningen förväntas innehålla under vardera tidsperiod. I den tredje delen beskriver jag de implicita och explicita tillvägagångssätten, deras variation och vilka fördelar olika författare anser att de har. Till sist förklarar jag noggrannare den roll läromedel har överlag och hur de framarbetas.

Analys och resultat

I analysen undersöker jag genom kategorierna ''explicit beskrivning'', ''produktion'' och ''typ av övning'' de olika grammatiska element som finns under de olika grammatiska temana. Utifrån kategorin explicit beskrivning fokuserar jag på om det grammatiska temat beskrivs tydligt genom regler eller om eleven själv ska upptäcka mönster genom att öva grammatiska fenomen. I kategorin produktion beskrivs de övningar eleven ska utföra är kontrollerade eller fria. Typ av övning namnger de olika slags övningar som kan finnas, till exempel lucktext, förklaring, översättning och flervalsuppgifter. Efter att ha kategoriserat de olika grammatiska elementen analyserar jag det som motiverar att till exempel en övning hör till en viss kategori. Sedan analyserar jag de element som ingår i varje huvudkategori och och undersöker med hjälp av teorin vilket av de implicita och explicita tillvägagångssätten läromedlet verkar motsvara.

J'aime innehåller en stor variation av alla kategorier. Den explicita beskrivningen ges ofta genom detaljerade beskrivningar, det vill säga att målstrukturen förklaras, men även genom att eleven själv ska studera exempel och upptäcka målstrukturen. Produktionen är för det mesta kontrollerad, det vill säga att det endast finns ett rätt svar i övningarna, men det finns även någon enstaka friare övning bland mina exempel. Det finns flera olika typer av övningar i *J'aime*, till exempel traditionella sådana såsom lucktexter, men de som utmärker sig är de där eleven själv får skapa innehåll eller reflektera över grammatiska fenomen. *J'aime* visar sig ha en hel del explicita tendenser i

sina grammatiska beskrivningar och övningar, men det finns inslag av det implicita tillvägagångssättet.

BMD innehåller explicita drag i undervisningen av de grammatiska temana. Målstrukturen presenteras genom tabeller och exempel som eleven ska studera. Produktionen är repetitiv, det vill säga att den är kontrollerad men även har målsättningen att målstrukturen repeteras. Ett tydligt drag är att det i den ingår så kallade omvandlingsövningar som är typiska för strukturövningar. De är övningar där man övar och repeterar en viss struktur genom enformiga övningar för att vänja sig vid målstrukturen.

Min hypotes är delvis bekräftad. Övningarna och beskrivningen av grammatiken i *BMD* visar sig vara explicit, medan *J'aime* visar sig vara mindre implicit än vad jag hade tänkt. Den visar sig vara mer åt det explicita hållet, men med inslag av implicita drag. Genom att jämföra dessa läromedel med varandra kan jag konstatera att de explicita dragen varierar läromedlen emellan. I *BMD* är de grammatiska temana väldigt tydliga och enformiga, medan de i *J'aime* fokuserar på att eleven ska engageras i lärandeprocessen, till exempel genom att eleven själv ska upptäcka mönster och se strukturer.

Diskussion och avslutning

Båda böckerna är ämnade för nybörjare, vilket kan vara en orsak till att grammatiken är tydligt och explicit presenterad. Det är samtidigt svårt att veta huruvida elevernas explicita kunskap förblir explicit eller omvandlas till en implicit kunskap om språket. Jag kan också konstatera att teorierna och idéerna kring vad som är implicit och explicit kunskap varierar och därför är det svårt att dra mera omfattande slutsatser av mitt resultat. I framtida studier kunde man inkludera fler kategorier i analysmodellen för att få ett noggrannare resultat och även undersöka olika elevers språkkunskaper utifrån m de fått en mer implicit eller explicit undervisning av språket.

Annexe 1 : Page 10-11 de *Bonjour Monsieur Dupont : Grammaire et exercices*
Sohlberg Anna-Liisa (1965)

10

b 1. Est-ce que vous parlez espagnol?
2. Est-ce que Mme Brown parle finnois?
3. Est-ce que M. et Mme Franco parlent suédois?
4. Est-ce que Mlle Hansen parle italien?
5. Est-ce que Mme Susskind parle russe?
6. Est-ce que M. Ström parle français?
7. Est-ce que M. Dupont parle danois?
8. Est-ce que M. et Mme Nielsen parlent polonais?
9. Est-ce que M. et Mme Meri parlent norvégien?
10. Est-ce que M. Caruso parle allemand?

D. **Les prepositions** à, en, dans.

à Paris, **à** Bonn

en France, **en** Finlande

dans la ville, **dans** le pays, **dans** la classe, **dans** la rue

E. **Le pronom-adverbe** y = **à** (**en, dans**) + un substantif.

Je suis **dans la classe** — j'**y** suis [ʒisyi] — je n'**y** suis pas [ʒənisyipɑ]

Ils sont **à Londres** — ils **y** sont [ilzisɔ̃] — ils n'**y** sont pas [ilnisɔ̃pɑ]

Quelle langue est-ce qu'on parle à Berlin?	On **y** parle allemand. [ɔ̃ni parl]
Qui habite à Marseille?	M. Gérard **y** habite.
Quelles personnes habitent en Suède?	Les Suédois **y** habitent.
Est-ce qu'on parle français en France?	Oui, on **y** parle français. Non, on n'**y** parle pas français, on **y** parle russe.
Est-ce qu'on parle français en Russie?	Oui, il **y** habite.
Est-ce que M. Brown habite à Paris?	Non, il n'**y** habite pas, il habite à Londres.

9 Répondez d'après ces exemples.

a Quelle langue est-ce qu'on parle en Italie? — en Pologne? — à Berne? — en Norvège? — à Copenhague? — en Angleterre? — en Espagne? — en Finlande? — à Bruxelles? — à Stockholm? — à Madrid? — à Bonn? — à Marseille? — à Lyon? — à Moscou? — à Varsovie? — à Vienne? — à Washington? — en Amérique?

b Qui habite (quelles personnes habitent) en Pologne? — en Allemagne? — en Espagne? — en Angleterre? — en France? — en Belgique? — en Italie? — en Suède? — en Norvège?

c Est-ce qu'on parle

allemand en Allemagne?
italien en Italie?
suédois en Suède?
polonais en Pologne?
danois à Copenhague?
français à Bruxelles?
anglais en Angleterre?
russe en Russie?
espagnol en Espagne?
allemand à Vienne?
italien à Venise?
allemand en Autriche?
français en Suisse?
russe à Moscou?
allemand en Suisse?
polonais à Varsovie?
norvégien en Norvège?
français en Belgique?
allemand à Paris?
suédois en Espagne?
finnois en Allemagne?
norvégien à Copenhague?
italien à Rome?
espagnol à Madrid?
anglais à Bruxelles?
danois à Varsovie?
italien en Suisse?
russe en Autriche?

d

1. Est-ce que vous habitez à Tapiola?
2. Est-ce que vous habitez dans cette rue?
3. Est-ce que M. Hansen habite en Italie?
4. Est-ce que M. Dupont habite en Suède?
5. Est-ce que M. Toselli habite à Paris?
6. Est-ce que M. Baumgärtner habite à Londres?
7. Est-ce que Mlle Perkins habite à Berlin?
8. Est-ce que M. et Mme Ström habitent à Athènes?
9. Est-ce que M. et Mme Albeniz habitent en Norvège?
10. Est-ce que les Suédois habitent en Finlande?
11. Est-ce que les Français habitent en Autriche?

10 Voici quelques réponses. Trouvez les questions.
(Keksikää kysymykset seuraaviin vastauksiin)

1. Je suis Finlandaise.
2. Oui, j'y habite.
3. J'habite à Munkkiniemi.
4. Mon adresse est 70, Rue Frédéric.
5. Mon prénom est Antti.
6. C'est 447 294.
7. Quinze.
8. Quarante-huit.
9. Soixante-douze.
10. C'est Monsieur Legrand.
11. C'est Madame Toudouze.
12. C'est Mariette Lelong.
13. C'est Antoine Didier.
14. Il est Français.
15. Elle est Allemande.

Annexe 2 : Page 24-25 de *J'aime 1*

Kivivirta Nina, Kuikka Tarja, Mauffret David, Sarimo Jannika et Virtanen Tarja (2015)

11 Grammaire : *avoir**

a) Lyssna och upprepa
Lyssna och upprepa formerna av verbet *avoir* (ha, vara).

b) Fyll i
Fyll i meningarna med de givna verbformerna enligt vad du hör på ljudbandet.

a avez a avons ont ont

avoir* [avwaʀ] *ha, vara*

1. J'ai deux amis. [ʒɛ]
2. Tu as quel âge ? [tya]
3. Il _____ 16 ans. [ila]
4. Elle _____ un cousin. [ɛla]
5. Nous‿_____ un ami à Paris. [nuzavɔ̃]
6. Vous‿_____ cinq euros ? [vuzavɛ]
7. Ils‿_____ quel âge ? [ilzɔ̃]
8. Elles‿_____ 19 ans. [ɛlzɔ̃]

Attention ! *Je* förkortas till *j'* framför ord som börjar på vokal eller bokstaven *h*.

Grammaire p. 237

Jämför:
ils sont [ilsɔ̃]
ils‿ont [ilzɔ̃]

c) Fyll i
Fyll i meningarna med lämpliga pronomen.

1. _____ as quel âge ?
2. _____ ai 15 ans.
3. _____ avez 17 ans ?
4. Non, _____ n'avons pas 17 ans.
5. _____ a deux amis.
6. _____ ont quatre euros ?
7. Oui, _____ ont quatre euros.
8. _____ a un cousin.

d) Välj och översätt

Välj en lämplig verbform och översätt meningarna till svenska.

1. Ali ☐ **a** ☐ **est** quel âge ?

2. Gaëla et Markus ☐ **ont** ☐ **sont** en France.

3. Tu ☐ **es** ☐ **as** dix euros ?

4. ☐ **Je suis** ☐ **J'ai** en Finlande.

5. Elles ☐ **sont** ☐ **ont** 18 ans.

6. Vous ☐ **n'êtes pas** ☐ **n'avez pas** Madame Breton ?

7. Nous ☐ **avons** ☐ **sommes** à Paris.

8. Monsieur Langlais ☐ **a** ☐ **est** prof d'anglais.

9. ☐ **Je suis** ☐ **J'ai** un chien.

e) Fyll i

Fyll i meningarna med rätt form av verben *être* eller *avoir*.

1. Markus _____ finlandais.

2. Tu _____ finlandaise ?

3. Aurélie _____ 16 ans.

4. Il _____ quel âge ?

5. Monsieur Langlais _____ prof.

6. Markus et Gaëla ne _____ pas en Finlande.

7. Vous _____ un cousin ?

8. Nous _____ dix cousins.

9. Louis et Aurélie _____ un ami.

10. Nous ne _____ pas en France.

11. Vous n'_____ pas marocain ?

12. Tu n'_____ pas dix euros ?

Bibliographie

Corpus :

Kivivirta, Nina, Kuikka, Tarja, Mauffret, David, Sarimo, Jannika, Virtanen, Tarja 2015 : *J'aime 1*, Otava, Helsinki.

Sohlberg, Anna-Liisa 1965 : *Bonjour Monsieur Dupont : Grammaire et exercices = Kielioppia ja harjoituksia*, Otava, Helsinki.

Littérature secondaire :

Al-Khatib, Mohammed 2008 : « Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE? », *Colloque Bruxelles*, P.20-22.

Allen, John Patrick Brierley & Corder, Stephen Pit 1974 : *Techniques in Applied linguistics*, Vol. 3, Oxford University Press, London.

Askeland, Eilén 2013 : *Grammar Teaching in the EFL Classroom: An Analysis of Grammar Tasks in Three Textbooks*, mémoire de master, Département des langues étrangères, Université de Bergen.

Batstone, Rob 1994 : *Grammar,* Oxford University Press, Oxford.

Besse, Henri 1985 : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Paris.

Besse, Henri & Porquier, Remi 1984 : *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, Paris.

Brooks, Nelson 1964 : *Language and Language Learning*, Harcourt, Brace & World, Inc., New York.

Burgess, John & Etherington, Siân 2002 : « Focus on grammatical form: Explicit or implicit? », *System (Linköping), 30*(4), P. 433-458.

Burner, Tony 2005 : *A Study of the Teaching and Learning of English Grammar with Special Reference to the Foundation Course in the Norwegian Senior High School*, mémoire de master, Département de la literature, études régionales et langues européennes, L'université d'Oslo, Oslo, Norvège.

Byram, Michael 2013 : « Audiolingual method », *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, éd. M. Byram and A. Hu, 2ème éd., Routledge, London. P. 65-67.

Cherrington, Ruth 2013a : « American Army Method », *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, éd. M. Byram and A. Hu, 2ème éd., Routledge, London. P. 28-30.

Cherrington, Ruth 2013b : « Behaviorism », *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, éd. M. Byram and A. Hu, 2ème éd., Routledge, London. P. 76-78.

Cuq, Jean-Pierre. & Gruca, Isabelle 2005 : *Cours de didactique du français langue étrangère et second,*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Dalili, Mehdi Vaez 2011 : « On the integration of form and meaning in English Language Teaching (ELT): An overview of current pedagogical options », *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15(2011), P. 2117–2121.

DeKeyser, Robert 2003 : « Implicit and Explicit Learning », *The Handbook of Language Acquisition*, éd. Doughty Catherine & Long, Michael H, Blackwell Pub, Malden, MA.

Doughty, Catherine, Williams, Jessica 1998 : *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.

Ellis, Nick 2011 : « Implicit and Explicit SLA and Their Interface *», Implicit and Explicit Language Learning : Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilinguism*, éd. Sanz, Christina & Leow, Ronald P., Georgetown University Press, Washington, DC. P. 35-47.

Ellis, Rod 1993 : « The Structural Syllabus and Second Language Acquisition », *TESOL quarterly, 27*(1), P. 91-113. doi:10.2307/3586953

Ellis, Rod 2002a : « Methodological Options in Grammar Teaching Materials », *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, éd. Hinkel, Eli & Fotos, Sandra, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey P. 155-179.

Ellis, Rod 2002b : « The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum », *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, éd. Hinkel, Eli & Fotos, Sandra, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey P. 17-34.

Ellis, Rod 2003 : *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Ellis, Rod 2008 : *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.

Ellis, Rod 2009a : « Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction », *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, éd. Ellis, Rod, Elder, Catherine, Erlam, Rosemary, Loewen, Shawn et Philip, Jenefer, Multilingual Matters, Blue Ridge Summit, PA. P. 3-26.

Ellis, Rod 2009b : « Retrospect and Prospect », *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, éd. Ellis, Rod, Elder, Catherine Erlam, Rosemary, Loewen, Shawn et Philip, Jenefer, Multilingual Matters, Blue Ridge Summit, PA. P. 335-353.

Ellis, Rod 2016 : « Focus on form: A critical review », *Language Teaching Research*, 20(3), P. 405-428.

Fotos, Sandra 2002 : « Structure-Based Interactive Tasks for the EFL Grammar Learner », *New Persepectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, éd. Hinkel, Eli & Fotos, Sandra, Routledge, New York/Oxon. P. 135-154.

Günday, Rifat, Çakir, Fahriye & Atmaca, Hasan 2017 : « Quelle demarche suivre en didactique de langue etrangere [sic] : la grammaire implicite ou la grammaire explicite ? » *Humanitas - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi,* 5(10), P. 247-262. doi:10.20304/humanitas.292394

Halliday, M. A. K., McInosh, Angus, Strevens, Peter 1964 : *The Linguistic Sciences and language Teaching*, Longman, London.

Han, ZhaoHong & Finneran, Rosette 2014 : « Re-engaging the interface debate: Strong, weak, none, or all? », *International journal of applied linguistics, 24*(3), P. 370-389.

Hinkel, Eli & Fotos, Sandra 2002 : *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Routledge, New York/Oxon.

Housen, Alex & Pierrard, Michel 2008 : « Investigating Instructed Second Language Acquisition », *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, éd. Housen, Alex et Pierrard, Michel, De Gruyter Mouton, Berlin et Boston.

Hüllen, Werner 2013a : « *Langue* and *parole* », *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, éd. M. Byram and A. Hu, 2ème éd., Routledge, London. P. 395-398.

Hüllen, Werner 2013b : « Saussure, Ferdinand de », *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, éd. M. Byram and A. Hu, 2ème éd., Routledge, London. P. 606-607.

Jakobsson, Ina & Knutsson, Emmalinn 2020 : *Explicit or Implicit Grammar? - Grammar Teaching Approaches in Three English 5 Textbooks*, Projet de diplôme pour les études d'anglais dans l'enseignement, Département de la culture, des langues et médias,

Université de Malmö, https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1496490/FULLTEXT01.pdf [consulté le 18.1.2021].

Keck, Casey, Kim, YouJin 2014 : *Pedagogical Grammar*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam et Philadelphia, PA.

Kouluhallitus 1964 : *Yleiskirje 2133 oppikoulujen rehtoreille ja kunnallisten keskikoulujen johtajille* 25.9.1964, Kouluhallitus, Oppikouluosaston arkisto, Yleis- ja ryhmäkirjeet, Opetushallitus, Helsinki.

Larousse 2020a : « Grammaire », *Larousse encyclopédie*, https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/grammaire/37802 114624 [consulté le 24 novembre 2020].

Larousse 2020b : « signifiant », Larousse encyclopédie, https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/signifiant/72707?q=signifiant#71898 [consulté le 11 décembre 2020].

Larousse 2020c : « signifié », Larousse encyclopédie, https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/signifi%c3%a9/72711?q=signifi%c3%a9#71902 [consulté le11 décembre 2020].

Larousse 2020d : « Dimension », Larousse encyclopédie, https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dimension/25585?q=dimension#25463 [consulté le 9 novembre 2020].

Larsen-Freeman Diane 2003 : *Teaching Language : From Grammar to Grammar*, Heinle, Boston, MA.

Lebrun, Monique 2007 : « Avant-Propos », *Le manuel scolaire : D'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, éd. Lebrun, Monique, Presses de l'université du Québec, Québec. P. 1-10.

Lindberg, Johan 2016 : « folkskolväsen », *Uppslagsverket Finland*, https://www.uppslagsverket.fi/sv/sok/view-170045-Folkskolvaesen [consulté le 1 décembre 2020].

Long, Michael H. 2000 : « Focus on Form in Task-Based Language Teaching », *Language policy and pedagogy : essays in honor of A. Ronald Walton*, éd. Lambert, Richard D. & Shohamy, Elena, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

Nassaji, Hossein & Fotos, Sandra 2011 : *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*, Routledge, London.

Nation, Paul & Macalister John 2010 *: Language Curriculum Design*. New York: Routledge.

Newby, David 2010 : FD PS 2: Fachdidaktik PS2 : Communicative Grammar [feuillet], Institut für Anglistik, Abteilung für Sprachlehrforschung und Fachdidaktik, Université de Graz, Autrcihe.

Paajanen, Lasse 2014 : « Koulujen oppikirjavalinnat Helsingissä », *Koulu ja menneisyys,* 52, P. 66-75.

Pennycook, Alastair 2013 : « History: after 1945 », *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, éd. M. Byram and A. Hu, 2ème éd., Routledge, London. P. 312-319.

Puren, Christian (1988) : *Histoire des méthodologies : de l'enseignement des langues*, Clé international, Paris.

Pylvänäinen Helinä 2013 : *Teaching Grammar in Grades 7 through 9 : An analysis of English and Swedish L2 textbooks*, mémoire de master, Département des langues, Université de Jyväskylä, https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42788/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201401101043.pdf [consulté le 15.1.2021]

Richards, Jack C. et Rodgers, Theodore S. 1986 : *Approaches and Methods in Language Teaching: A Descriptive Analysis,* Cambridge University Press, New York.

Roussel, Stéphanie & Gaonac'h Daniel 2017 : *Mythes et réalités : L'apprentissage des langues*, Retz, Paris.

Sercu, L. 2013. « Exercise types and grading », *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, éd. M. Byram and A. Hu, 2ème éd., Routledge, London. P. 242-245.

Shintani, Natsuko 2015 : « The Incidental Grammar Acquisition in Focus on Form and Focus on Forms Instruction for Young Beginner Learners », *TESOL quarterly*, 49(1), P. 115-140.

Summer, Theresa 2011 : *An Evolution of Methodological Options for Grammar Instruction in EFL Textbooks : Are Methods Dead ?,* Universitätsverlag Winter, Heidelberg.

Sundberg, Anna-Kari 2009 : « Att hantera det främmande är inte alltid så lätt », *Språkdidaktiska perspektiv : Om undervisning och lärande i främmande språk,* éd. Tornberg, Ulrika, Malmqvist, Anita & Valfridsson, Ingela, Liber AB, Stockholm. P. 111-126.

Tomlinson, Brian, Dat, Bao, Masuhara, Hitomi & Rubdy, Hani 2001 : « Survey review. EFL courses for adults », *ELT journal*, 55(1), P. 80–101

Tornberg, Ulrika 2020 : *Språkdidaktik*. Gleerups Utbildning AB, Malmö.

Trésor de la langue française (informatisé) 2021a : « explicite », http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3292243035; [consulté le 28 mars 2021].

Trésor de la langue française (informatisé) 2021b : « implicite », http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3292243035; [consulté le 28 mars 2021].

Ur, Penny 1988 : *Grammar Practice Activities*, Cambridge University Press, Cambridge.

Utbildningsstyrelsen 2019 : Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2019, https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2019.pdf [consulté le 6 janvier 2021].

Vold, Eva Thue 2020 : « Meaningful and contextualised grammar instruction: What can foreign language textbooks offer? », *Language learning journal*, 48(2), P. 133-147. doi:10.1080/09571736.2017.1357745

Vornanen, Riina 2014 : *The English Present Perfect in Finnish 7th Grade EFL Textbooks*, memoire de licence, Département des langues, Université de Jyväskylä, https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43641/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201406051950.pdf

Weihua, Yu 2013a : « Grammar-translation method », *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, éd. M. Byram and A. Hu, 2ème éd., Routledge, London. P. 287-289.

Weihua, Yu 2013b : « Direct method », *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, éd. M. Byram and A. Hu, 2ème éd., Routledge, London. P. 199-202.

Wheeler, Garon 2013 : *Language teaching through the ages*, Routledge, New York.