



Vocabulaire et grammaire : regard croisé sur des méthodes de français langue étrangère

Chen LING

University of International Business and Economics, China

lingchen@uibe.edu.cn

<https://orcid.org/0000-0003-2618-5042>



Reçu le 20-06-2021 / Évalué le 19-07-2021 / Accepté le 06-11-2021

Résumé

La didactique du lexique, décrite comme le parent pauvre, a subi une éclipse dans les années 1980-2000. Entre 1970 et 2000, seulement treize ouvrages spécialisés en didactique du lexique ont été publiés en France, alors que quarante-sept ont été publiés sur la grammaire. Le lexique occupait peu de place dans la plupart des manuels de langue et des méthodes de FLE se réclamant du courant communicatif. Depuis une bonne quinzaine d'années, la didactique du lexique attire de plus en plus l'attention des enseignants et des chercheurs et revient progressivement au premier plan. Notre article tente d'apporter un regard croisé sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et de la grammaire en analysant démarches, activités et tâches dans trois manuels de français langue étrangère (FLE) publiés récemment. Nous avons voulu savoir comment ces méthodes se positionnent par rapport aux principes actuels de la didactique du FLE.

Mots-clés : lexique, vocabulaire, grammaire, manuels de FLE, démarche

Vocabulary and grammar: crossed view in textbooks of French as a Foreign Language

Abstract

The lexicon didactics, described as the poor relation, suffered an eclipse in the years 1980-2000. Between 1970 and 2000, only thirteen works specialising in lexicon didactics have been published in France, whereas forty-seven have been published on grammar. The lexicon occupied little place in most language textbooks and methods of French as a Foreign Language claiming to be communicative. Over the past fifteen years, the lexicon didactics attracts more and more attention from teachers and researchers and is gradually coming back to the foreground. The article attempts to take a crossed view in teaching and learning of vocabulary and grammar by analysing the procedures, activities and tasks in three recently published textbooks. We are interested in knowing how these methods are positioned in relation to the current didactic principles of French as a Foreign Language.

Keywords: lexicon, vocabulary, grammar, textbooks of French as a Foreign Language, procedures

Introduction

Commençons par préciser les deux domaines sur lesquels a porté notre analyse. Nous adoptons dans cet article le terme *vocabulaire* soit « la portion du lexique employé habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité » (Picoche et Rolland, 2002 : 22) et qui renvoie au discours, le terme *lexique* renvoyant à la totalité des unités lexicales d'une langue. Nous parlerons ici surtout du vocabulaire enseigné pour que les apprenants puissent le réutiliser dans diverses situations communicatives. Il faut poursuivre les recherches en didactique du lexique et notamment les outils numériques qui peuvent grandement aider les apprenants à l'acquisition.

En ce qui concerne la grammaire, il reste nécessaire de faire une distinction entre *grammaire linguistique* et *grammaire pédagogique*. Les deux termes représentent en fait deux visions de la grammaire. « Si la grammaire linguistique a pour objectif d'explicitier la théorie grammaticale, la grammaire pédagogique a, quant à elle, pour but de l'adapter au public concerné qui pourrait être aussi bien un enseignant qu'un apprenant » (Ling, 2020 : 23). Comme « l'objet d'une grammaire est prioritairement didactique » (Cuq, 1996 : 26), il faut élaborer une grammaire pédagogique non seulement sur la base de descriptions linguistiques, mais aussi « selon des options didactiques préalables qui conduisent à envisager, examiner, sélectionner et éprouver des descriptions présumées utiles ou adéquates » (Besse, Porquier, 1991 : 186). Dans la suite de notre article, nous apporterons un éclairage théorique sur la compétence lexicale et la compétence grammaticale, ainsi que quelques principes en didactique, ce qui permettra de procéder à une analyse des manuels, afin d'étudier le lien entre l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire.

1. La compétence lexicale et la compétence grammaticale

Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECRL), les composantes lexicale et grammaticale sont classées sous les compétences linguistiques. Tremblay, Anctil et Perron (2016) caractérisent la compétence lexicale à travers trois composantes : connaissances, habiletés, attitudes, ce qui rend plus concrète la définition décrite par le CECRL. Les connaissances et les habiletés sont considérées comme l'aspect cognitif de la compétence lexicale. Concernant les connaissances, il faut prendre en considération l'aspect quantitatif (étendue du vocabulaire) et l'aspect qualitatif (forme, sens, combinatoire). Nous partageons l'idée qu'il importe de « veiller à la diversité des catégories grammaticales des unités lexicales étudiées, de façon à ce que l'enseignement du lexique ne privilégie pas les noms par rapport aux adjectifs, aux connecteurs ou

aux verbes, ces derniers présentant un intérêt syntaxique particulier » (Aurnague, Garcia-Debanc, 2020 : 3). Les habiletés concernent des capacités dans la mise en pratique de l'oral, de l'écrit et de la lecture. Par exemple, à l'oral et à l'écrit, il est demandé d'« être capable de choisir le mot adéquat pour exprimer un sens précis » et de « produire des paraphrases » (Tremblay, Anctil, 2020 : 4). Pour les apprenants étrangers, il nous paraît bien important de ne pas négliger le développement des attitudes qui « interviennent dans le développement conjoint des connaissances et des habiletés liées à la maîtrise des mots » (*Ibid.* : 5). Cette attitude constitutive de la compétence lexicale est désignée par Tremblay et Gagné (2020) sous le nom de « sensibilité lexicale », par exemple, « être sensible aux contextes d'utilisation de nouveaux mots », « aimer jouer avec les mots (leur sens, leur forme orale ou écrite, leur usage) ». À travers l'élaboration d'une sensibilité lexicale, on sème les germes de l'intérêt chez les apprenants et on favorise une maîtrise à long terme.

Pour le CECRL, la grammaire est considérée comme « l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies » (CECRL, 2001 : 89). D'après Riegel, Pellat et Rioul, « La composante lexicale d'une grammaire décrit la connaissance que nous avons du stock de mots qui constituent notre dictionnaire mental » (2009 : 37). Il n'y a « point de bonne grammaire sans une place donnée au lexique » (Pruvost, 2018 : 5). La grammaire est donc liée au lexique et vice versa. Cuq explique ainsi la relation entre la grammaire et le lexique du point de vue lexical : « Le mot, pour le lexique, comme la phrase pour la syntaxe, se révèlent être, plutôt que des unités linguistiques fiables, des représentations du fonctionnement de la langue. En ce sens, ils sont utiles au didacticien en tant que représentants d'un sentiment linguistique spontané. Mais, qu'on les appelle unités lexicales ou lexies, il vaut mieux prendre en compte les unités sémantiques que les mots eux-mêmes. » (2004 : 64). Picoche (2011) souligne l'importance primordiale de ne pas séparer le vocabulaire de la syntaxe et d'introduire une distinction sémantique dans l'enseignement. Une continuité et une interaction doivent exister entre l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire.

2. Caractéristiques didactiques communes

Du point de vue de l'acquisition, « il faut qu'un processus puisse s'enclencher dans la mémoire à long terme - qui renvoie à notre capacité à conserver des informations de façon stable et à les réutiliser longtemps après les avoir acquises -, pour que les termes soient disponibles dans le discours et fassent réellement partie du vocabulaire actif de l'élève » (Cellier, 2011), ce qui est pareil chez l'apprenant qui développe une grammaire dite active. Par rapport aux activités fondées sur la

seule automaticité de la répétition, les activités fondées sur la conscientisation et le raisonnement, plus judicieuses, aident à « provoquer l'apparition d'une trace mémorielle riche, détaillée et précise » et à « constituer une trace structurée et par conséquent plus ancrée dans la mémoire à long terme » (Cuq, 2004 : 68). Comme l'indiquent Chiss et David, « [...] les connaissances linguistiques sont subjectives, dans le double sens de difficilement objectivantes et de résolument psychologiques. Enseigner la langue revient donc inéluctablement à réfléchir sur les fonctionnements de cette langue [...] » (2018 : 219). Tant pour enseigner le vocabulaire que pour la grammaire, il serait profitable d'introduire ce type d'activités réflexives en classe.

De plus, la relation entre l'oral et l'écrit nécessite une prise en compte particulière dans l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. Comme l'on sait, en français, « l'écrit est majoritairement gouverné par le principe phonographique qui correspond à l'utilisation des 26 lettres de l'alphabet, des accents et de la cédille pour transcrire des unités sonores, les phonèmes, qui composent des syllabes orales qui elles-mêmes composent les mots » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018). Dans le tableau de phonogrammes constitué par Catach (1978), 11 parmi les 35 phonèmes peuvent s'écrire avec au moins deux graphèmes (y compris le cas d'accent). Il est indispensable de faire travailler simultanément les formes orales et les formes graphiques dans l'enseignement du vocabulaire. D'ailleurs, « on trouve également des éléments régis par le principe sémiographique avec des marques grammaticales (le -s pour le pluriel des noms par exemple) et des marques lexicales (la lettre -d dans *grand*). [...], très souvent, ces marques sémiographiques ne sont pas audibles » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018) au masculin, mais tout à fait audibles au féminin, car c'est cette racine longue qui permet la construction d'autres lexèmes (*grandir*, *grandement*, *grandiose*). Il faut sensibiliser les apprenants à la discrimination des marques grammaticales tant à l'écrit qu'à l'oral. Et cela amènera l'enseignant à partir du féminin plutôt que du masculin quand il étudiera l'adjectif, pour que l'apprenant mette dans sa mémoire à long terme la racine longue de l'adjectif.

Il importe davantage de réfléchir au choix des priorités lexicales et grammaticales. Picoche (2011) propose de donner la priorité au verbe, parce que c'est lui qui structure la phrase. Plus précisément, « un verbe a au moins un sujet (verbes intransitifs) et généralement un ou plusieurs compléments essentiels (verbes transitifs, directs ou indirects). Il y a donc autour de lui des places vides qu'il faut remplir par des noms » (*Ibid.*). Cette logique grammaticale est intéressante pour structurer l'enseignement du vocabulaire.

3. L'enseignement du vocabulaire et de la grammaire dans trois manuels de FLE

Nous avons analysé et comparé les contenus pédagogiques de méthodes de FLE récentes pour voir comment elles se positionnent dans leurs démarches et contenus pour enseigner le vocabulaire et la grammaire¹. Nous en avons sélectionné trois d'éditeurs français différents : *Saison A1+* (2015) chez Didier, *Tendances A1* (2016) chez CLE International, *Cosmopolite A1* (2017) chez Hachette FLE. Ils s'appuient sur les principes décrits par le CECRL et s'inscrivent dans la lignée de la perspective actionnelle. Nous observons dans leur avant-propos des indications sur l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. *Saison* déclare opter pour un travail de découverte sur le vocabulaire et la grammaire. Les auteurs du manuel *Tendances* indiquent que « l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire fait appel à la fois à l'intuition, à la réflexion et à des procédures d'automatisation » (2016 : 3). Dans le manuel *Tendances*, les objectifs lexicaux ne figurent pas explicitement dans le tableau des contenus. Nous y notons un autre terme *Thèmes et actes de communication* qui englobe les mots et expressions liés aux thèmes de communication. Ce choix montre que l'accent est mis davantage sur la communication que sur le vocabulaire seul. *Cosmopolite* préconise une « conceptualisation grammaticale et lexicale » (2017 : 2), soit une démarche constructiviste où l'apprenant participe activement à la construction de son savoir et savoir-faire.

Nous allons analyser dans les trois manuels quelques similitudes et différences quant à l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire à travers deux points de langue (les articles indéfinis ; le genre et le nombre des adjectifs) et le vocabulaire qui les accompagne.

3.1. Démarches pour les articles indéfinis

3.1.1. Le manuel *Saison*

Saison met en lien l'étude des articles indéfinis avec l'objectif d'identifier un objet.

a) Vocabulaire

Les auteurs intègrent un vocabulaire concernant les objets personnels du quotidien à partir d'une activité de compréhension écrite.

Exemple 1 (*Saison A1+*, 2015 : 26)

Lisez le document.

a. Qu'est-ce qu'il y a dans son sac ?

Dans son sac, il y a :

un sandwich un téléphone des mouchoirs

b. Classez les noms des objets dans le tableau, comme dans l'exemple.

Pratique	Accessoires	Beauté	Autres objets
<i>Un porte-monnaie</i>	<i>Des bijoux</i>	<i>Un rouge à lèvres</i>	<i>Une brosse à dents</i>
...	...	...	...

Le document est extrait d'un blog accompagné de trois images illustrant des objets dans un sac. Le guide pédagogique (2014) demande de laisser les apprenants classer les mots des objets par thèmes et comparer leurs réponses par deux. Les images relient les mots avec le sens. La rubrique *Mots et expressions* permet aux apprenants de réécrire les mots avec les articles et de construire leur propre dictionnaire.

Exemple 2 (*Saison A1+*, 2015 : 26)

Mots et expressions

Quelques objets

- un agenda
- un rouge à lèvres
- un téléphone
- des clés

.....

.....

Le repérage aide à la mémorisation et sensibilise les apprenants aux formes des articles indéfinis.

b) Grammaire

Après le travail portant sur le vocabulaire, une activité d'observation fait réfléchir à l'emploi des articles dans une phrase fabriquée.

Exemple 3 (*Saison A1+*, 2015 : 26)

Observez la phrase.

J'ai un agenda, une boîte de Tic-Tac et des clés.

- Lisez les mots soulignés. Quels mots sont féminins ? masculins ?
- Dans cette phrase, quel mot a un « s » à la fin ? Pourquoi ?
- Les mots en gras s'appellent des articles indéfinis. Quand est-ce que j'utilise *un*, *une* ou *des* ?

La phrase ne contient que trois mots apparus dans le document² qui comprend cependant onze mots avec les articles indéfinis. Il est dommage que le reste ne soit pas observé par les apprenants. Le guide pédagogique recommande d'« entourer le mot (*un*, *une*) qui a permis de connaître le genre » (2014 : 38), ce qui nous paraît pertinent pour sensibiliser les apprenants débutants à l'utilisation des articles indéfinis. La question *b* a pour but de faire réfléchir à la forme au pluriel.

Il est intéressant de faire écrire d'autres noms des objets au pluriel. Nous trouvons abstraite la question c, à laquelle les apprenants ne sauront pas répondre. On peut plutôt leur donner une formulation de règle à compléter comme « **Un** s'utilise devant un nom, **une** devant un nom, **des** devant un nom » et leur faire lire pour s'autocorriger la rubrique *Point étape* : « **Un** s'utilise devant un nom masculin singulier, **une** devant un nom féminin singulier, **des** devant un nom pluriel. » (2015 : 29). Il manque un travail sur les articles définis en opposition qui facilite la compréhension des articles indéfinis. On aurait pu avoir un texte comme « J'ai un sac. Dans mon sac, il y a une boîte de Tic-tac. La boîte de tic-tac est presque vide. ».

En même temps, une attention est accordée à l'oral.

Exemple 4 (*Saison A1+*, 2015 : 27)

Écoutez.

- a. Qu'est-ce qu'il y a dans le sac de la femme ? Dans sons sac, il y a ...
- b. Tendez l'oreille. Dites si vous entendez les sons [ĕ] ou [yn].

On invite les apprenants à écouter et à écrire les mots des objets dans le sac de la femme, ce qui renforce la mémorisation. Puis ils font une distinction particulière entre les sons [ĕ] et [yn] qui marquent respectivement le masculin et le féminin. Il y a deux mots (*un appareil photo*, *un ordinateur*) qui nécessitent la liaison. Il importe de se familiariser avec des codes oraux de la grammaire, mais il manque un exercice plus systématique sur la liaison faisant la distinction pour les mots commençant par une voyelle ou un *h* muet de ceux commençant par une consonne au masculin, par exemple, un ([ĕ]) rouge à lèvres et un ([ĕn]) agenda. Il faudrait faire de même aussi avec [de] et [dez].

Nous notons des activités intéressantes de réinvestissement avec le vécu personnel de l'apprenant : « Et vous, vous avez quoi dans votre sac ? Écrivez quelques phrases pour dire ce que vous avez dans votre sac ? » (*Saison A1+*, 2015 : 27), « Par deux, vous choisissez une célébrité. Vous imaginez ce qu'elle a dans son sac. » (*Ibid.* : 28). Ils permettent de réutiliser les mots des objets et les articles indéfinis. Le vocabulaire et la grammaire sont ainsi mobilisés dans une même activité. En faisant travailler les apprenants sur leur vie, leurs goûts et leurs opinions, la mémoire fonctionne mieux.

3.1.2. Le manuel *Tendances*

Tendances présente les articles indéfinis avec les articles définis en se basant sur un champ lexical des lieux. Les apprenants vont apprendre à demander un renseignement.

a) Vocabulaire

Les mots sont extraits d'un test au sujet de « 20 questions sur Paris » accompagné de photos de lieux, de statues et de personnes célèbres. Voici la partie « Les lieux » du test.

Exemple 5 (*Tendances A1*, 2016 : 26)

Les lieux... Qu'est-ce que c'est ?

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| a. La Concorde | 1. un musée |
| b. Montmartre | 2. un quartier touristique |
| c. Le Louvre | 3. une place |
| d. Notre-Dame | 4. des bureaux |
| e. Les tours de la Défense | 5. une cathédrale |

Il faut associer les sites touristiques de Paris et les noms de lieux, ce qui privilège un travail lexical en contexte culturel. Cette activité suscite des discussions entre les apprenants et les prépare à l'apprentissage des articles.

b) Grammaire

Exemple 6 (*Tendances A1*, 2016 : 27)

Dans la partie « Les lieux », observez les articles. Classez-les dans le tableau.

	Lieu précis	Type de lieux
Masculin singulier	...	...
Féminin singulier	la Concorde	une place
Pluriel	...	...

Complétez les tableaux.

- Les articles indéfinis

Pour identifier une chose ou une personne.

Masculin singulier	Féminin singulier	Pluriel
un quartier	... cathédrale	... rues

- Les articles définis

Pour parler d'une personne ou d'une chose précise.

Masculin singulier	Féminin singulier	Pluriel
le roi de France	... place de la Concorde	... tours de la Défense
Devant voyelle ou h ...hôtel Ritz		

Cet exemple illustre une alliance entre le vocabulaire et la grammaire. On fait classer les mots en fonction du point de vue lexical (*lieu précis, type de lieu*) et du point de vue grammatical (*masculin singulier, féminin singulier, pluriel*). La distinction entre les sites touristiques et les types de lieux aide à comprendre la fonction des articles définis et indéfinis. Nous remarquons que le mot « hôtel Ritz » ne s'emploie pas dans le document, alors comment l'apprenant peut-il deviner l'élection ? Il est important de fournir un corpus qui comporte tous les éléments nécessaires pour construire les règles, sinon l'apprenant sera perdu dans une démarche inductive. Par ailleurs, le livre ne parle pas de la liaison, phénomène important qui marque la différence entre l'écrit et l'oral et qui doit être maîtrisé par l'apprenant. Pour finir, on demande aux apprenants d'imaginer en groupe un test avec « Dix questions sur votre ville ou votre pays » (2016 : 27), ce qui leur permet de réinvestir le vocabulaire et le point de grammaire étudiés. L'enseignant peut vérifier l'appropriation de ces points de langue.

3.1.3. Le manuel *Cosmopolite*

Le document conçu pour travailler les articles indéfinis constitue une invitation de la part de l'ambassade de France à la Journée internationale des droits de l'enfant.

Grammaire

Exemple 7 (*Cosmopolite A1*, 2017 : 21)

Complétez avec **un, une, des**.

	Masculin	Féminin
Singulier	... nom ... prénom ... cocktail	... nationalité une invitation ... identité
Pluriel	... droits ... professionnels	des personnes ... rencontres

Dans le tableau ci-dessus, on donne deux exemples (*une invitation, des personnes*), puisque les mots (*invitation, deux personnes*) présentés dans le document n'ont pas d'article. Le guide pédagogique décrit très précisément le déroulement de l'activité :

« - attirer l'attention des apprenants sur la phrase *J'ai droit à une identité : un nom, un prénom et une nationalité*. Souligner les noms de deux couleurs différentes selon leur genre (rouge pour le féminin et bleu pour le masculin) et faire dire qu'ils sont précédés de *un* ou *une*. Encadrer les articles selon le code couleur adopté précédemment. Faire dire la différence entre les deux formes.

- [...] souligner le nom *professionnels* dans le document en utilisant une troisième couleur (par exemple, vert) et vérifier qu'ils ont compris l'idée de pluriel. Leur faire dire le nom pluriel est précédé de *des*. Encadrer l'article en vert. [...]

- Faire lire la consigne et l'exemple et faire réaliser l'activité par deux.

- Procéder à la mise en commun en groupe classe et compléter le tableau sous la dictée des apprenants. Écrire les articles selon le code couleur adopté. Faire valider les réponses par la classe. » (2017 : 20).

Il est donc proposé de distinguer les articles indéfinis selon le genre et le nombre avec différentes couleurs. Faire travailler la grammaire en couleur est une caractéristique du manuel *Cosmopolite* qui s'inspire des travaux de Gattegno dans les années 1950-1960 avec la lecture en couleurs. Il permet d'amener progressivement les apprenants à découvrir et à comprendre le fonctionnement de la langue, de façon inductive et ludique. Il manque pourtant des activités orales de réinvestissement sur le point de langue étudié.

Les documents des trois méthodes pour ce même point de langue se rapportent à des sujets socioculturels divers et privilégient le champ lexical qui les accompagne. Ils sont tous présentés de manière authentique avec des images, ce qui incite les apprenants à découvrir le point de langue dans un contexte concret. *Saison* et *Tendances* proposent un travail du vocabulaire qui contribue à la compréhension du document, soit classer des mots par thème, soit associer des mots par sens. *Cosmopolite* n'a pas d'activité lexicale, mais comme les autres manuels, la rubrique de grammaire est fondée sur des noms extraits du document. *Saison* pose des questions afin de solliciter la réflexion sur les formes des articles indéfinis, alors que *Tendances* et *Cosmopolite* recourent à des tableaux synthétiques. En identifiant le genre des noms, les apprenants tentent d'induire la règle d'accord. *Tendances* est le seul manuel à exposer les articles définis en même temps que les articles indéfinis, alors que les deux autres manuels font travailler seulement les articles indéfinis. Nous sommes d'accord avec la démarche de *Tendances*, car il nous semble indispensable de comprendre comment se positionnent les articles indéfinis par rapport aux articles définis. Il est judicieux de sensibiliser les apprenants aux deux types d'articles existant en français au début pour leur montrer le système, puis de travailler plus particulièrement sur l'un et sur l'autre. *Saison* fait écouter les sons pour que les apprenants aient l'habitude de distinguer le genre non seulement à l'écrit, mais aussi à l'oral. Il y a un travail morphophonologie sur [ĕ] et [yn], mais il manque un travail sur [de] et [dez].

3.2. Démarches pour les adjectifs

3.2.1. Le manuel *Saison*

L'étude du genre et du nombre des adjectifs est basée sur un texte intitulé « Vous rêvez de dormir dans un lieu insolite ? » qui touche un vocabulaire servant à caractériser des habitations.

Grammaire

Exemple 8 (*Saison A1+*, 2015 : 43)

Lisez les adjectifs ci-dessous.

breton magnifique rond grand petit lumineux

- Retrouvez les équivalents féminins dans le texte. Quel adjectif ne change pas au féminin et masculin ?
- Amusez-vous à prononcer les adjectifs au masculin et au féminin. Entendez-vous une différence ?
- Pour *grand*, *rond* et *petit*, quelle lettre faut-il ajouter ? Et pour les autres ?
- À votre avis, quel est le pluriel de *lumineux* ? Et pour les autres, que faut-il ajouter ?

La question *a* s'intéresse au genre des mots. Le guide pédagogique donne des précisions : « Lire les adjectifs et inviter les apprenants à les souligner dans le texte. Leur demander de souligner aussi l'article afin qu'ils visualisent bien la forme au féminin » (2014 : 63). La question *b* vise une sensibilisation à la distinction orale entre les formes masculines et féminines. La question *c*, quant à elle, a pour but de faire observer l'ajout du « e » au féminin en général et les cas particuliers (*breton* - *bretonne*, *lumineux* - *lumineuse*). La dernière question suscite une hypothèse sur les adjectifs au pluriel à l'écrit. D'après le guide pédagogique, on peut « inviter les apprenants à écrire les adjectifs au pluriel » et « attirer leur attention sur *lumineux* qui n'est pas modifié » (*Ibid.*).

3.2.2. Le manuel *Tendances*

Tendances présente uniquement le genre des adjectifs. À partir d'une page Internet du forum des jeunes étrangers à Paris, les apprenants doivent remplir une fiche d'informations sur les trois personnes présentées. La fiche englobe le prénom, la nationalité, l'adresse, la profession, les langues parlées et les intérêts. Le repérage permet de connaître les mots *espagnol*, *espagnole* et *indonésienne*. L'activité ci-dessous est consacrée à l'étude du genre des adjectifs de nationalité.

Grammaire

Exemple 9 (*Tendances A1*, 2016 : 23)

Réfléchissons... Le masculin et le féminin
Observez et complétez.

Masculin	Féminin
Marcos est espagnol.	Paula est espagnole.
Oliver est américain.	Kate est ...
Akio est ...	Aiko est japonaise.
Lulgl est italien.	Giulia est ...
Ronaldinho est brésilien.	Dalia est ...
Chang est ...	Lian est chinoise.
Anton est russe.	Lena est ...

Indiquez les marques écrites du féminin.

Adjectif masculin terminé par... consonne (d - s - l)	Adjectif féminin terminé par... consonne + e
-ais	...
-ain	...
-ien	...
-e	...

Dans un premier temps, à travers l’observation des phrases, les apprenants tentent d’écrire les formes masculines ou féminines des adjectifs. Dans un second temps, il faut indiquer les marques du féminin à partir de celles du masculin. On accorde une place à la grammaire lexicale. Il est possible de travailler le genre avec des adjectifs liés à d’autres thèmes, comme dans le manuel *Saison*, les adjectifs pour caractériser des habitations.

La distinction orale entre le féminin et le masculin a aussi été envisagée par les auteurs. Voyons l’exemple suivant.

Exemple 10 (*Tendances A1*, 2016 : 22)

Cochez dans le tableau. Répétez.

1. Elle est italienne. 2. Elle est ...

	Masculin	Féminin
1.		X
2.		
...		

En écoutant l'enregistrement de six phrases (*Elle est italienne. Elle est allemande. Il est suisse. Il est américain. Elle est suisse. Il est polonais*), les apprenants vont choisir le genre entendu. Étant donné que les phrases commencent par les pronoms personnels sujets, les réponses sont plutôt évidentes au début de chaque écoute. Il est possible que les apprenants ne fassent pas assez attention aux marqueurs lexicaux. On pourra choisir des prénoms à la place des pronoms personnels sujets, ce qui exige une écoute plus attentive de la phrase complète.

3.2.3. Le manuel *Cosmopolite*

Les auteurs mettent en lien le genre et le nombre des adjectifs avec un vocabulaire pour caractériser des personnes. Avant d'étudier le point de grammaire, les apprenants sont invités à faire des activités liées au vocabulaire. En voici le détail.

a) Vocabulaire

Exemple 11 (*Cosmopolite A1*, 2017 : 59)

Lisez la description du selfie **Comme des frères** (doc.2). Écoutez la conversation du jury. Associez les mots de sens équivalent.

- | | |
|-----------------|----------------|
| a. sincère | 1. cool |
| b. décontractés | 2. amusantes |
| c. drôles | 3. authentique |

Le document comprend les descriptions de selfies (*Comme des frères ; Histoire de famille*) présentées de manière authentique sous forme de page Internet. Il s'agit d'abord de la compréhension du premier selfie qui contient les trois mots (*sincère, décontractés, drôles*). Ensuite, il faut comprendre la conversation dans laquelle une voix française explique à une voix anglophone le sens des mots en utilisant des synonymes (*authentique, cool, amusantes*). L'activité suivante permet d'affiner la compréhension des descriptions.

Exemple 12 (*Cosmopolite A1*, 2017 : 59)

Par deux. Lisez les selfies (doc.2). Repérez les mots pour caractériser une personne :

- a. physiquement ; b. psychologiquement.

En classant les mots selon la manière de les caractériser, les apprenants peuvent vérifier s'ils ont bien saisi la signification des mots. On compte 6 adjectifs pour décrire physiquement une personne et 16 adjectifs pour la caractériser psychologiquement. Pour aller plus loin, le guide pédagogique (2017 : 74) propose de classer les adjectifs selon leur connotation positive et négative, ce qui renforce

la compréhension du vocabulaire. Les apprenants peuvent construire un selfie par groupe. Cette activité les prépare à la conceptualisation du genre et du nombre des adjectifs.

b) Grammaire

Exemple 13 (*Cosmopolite A1*, 2017 : 59)

a. Associez.

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. La fille blonde, c'est Emma. | a. masculin singulier |
| 2. Elles sont intelligentes. | b. féminin singulier |
| 3. Le père est grand. | c. masculin pluriel |
| 4. Les enfants sont bruyants et bavards. | d. féminin pluriel |

b. Complétez la règle.

Masculin singulier + ... = féminin singulier.

Masculin singulier ou féminin singulier + ... = masculin pluriel ou féminin pluriel.

c. Associez.

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Leur amitié est sincère. | a. masculin et féminin singulier |
| 2. Bruce et Alex sont optimistes. | b. masculin et féminin pluriels |
| 3. Jo, Laura et Clara sont drôles. | |
| 4. Le père est calme. | |

d. Complétez la règle.

- Le masculin singulier et le féminin singulier sont
- Le masculin pluriel et le féminin pluriel sont

Attention !

Il est sportif. — Elle est sportive.

Il est gentil. — Elle est gentille.

Il est généreux. — Elle est généreuse.

Ils sont généreux. — Elles sont généreuses.

Les étapes *a* et *b* permettent de découvrir à l'écrit l'ajout du « e » au féminin et du « s » au pluriel en général. Les étapes *c* et *d* font observer les formes identiques au singulier et au pluriel. Le guide pédagogique suggère à l'enseignant de « faire remarquer que les quatre adjectifs se terminent par *e* » (2017 : 74). D'autres formations différentes (*sportif/sportive* ; *gentil/gentille* ; *généreux/généreuse*) sont présentées à la fin. Une précision sur l'aspect oral se présente dans le guide pédagogique : « Prononcer ces adjectifs au masculin puis au féminin et faire répéter les apprenants » (*Ibid.*). D'après nous, on pourrait ajouter d'autres exemples, tels que *attentif/attentive*, *heureux/heureuse*, *malheureux/malheureuse*,

chaleureux/chaleureuse, ce qui révèle quelque logique du changement de genre, aide la mémorisation de mots ayant le même suffixe et élargit le vocabulaire pour caractériser des personnes.

L'activité suivante est consacrée à l'oral.

Exemple 14 (*Cosmopolite A1*, 2017 : 59)

Écoutez le témoignage de Nathan. Répondez.

a. Comment Nathan caractérise son père ?

Relevez les adjectifs utilisés. Que remarquez-vous ?

b. Comment pouvez-vous aider Nathan à corriger sa prononciation ?

c. Quand doit-on prononcer [ã] ? Quand doit-on prononcer [õt] ? [õd] ?

Dans l'enregistrement, le locuteur Nathan prononce les adjectifs au féminin pour caractériser son père : « Ma mère est sportive et décontractée. Mon père est grande, intelligente, élégante et indépendante. Mon petit frère, Samuel, est gentil mais bruyant ! » (Guide pédagogique, *Cosmopolite A1*, 2017 : 75). Les apprenants vont jouer le rôle de correcteur et formuler la règle que la consonne finale des adjectifs au masculin ne se prononce pas. L'étape c fait écouter et comparer les quatre adjectifs (*grand, intelligent, élégant, indépendant*) au masculin et au féminin. Pour que les apprenants retiennent une racine longue de l'adjectif, il vaut mieux faire écouter d'abord le féminin et puis le masculin.

Les manuels intègrent le genre et le nombre des adjectifs avec du vocabulaire de différents thèmes. Dans les manuels *Saison* et *Tendances*, nous n'avons pas noté cette fois-ci la présence d'activités lexicales. Les auteurs de *Saison* sélectionnent des adjectifs employés pour caractériser des habitations et posent une série de questions en vue d'amener les apprenants à observer les marques écrites et orales des adjectifs. *Tendances* demande d'observer des adjectifs de nationalité et d'indiquer les marques écrites du féminin. Il existe un exercice permettant d'identifier le genre à l'oral. *Cosmopolite* propose une activité de synonymes et une autre de classement afin d'étudier des adjectifs traitant du physique et de la psychologie des personnes. Pour les apprenants, il n'est pas évident de compléter la règle avec seulement quatre exemples. La réflexion grammaticale reste centrée sur l'écrit dans l'exemple 13. L'exemple 14 permet de travailler sur les marques orales.

3.3. Place du projet de l'approche actionnelle

Dans les trois manuels, chaque unité aboutit à un ou deux projets comme le préconise l'approche actionnelle. Nous allons étudier le projet de l'unité traitant

le genre et le nombre des adjectifs. Le projet du manuel *Saison* occupe une page et débute par une phrase introductive : « Vous participez à un concours photo de l'immobilier. » (*Saison A1+*, 2015 : 51), qui attribue un rôle principal aux apprenants. *Cosmopolite* consacre aussi une page à son projet et l'introduit comme suit : « Nous créons un roman-photo pour faire connaître les élèves de notre classe. » (2017 : 70). L'emploi du « Nous » implique un travail en collaboration. Dans le manuel *Tendances*, le projet comprend deux pages et se présente comme une leçon : « Dans cette leçon, vous aller créer le groupe Facebook de votre classe. » (2016 : 28).

Concours photo* dans le manuel *Saison

Tous les projets de *Saison* consistent en quatre étapes : « On s'organise », « On se prépare », « On présente à la classe », « On publie ». L'organisation du projet « Participer à un concours photo de l'immobilier » demande de « nommer le type d'habitation et les pièces » (*Saison A1+*, 2015 : 51). On peut « inviter un apprenant à venir au tableau et à faire la liste des types d'habitation et des pièces proposées par la classe » et « laisser la classe réagir et corriger les erreurs potentielles » (Guide pédagogique, *Saison A1+*, 2014 : 78), ce qui fait appel au vocabulaire de logement et aux articles indéfinis. Ensuite, le travail de préparation vise à choisir un logement et à le photographier selon trois points de vue : « vue extérieure : La maison, l'immeuble vu de la rue, la façade, ce que tout le monde peut voir, vue d'ensemble ou détails. », « vue partagée : Le hall d'entrée, les escaliers, les paliers, l'ascenseur, les boîtes aux lettres, la cour, ce que l'on partage avec les autres résidents », « vue particulière : l'espace privé, images d'intérieurs, pièces précises, vue préférée, détail de décoration, marques du quotidien » (*Saison A1+*, 2015 : 51). L'intérêt est de faire vivre le vocabulaire dans une habitation réelle et de susciter des échanges parmi le groupe et avec le propriétaire. Les articles indéfinis, les prépositions simples et les adjectifs seraient réutilisés pour indiquer le lieu et pour décrire les pièces du logement. Puis la présentation permet de faire une description des photos prises et de s'entraîner à la pratique de l'oral, ce qui nécessite bien entendu la mobilisation des compétences linguistiques. L'étape de publier une photo préférée sur l'espace de son choix a pour but de prolonger les échanges après la classe.

Roman-photo* et *Portrait de classe* dans le manuel *Cosmopolite

Cosmopolite comporte deux projets par dossier dont l'un est le projet de classe et l'autre est le projet ouvert sur le monde. Le projet de classe se déroule en trois étapes : l'observation d'un roman-photo, la préparation d'un roman-photo de classe et la présentation. À la différence du projet *Concours photo*, on donne

aux apprenants un exemple de ce qu'ils vont créer. Ils vont étudier le roman-photo à partir de cinq aspects : « Où ? (Lieux et décors) », « Quoi ? (L'action) », « Qui fait quoi ? », « Dialogue (Texte de la bulle) » et « Dessin pour illustrer la scène ». Le projet se fait par groupe et permet aux apprenants de se connaître. Les contenus linguistiques appris seront utiles à la préparation du projet, comme les adjectifs pour caractériser une personne physiquement et psychologiquement, le verbe *faire* pour parler d'activités, des verbes et des expressions pour exprimer les goûts.

Le projet ouvert sur le monde invite à réaliser un portrait de la classe afin de s'inscrire sur un site de rencontres amicales. Il s'agit de rédiger un texte de présentation sur les goûts, les activités, les centres d'intérêt, les professions et les familles, ce qui exige une maîtrise du vocabulaire et de la grammaire articulée par ces thèmes. Concernant l'inscription sur un site ou bien la publication sur l'espace, nous nous posons la question de l'efficacité de ce genre de pratique. Il serait intéressant de poursuivre une telle publication et de connaître la suite de l'histoire.

Groupe Facebook dans le manuel *Tendances*

Le projet proposé par *Tendances* ressemble à un tutorat précisant les démarches de la création d'un groupe Facebook :

« 1. Inscrivez-vous sur Facebook. »

On montre aux apprenants une image d'inscription sur Facebook et on leur demande de la compléter d'abord avec les informations données et ensuite avec leurs propres informations. Dans cette étape, les apprenants vont réutiliser le vocabulaire qui permet de donner des renseignements sur soi (*nom, prénom, date de naissance*, etc.).

« 2. Trouvez un nom pour votre groupe ou votre classe. »

Les apprenants vont choisir un nom de groupe parmi quatre exemples donnés.

« 3. Créez le groupe de la classe. »

Il faut faire la liste des membres du groupe en précisant la ville d'origine, la profession et les langues parlées. Le vocabulaire relatif à ces sujets sera ainsi réemployé par les apprenants.

« 4. Choisissez vos personnalités préférées. »

On demande de partager la page de cinq personnes célèbres sur la page du groupe.

« 5. Notez vos goûts. »

Il s'agit d'une rubrique consacrée à la révision du thème « exprimer ses goûts ». À partir d'un encadré sur « La construction de + nom », les apprenants vont faire tout de suite un exercice sur ce point grammatical :

« Complétez avec *de, du, de la, de l', des*.

a. les étudiants ... université

[...]

e. le nom ... étudiants ... madame Mercier » (*Tendances*, 2016 : 29).

À partir d'un autre encadré « J'aime le couscous/le cinéma de la rue Champollion/ les films de Mélanie Laurent [...] ; Je n'aime pas la musique classique/les films de Tarantino/les exercices de grammaire », les apprenants vont rédiger des phrases de type similaire. Nous trouvons assez artificielle cette étape pour personnaliser la présentation du groupe.

« 6. Choisissez des photos. »

Les apprenants vont partager des photos et écrire une phrase pour chaque photo, comme « J'aime écouter les Daft Punk. », « Florent Manaudou, champion olympique de natation » (*Ibid.*). Ce projet se penche plus sur l'emploi du certain point grammatical et limite par conséquent la production des apprenants.

Les trois manuels sont vraiment dans une approche actionnelle. Les projets sont intéressants et variés et permettent aux apprenants de s'investir dans un travail de groupe qui fait sens et qui leur demande de réutiliser ce qu'ils ont appris. Comme l'indique le CECRL, « La perspective privilégiée de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (2001 : 15).

Conclusion

Grâce à l'analyse des manuels, nous arrivons à établir quelques constats sur l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire. Nous avons remarqué des similitudes pédagogiques dans les manuels examinés. Au niveau du contenu, la grammaire et le vocabulaire sont organisés en fonction des thèmes socioculturels et des intentions de communication variées. Le vocabulaire est souvent étudié avant la grammaire et constitue un soutien lexical. On peut mettre en relation les contenus grammaticaux et lexicaux. Par exemple, dans les manuels analysés, les articles indéfinis sont liés aux différents champs lexicaux. Dans l'exemple 6, on fait classer les sites touristiques de Paris et les noms de lieux selon le point de vue lexical (*lieu précis, type de lieu*) et le point de vue grammatical (*masculin singulier, féminin singulier, pluriel*). Si l'on compare les activités langagières à des plats qui restent à goûter par les apprenants, les deux constituants de la langue sont des

ingrédients qui peuvent être cuisinés selon différentes recettes communicatives. L'idée est de tenir compte du lien entre le lexique et la grammaire et de montrer à nos apprenants la réalité de la langue de manière claire et simple.

Au niveau de la démarche, les concepteurs des manuels recourent à la démarche active et accordent une place à l'observation et à la réflexion grammaticale et lexicale à partir d'une situation concrète et authentique. On privilégie un apprentissage par raisonnement. C'est à l'apprenant d'entourer, de souligner ou d'encadrer des marques lexicales et grammaticales, mais il manque parfois d'exemples à observer. Le processus de construire la règle a peut-être tendance à être trop idéalisé ? D'ailleurs, par rapport à l'écrit qui tient une place dominante dans les manuels analysés, l'oral mérite plus d'attention et devrait être maîtrisé systématiquement et progressivement comme l'écrit. Plusieurs grammaires de référence (Riegel, Pellat, Rioul, 2009) et des livres d'exercices (*La grammaire des premiers temps*, PUG, A1-A2, 2014 ; B1-B2, 2015 ; *Focus Grammaire*, Hachette, 2015) sont très claires à ce sujet. Quant à l'élaboration du projet, les manuels font réinvestir des connaissances linguistiques dans des contextes variés. La grammaire et le lexique constituent un étayage important lors de l'accomplissement du projet, mais n'oublions pas que le rôle principal, c'est l'apprenant qui le joue et qui est le vrai acteur.

Bibliographie

- Abry, D., Chalaron, M.L. 2014 [1^e édition 1996]. *La grammaire des premiers temps A1-A2*. PUG. Grenoble. CD audio MP3.
- Abry, D., Chalaron, M.L. 2015. [1^e édition 2003]. *La grammaire des premiers temps B1-B2*. PUG. Grenoble. CD audio MP3.
- Akyüz, A., Bazelle-Shahmaei, B. 2015. *Focus : Grammaire du français*. Paris. Hachette. CD audio MP3.
- Aurnague, M., Garcia-Debanc, C. 2020. « Mettre en œuvre des activités de classification de verbes de déplacement à l'école primaire ». *Lidil*, n° 62. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/lidil/8266> [consulté le 20 juin 2021].
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Didier.
- Calaque, E., David, J. 2004. Présentation. Dans *Didactique du lexique. Savoir en Pratique*, p.7-15. [En ligne] : <https://www.cairn.info/didactique-du-lexique---page-7.htm> [consulté le 20 juin 2021].
- Cellier, M., 2011. « Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire ». Éduscol.
- Chiss, J.-L., David, J. 2018. *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Paris, Armand Colin.
- Cocton, M.-N., Heu, É., Houssa, C., Kasazian, É, Dupleix, D., Ripaud, D. 2015. *Saison A1+*, méthode de français. Paris: Didier.
- Cocton, M.-N., Pommier, É. 2014. *Guide pédagogique, Saison A1+*. Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. [consulté le 20 juin 2021].
- Cuq, J.-P., 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris, Didier/Hatier.

- Cuq, J.-P., 2004. Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du Français Langue Étrangère. In : *Didactique du lexique. Savoir en Pratique*, Chapitre 4, p.61-71. [En ligne] : <https://www.cairn.info/didactique-du-lexique---page-61.htm> [consulté le 20 juin 2021].
- Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C., Parizet, M.-L. 2016. *Tendances A1*, méthode de français. Paris, CLE International.
- Grossmann, F. 2011. « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations ». *Pratiques*, p.149-150. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/pratiques/1732> [consulté le 20 juin 2021].
- Hirschsprung, N., Tricot, T. 2017. *Cosmopolite A1*, méthode de français. Paris : Hachette.
- Ling, C. 2020. *Les étudiants chinois débutants face à la grammaire française : enjeux théoriques et propositions pédagogiques. Étude comparée de manuels et de grammaires chinois et français*. Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse, 2018. « Maîtriser la relation entre l'oral et l'écrit ». Éducol.
- Mous, N., Antier, M., Garcia, E., Gaudel, A., Veillon-Leroux, A. 2017. *Guide pédagogique, Cosmopolite A1*. Paris: Hachette.
- Picoche, J., Rolland, J.-C. 2002. *Dictionnaire du français usuel : 15000 mots utiles en 442 articles*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Picoche, J. 2011. « Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école ». Éducol. <http://eduscol.education.fr/vocabulaire> [consulté le 1 octobre 2021].
- Pruvost J. 2018. « À travers nos premiers dictionnaires : l'article grammaire ». *Lexicographie et grammaire. ÉLA. Études de linguistique appliquée*, n° 189, p. 5-11.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. 2009 [7^e édition]. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Tremblay, O. (À paraître). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*.
- Tremblay O., Anctil D. 2020. « Introduction. Recherches actuelles en didactique du lexique : avancés, réflexions, méthodes ». *Lidil*, n° 62. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/lidil/8322> [consulté le 20 juin 2021].
- Tremblay, O., Anctil, D., Perron, V. 2016. « Vers un modèle de la compétence lexicale en didactique du lexique ». Communication présentée au symposium « La notion de compétence lexicale en didactique du lexique » dans le cadre du 13^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Montréal, Québec.
- Tremblay, O., Gagné, A. 2020. Chronique « Au fil des mots ». Aimer les mots pour mieux les apprendre : la sensibilité lexicale au service de l'enrichissement du vocabulaire. *Vivre le primaire*, 33(2), p. 16-18.

Notes

1. Nous avons déjà effectué une démarche comparative pour notre thèse : *Les étudiants chinois débutants face à la grammaire française : enjeux théoriques et propositions pédagogiques. Étude comparée de manuels et de grammaires chinois et français*. 2020. Université Grenoble Alpes.
2. « Dans mon sac, il y a toujours des clés, un téléphone, un porte-monnaie, un agenda et un parapluie. J'ai aussi des mouchoirs, un rouge à lèvres, de la crème, mes bijoux, un stylo, une boîte de Tic-Tac et des tickets de métro. J'aime aussi avoir un livre pour lire dans le métro. » (*Saison A1+*, 2015 : 26).