Le discours grammatical contextualisé dans les manuels de français publiés en Slovaquie et les manuels de FLE universalistes

Étude comparative des approches didactiques

François Schmitt

Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie

La didactique du français langue étrangère (plus loin FLE) est marquée par un certain éclectisme, en particulier dans les approches méthodologiques de la grammaire qui peuvent paraître très différentes d'un manuel[1] à l'autre (Bento, 2019), dans la mesure où un manuel de langue ne représente qu'un point de vue parmi d'autres sur la langue et son enseignement. On peut donc considérer un manuel comme le résultat d'un ensemble de discours sur la langue et la didactique des langues.

En ce qui concerne la grammaire, selon le point de vue adopté, différents types de discours se croisent dans un manuel. Du point de vue praxéologique et pédagogique, les discours grammaticaux produits dans les manuels renvoient aux représentations que se font les enseignants de la grammaire. Selon l'hypothèse émise par Henri Besse (1989 : 103-112) dans une étude portant sur la conception de la règle grammaticale par les enseignants, ces représentations guident en partie leurs pratiques pédagogiques.

Du point de vue épistémologique, les discours grammaticaux renvoient à la notion de grammaire, terme polysémique par excellence d'après Claude Germain et Hubert Séguin (1998 : 49). Les didacticiens québecois nous expliquent en effet que, selon le plan sur lequel on se situe, cette notion peut référer : à la « grammaire de l'usager », c'est-à-dire à la grammaire intériorisée du locuteur natif ; à la « grammaire de l'enseignant », c'est-à-dire à sa connaissance de la grammaire de sa langue maternelle ou de la langue étrangère qu'il enseigne ; à la « grammaire de l'apprenant », on se situe

[1] Pour éviter toute confusion terminologique entre « méthode », au sens de méthodologie, et « méthode », au sens de matériel didactique, nous emploierons dans ce chapitre le terme « manuel » de préférence à « méthode ».

alors au niveau de son interlangue grammaticale. À partir de cela, ils aboutissent à cinq types de grammaire (1998 : 53-55) : « la grammaire linguistique », à caractère scientifique, exhaustif et non normatif ; « la grammaire de référence », celle présentée dans les ouvrages de base de manière descriptive et prescriptive ; « la grammaire pédagogique », centrée sur les caractéristiques de l'apprenant et ses besoins, et liée aux directives pédagogiques, aux programmes et aux manuels ; « la grammaire d'enseignement », qui est le résultat de la sélection des contenus et leur progression ; « la grammaire d'apprentissage », destinée directement à l'apprenant, notamment à travers les manuels. Le discours grammatical contextualisé[2] que nous nous proposons d'analyser dans des manuels de FLE relève de la conjonction de ces cinq discours qui a contribué à l'élaboration de méthodologies d'enseignement du FLE.

Pour comprendre la diversité des approches de la grammaire dans les manuels, il nous faut donc prendre en compte un dernier point de vue énoncé : le point de vue méthodologique. En effet, un manuel de langue inscrit aussi, et peut-être surtout, son discours dans des courants méthodologiques. Nous emploierons dans cette étude le terme courant méthodologique ou, plus simplement, méthodologie, d'après la définition de Jean-Pierre Cuq (2003 : 166) d'ensemble cohérent de manières de procéder dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère inscrits dans une certaine époque. Les théories sur la langue, le langage et l'acquisition ont donné naissance à différents courants méthodologiques qui ont chacun assigné un rôle différent à la grammaire dans l'enseignement des langues. Au début des années 1990, qui correspondent à la dernière période de notre étude, Henri Boyer, Michèle Butzbach et Michèle Pendax (1990 : 203-210) font le point sur les principales évolutions du rôle de la grammaire dans les matériaux d'enseignement de FLE parus en France en fonction des courants méthodologiques. Selon les auteurs, trois courants ont fortement marqué la seconde moitié du XX^{e} siècle. Nous en reprenons ici les principales caractéristiques, car elles jouent un rôle central dans notre analyse. Le premier courant, la méthode active, largement diffusée par les *Cours de langue et de civilisation française* de Gaston Mauger, dit « le Mauger bleu », assigne un rôle de premier plan à la grammaire dans la mesure où la conception de la langue y est réduite à la grammaire. La méthode active fait le choix d'une description grammaticale explicite reposant sur des critères morpho-syntaxiques hétérogènes, à la fois formels et sémantiques (Puren, 2001). Le second courant, les méthodes audiovisuelles, optent pour une approche implicite de la grammaire et abandonnent la nomenclature grammaticale traditionnelle au profit de la grammaire structurale. Mais la grammaire continue à jouer un rôle central, car la progression est établie sur des critères grammaticaux basés sur les structures. L'approche communicative, initiée par les ensembles pédagogiques pionniers *Archipel* et *Cartes sur table* au tournant des années 1980, consacre un retour à la grammaire explicite, mais dans une optique notionnelle-fonctionnelle, c'est-à-dire au service de la communication.

Un manuel de langue n'est cependant pas la simple matérialisation d'une méthodologie. Autrement dit, il n'y a pas correspondance directe entre le manuel et le courant méthodologique dont il se réclame, même dans les cas bien connus de *Voix et images*

[2]Par commodité, nous employons ici le singulier générique, mais il serait plus exact de parler des discours grammaticaux au pluriel.

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

de France[3] et *De vive voix*[4], ensembles pédagogiques pilotes des méthodes audiovisuelles. Comme l'a remarqué Margaret Bento (2019), des manuels contemporains se réclamant d'un même courant méthodologique peuvent accuser des différences souvent assez importantes. Ces différences peuvent résulter du dosage méthodologique à l'œuvre dans l'élaboration d'un manuel de langue où trois types de méthodologie se conjuguent : « la méthodologie de référence », courant méthodologique dont se réclament les auteurs dans la préface ou le guide pédagogique ; « la méthodologie de conception » qui guide la mise en texte du manuel ; « la méthodologie d'utilisation », qui correspond à la manière dont les enseignants et les apprenants utilisent le manuel (Puren, 2001). Dans le cas des manuels de FLE publiés hors de l'espace francophone, un autre facteur semble déterminant dans l'élaboration du discours grammatical : la contextualisation. J.-P. Cuq définit la notion de contexte en didactique des langues essentiellement du point de vue de l'apprenant comme « l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte » (Cuq, 2003 : 54), représentations construites en partie en fonction des références culturelles des apprenants, en particulier dans le cas d'un enseignement en milieu hétéroglotte. Il s'agit donc de l'adaptation du discours grammatical au pays de l'apprenant, ce qui nous amène à élargir la définition de contexte proposée par J.-P. Cuq en prenant également en compte, en dehors des représentations des apprenants liées à leur niveau de langue et à leur âge, le contexte historique et culturel du pays, la langue de scolarisation[5] et la conception de la grammaire prévalant dans le pays et selon les époques.

Pour analyser la contextualisation du discours grammatical dans les manuels de français publiés en Slovaquie, nous centrerons donc notre propos sur la méthodologie : les approches méthodologiques générales, car celles-ci forment la matrice du discours grammatical, et les approches de la grammaire. La question de la terminologie utilisée n'entrera pas dans notre propos. Pour cela nous renvoyons le lecteur aux autres chapitres de la monographie. Par contre, nous chercherons à savoir si les manuels font usage ou non du métalangage grammatical et quelles langues sont privilégiées dans le discours grammatical : le français ou le slovaque. Comme cette étude porte sur la contextualisation du discours grammatical en Slovaquie, ce sont les manuels de conception slovaque qui constitueront l'objet principal de notre analyse. Nous nous concentrerons, en outre, sur la seconde moitié du XX^{e} siècle, période que nous avons retenue pour sa richesse en innovation méthodologique en comparaison aux époques antérieures. À titre comparatif, nous analyserons des manuels universalistes, c'est-à-dire destinés à tous les pays, quelles que soient les langues maternelles des apprenants, que nous considérons comme des ouvrages de référence du point de vue des approches méthodologiques. Les manuels universalistes étant dans la très grande majorité des cas publiés en France, nous les assimilerons à des manuels français. Aussi nous plaçons-nous d'emblée dans une logique centre/périphérie dont la didactique du FLE en France représente le centre. Dynamisée par les universités françaises ainsi que par divers organismes destinés à la recherche en didactique des langues et à la

[3] Guberina, Petar ; Rivenc, Paul, *Voix et images de France*, Didier, Paris, 1962.

[4] Moget, Marie-Thérèse ; Neveu, Pierre, *De vive voix*, Didier, Paris, 1975.

[5] Le terme « langue maternelle », que nous employons ailleurs dans ce chapitre par commodité à propos des apprenants slovaques, nous paraît trop restreint dans le cas d'une définition générale de la notion de contexte d'enseignement.

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

diffusion du français dans le monde, comme le CREDIF[6] ou le CIEP[7], et appuyée par de puissantes maisons d'édition, c'est la didactique du FLE en France qui donne l'impulsion au reste du monde. Ce schéma, volontairement simplifié, mériterait bien sûr d'être nuancé, dans la mesure où nombre d'initiatives en matière de publication de manuels innovants sont parties de l'étranger, sans compter la recherche anglo-saxonne en didactique des langues qui a eu, et continue à avoir, une influence déterminante sur la didactique du FLE. Cependant, les initiatives nées hors de l'Hexagone passent généralement par Paris et la France avant d'être diffusées dans le monde. Lors de la sélection des sources, nous avons d'emblée été confronté à un déséquilibre dans l'offre de manuels de français entre la Slovaquie, intégrée de surcroît jusqu'en 1993 à la Tchécoslovaquie, et la France. En effet, le système économique administré par l'État en Tchécoslovaquie de 1948 à 1989 rendant la concurrence difficile, voire impossible sur le marché du livre scolaire, les manuels slovaques ou tchécoslovaques de français conçus pendant cette période pour les écoles primaire et secondaire sont très peu nombreux. Malgré les bouleversements politiques qui ont suivi, les manuels slovaques ou tchèques de français parus après 1989 restent peu nombreux. Ceci s'explique paradoxalement par l'ouverture du marché donnant une place prépondérante à la concurrence étrangère. La situation est complètement différente en France où l'offre des manuels se démultiplie à partir des années 1950-1960, impulsée en cela par une politique publique de promotion de l'enseignement du FLE. Pour élaborer notre corpus, nous sommes donc parti des manuels tchécoslovaques ou slovaques disponibles que nous avons comparés à des manuels français parus pendant les mêmes périodes, destinés à des niveaux équivalents et s'adressant aux mêmes classes d'âge, c'est-à-dire à des enfants et adolescents scolarisés.

Les manuels sélectionnés correspondent à trois périodes ayant marqué l'évolution conceptuelle et didactique du FLE, mais aussi, pour la Slovaquie des années 1990, à des bouleversements politiques sans précédent. Ces tournants didactiques et politiques se sont accompagnés d'un renouvellement du matériel pédagogique. La première période concernée par notre échantillon recouvre les années 1960-1970 qui correspondent, en France, au courant SGAV[8]. Pour cette période, nous avons comparé les manuels slovaques de 1968[9] *Francúzština pre 9. ročník* [Français pour la 9e année], destiné aux élèves de l'école élémentaire âgés de 14-15 ans, et *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl* [Français pour la 2e année des écoles secondaires], destiné aux élèves des écoles secondaires âgés de 16-17 ans, aux manuels français de 1971 *Le français et la vie 1* et *Le français et la vie 2*[10]. Notre choix s'est porté sur le « Mauger rouge », car il présente une conception moins orthodoxe du courant audiovisuel que les ensembles pédagogiques phares de la méthode SGAV *Voix et images de France* et *De vive voix*. La deuxième période correspond aux années 1980, époque où la didactique du FLE en France et ailleurs se réclame de l'approche communicative. Les écoles slovaques utilisaient alors la série de manuels *Francúzština pre ZŠ* [Français pour l'école élémentaire],

[6] Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

[7] Centre international d'études pédagogiques.

[8] La méthode structuro-globale audiovisuelle.

[9] Nous indiquons à chaque fois la première édition.

[10] On appelle couramment *Le français et le vie* le « Mauger rouge » (dont la couverture est de couleur rouge), du nom d'un de ses auteurs, Gaston Mauger, également auteur du *Cours de langue et de civilisation française* (1953), dit « Mauger bleu » (dont la couverture est de couleur bleue).

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

destinée aux élèves âgés de 10-11 ans à 14-15 ans et composée de cinq tomes parus entre 1984 et 1988. Nous avons comparé ces manuels à *En avant la musique 1* et *En avant la musique 2* parus en 1985. Enfin, la Révolution de velours et l'engouement pour les langues étrangères occidentales qui s'ensuit incitent les didacticiens slovaques et tchèques, qui continuent à collaborer même après la division de la Tchécoslovaquie, à actualiser leurs approches. Paraît alors *En français*, dont nous avons comparé les tomes 1 à 3 (1993-95) aux tomes 1 à 3 (1988-90) de *Diabolo menthe*.

En prenant pour fil conducteur de notre étude les évolutions didactiques et politiques de la seconde moitié du XX^{e} siècle en Tchécoslovaquie, puis Slovaquie, et en France, nous pouvons avancer l'idée d'une convergence des approches didactiques et des conceptions de la grammaire en FLE dans les deux pays. Dans une situation évidente d'assymétrie dans le domaine de la didactique du FLE entre la Slovaquie et la France en faveur de cette dernière comme centre de diffusion des innovations, nous pourrions cependant, sans trop nous tromper, émettre l'hypothèse d'une convergence s'apparentant davantage à un alignement de la didactique du FLE slovaque sur la didactique du FLE française. En effet, malgré la lenteur du renouvellement des manuels en Tchécoslovaquie, de nouveaux ouvrages sont parus dans les années 1980, ce qui montre du côté des didacticiens tchécoslovaques un besoin d'adaptation de leur matériel pédagogique aux évolutions didactiques en cours, en dépit d'un contexte peu propice aux innovations. Cette volonté de rapprochement est encore plus évidente dans les années 1990, période d'euphorie, du moins pendant les premières années de la décennie, où les sociétés slovaque et tchèque voulaient « rattraper leur retard » dans tous les domaines, y compris dans celui de la didactique des langues. Les analyses comparatives des trois périodes retenues développées ci-après auront pour objectif de mesurer la portée de cette convergence des conceptions de la grammaire en FLE dans les deux pays permettant de valider ou non l'hypothèse d'un alignement de la Slovaquie sur la France dans ce domaine.

1 Méthodologie d'analyse des manuels de FLE

Comme nous l'avons montré plus haut, nous pouvons considérer tout manuel de langue comme un texte résultant de l'entrecroisement de divers discours. Le discours grammatical, objet de notre étude, est alors lui-même le produit de ces divers discours. Une analyse linéaire serait peu appropriée pour identifier les discours à l'œuvre dans les manuels, du fait de leur enchevêtrement. Notre analyse sera donc transversale et s'appuiera sur un outil commun aux trois périodes et aux deux pays étudiés garantissant une certaine objectivité à notre étude : la grille d'analyse.

Selon J.-P. Cuq (2003 : 119), une grille est un tableau servant à sélectionner et catégorier des données recueillies sur le terrain en fonction d'une série de critères. Il identifie trois types de grille utilisées en didactique des langues : la « grille d'observation de classe », la « grille d'évaluation de l'apprenant » et la « grille d'évaluation des manuels ». Dans l'optique de J.-P. Cuq, ce dernier type de grille a donc pour principale fonction de porter un jugement sur la pertinence des contenus et la validité des démarches envisagées. En effet, une grille d'évaluation des manuels, qui permet une lecture claire et objective du matériau pédagogique, sert généralement à guider l'en-

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

seignant dans le choix des manuels, en fonction de ses attentes et besoins. L'objectif de notre étude n'est cependant pas évaluatif, mais heuristique : il s'agit de rendre compte d'un phénomène, la contextualisation du discours grammatical, et d'en comprendre les mécanismes. Aussi emploierons nous le terme de « grille d'analyse », de préférence à celui de « grille d'évaluation », à l'instar des trois concepteurs de grilles que nous analyserons plus bas. Maria-Cecilia Bertoletti (1984 : 55-63) propose ainsi une « Ébauche d'une grille d'analyse », Janine Courtillon (1987 : 71-75) une « Grille pour l'analyse de méthodes » et Javier Suso López (2001) une « Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE ». À partir de ces trois grilles, qui sont conçues dans des optiques différentes, mais complémentaires, nous avons élaboré notre propre grille d'analyse que nous détaillerons à la suite de ces trois modèles de grille.

1.1 Sélection des modèles de grille d'analyse

1.1.1 Grille d'analyse de manuels de Bertoletti

La grille de M.-C. Bertoletti, proposée, nous dit l'auteure (1984 : 55), pour aider l'enseignant à faire face à la multiplication de l'offre et à choisir son manuel de langue – à supposer, comme l'objecte Christian Puren (2011), que celui-ci ait vraiment le choix du manuel – est conçue dans une optique de simple recueil de données. Elle comporte cinq composantes : « A. Présentation matérielle », « B. Supports et documents d'apprentissage », « C. Contenus linguistiques », « D. Contenus notionnels/thématiques » et « E. Tests et évaluations ». Chaque grille comporte deux colonnes : « description factuelle » et « évaluation ». Pour concevoir notre propre grille d'analyse, nous avons retenu les trois premières composantes et laissé de côté « Contenus notionnels/thématiques », centré sur les questions socioculturelles et les interactions, et non sur le contenu linguistique, de même que « Tests et évaluations », hors de notre problématique.

La grille de M.-C. Bertoletti a eu beaucoup de succès à l'époque où elle a été publiée et continue encore aujourd'hui à être utilisée, même si certains éléments peuvent paraître datés (Puren, 2011). Si M.-C. Bertoletti présente sa grille comme utilisable de manière universelle, quelle que soit la situation, Ch. Puren (2011) nous fait remarquer qu'elle ne prend pas en compte des facteurs déterminants comme l'âge ou le profil des apprenants et que, finalement, la réflexion de M.-C. Bertoletti est plutôt centrée, sans l'avouer, sur un public adulte étranger apprenant le français en France. L'auteure de la grille ne fait en cela qu'adopter ce qu'on appelle la « problématique globale de référence », concept élaboré dans les années 1960-1970 qui consiste à généraliser toute réflexion didactique à partir de ce public-étalon. L'analyse minutieuse des critères de la grille menée par Ch. Puren (2011) nous montre également le parti pris communicatif de M.-C. Bertoletti, en dépit du fait qu'à l'époque de la parution de l'article, beaucoup d'institutions scolaires hors de France se réfèrent encore à d'autres méthodologies, en particulier à la méthode active qui était encore largement diffusée. Malgré ces quelques réserves, nous avons retenu les principales démarches d'analyse présentées dans les trois composantes de la grille que nous détaillons ci-après.

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*,
Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

A. Présentation matérielle[11]

Description factuelle	Évaluation
1. Fiche Signalétique	**1. Présentation**
1.1 titre	1.1 accroche commerciale du (des) titres (s) connotations suggérées
1.2 auteur(s)	1.2 qualité, degré de séduction de la façon :
1.3 éditeur(s)	- format
1.4 date de la 1ère édition	- mise en page
1.5 nombre de volumes	graphisme
1.6 nombre de pages	typographie
1.7 prix	iconographie
2. Matériel complémentaire	**2. Appréciation d'ensemble**
Présence de	2.1 adéquation des divers supports
2.1 livret méthodologique	a) les uns aux autres
2.2 Carnet/livre du professeur	b) aux objectifs d'apprentissage préalablement posés
2.3 Matériel pour l'élève (livre de l'élève, cahier d'exercices d'images, de tests, etc.)	2.2 praticabilité, degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles (périodicité des cours, existence des équipements audiovisuels, effectifs des classes, programmes et examens officiels)
2.4 Matériel audiovisuel (bandes magnétiques, disques, cassettes, films fixes, diapos, tableau de feutre, tableau muraux, transparents, cassettes vidéos, etc.)	2.3 maniabilité, facilité d'utilisation (ex. Livre édité en fiches)
3. Préface du manuel ou livre du professeur	2.4 disponibilité : la méthode est-elle commercialisée, dès sa parution, avec tous les matériaux complémentaires annoncés ?
Indications sur	**3. Préface du manuel ou livre du professeur**
3.1 le public visé	3.1 richesse des consignes
3.2 son âge	3.2 opportunité des suggestions
3.3 son niveau de connaissance en LE	3.3 clarté des explications
3.4 la durée du cours et sa fréquence hebdomadaire	3.4 efficacité
3.5 les objectifs	3.5 créativité
a) généraux	3.6 correspondance entre les déclarations de principe (intentions affichées concernant le public, la méthodologie, etc. et le contenu effectif du matériel).
b) linguistiques	**4. Structure**
c) culturels	4.1 l'organisation est plutôt
3.6 les prises de position méthodologiques	a) grammaticale / structurale
3.7 la référence aux programmes officiels d'enseignement de LE là où il existe	b) notionnelle / fonctionnelle
4. Structure du manuel	c) thématique
4.1 Présence de :	d) situationnelle
a) ensemble d'unités didactiques	e) éclectique
b) unités de révision (paliers)	4.2 la progression est plutôt
c) ensemble multi-médias	a) linéaire
4.2 a) nombre des unités (ou chapitres) et des ensembles d'unités	b) en échos, en boucles / en spirales
b) nombre d'unités dans chaque ensemble	c) monolithique et contraignante
c) durée d'exploitation prévue pour chaque unité	d) modulaire
4.3 Présence de	4.3 le projet éducatif est plutôt centré sur :
a) Index thématique / lexical, notionnel / fonctionnel, phonétique, autre	a) la méthode
b) tlossaire	b) l'apprenant
c) tableaux de grammaire	
d) tableaux de notions et fonctions	

De la partie A, nous avons retenu deux rubriques : la « Fiche signalétique », contenant les informations indispensables à l'identification du manuel analysé, et la « Structure

[11] Grille élaborée d'après M.-C. Bertoletti (1984).

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

du manuel ». Dans la mesure où tous les manuels analysés dans notre étude ne comportent pas de guides pédagogiques, de cahiers d'activités ou de matériel audio, nous n'avons pas retenu les rubriques « Matériel complémentaire » et « Préface du manuel ou livre du professeur ». En ce qui concerne la rubrique « Structure du manuel », les commentaires de M.-C. Bertoletti relatifs à la partie A illustrent bien les remarques de Puren (2011) sur l'optique communicative adoptée par l'auteure, car son choix des critères d'analyse semble strictement fondé sur une approche communicative de l'enseignement des langues. C'est la cas, par exemple, de l'expression « ensemble didactique » pour désigner une unité ou une leçon qui suppose une utilisation souple et non strictement linéaire des contenus de chaque unité centrée sur un ensemble cohérent de fonctions et de notions. De même, « tableaux de grammaire » implique une approche conceptualiste de la grammaire où le tableau a pour fonction de faire découvrir la règle par l'apprenant. Ceci est également valable pour « les tableaux de notions et de fonctions » qui renvoient aux formes linguistiques et aux actes de paroles (Bertoletti, 1984 : 57).

B. Supports et documents d'apprentissage[12]

Description factuelle					**Évaluation**	
TYPOLOGIE a) Bandes dessinnées b) vignettes c) photos d) dessins e) montages photos/dessin f) images publicitaires g) autres - dialogués Interview Conversations - non dialogués Récits Lettres Commentaires Descriptions a) textes littéraires - contes - romans - théâtre - poèmes b) chansons c) articles de presse d) lettres e) messages publicitaires f) formulaires g) prospectus h) autres	PRÉSENTATION **chromatisme** a) noir et blanc b) couleur Grain a) mat b) brillant **Dimension** a) long b) moyen a) texte intégral b) extraits **Oral** a) transcrit b) non transcrit **Écrit** a) enregistré b) non enregistré	ORIGINE **Documents** a) authentiques b) remaniés / filtrés c) fabriqués	Iconique <

Nous avons repris en partie dans notre grille l'analyse des supports pédagogiques de M.-C. Bertoletti proposée dans la partie B, car ceux-ci constituent d'importants indices sur les orientations didactiques des manuels. Parmi ces indices, la nature du document, pour laquelle nous nous en tenons à la distinction classique document authentique / document fabriqué (Bertoletti, 1984 : 58), indique, dans le cas de l'utilisation de documents authentiques, une démarche de type communicative. La manière dont les documents sont exploités, ce que nous appelons fonction du support pédagogique, a aussi une incidence dans l'orientation didactique des manuels. Dans la partie droite « évaluation » du tableau, M.-C. Bertoletti s'en tient à la fonction de l'iconique, de l'image. Nous estimons, quant à nous, plus utile pour notre étude de prendre en compte tous les types de document et de nous interroger sur leurs fonctions. Le document remplit-il une fonction de délencheur à la réflexion grammatical ? Dans ce cas, on peut faire l'hypothèse d'une approche inductive de la grammaire. Le document est-il, au contraire, un exemple de mise en application des règles déjà énoncées ? Dans ce cas, l'approche de la grammaire semblerait déductive.

C. Contenus linguistiques[13]

Description factuelle	Évaluation
1. Lexique 1.1 estimation du nombre de nouveaux lexèmes chaque unité 1.2 ce nombre est-il constant par ensemble d'unités ? **2. Phonétique** 2.1 Étude de : - isolés a) Phonèmes - contextualisés b) Phénomènes prosodiques (rythme, accent, intonation) 2.2 Présence a) d'explications b) de transcriptions phonétiques 2.3 Présentation a) intégrée b) non intégrée à l'unité didactique	**1. Lexique** 1.1 Critère de sélection des lexèmes a) Fréquence b) Répartition c) Disponibilité d) Rentabilité e) Complexité contrastive f) Utilité fonctionnelle 1.2 Modalités de décodage des lexèmes a) traduction en langue maternelle b) paraphrase en langue étrangère c) recours à un support iconique d) recours au contexte e) synonymie/paronymie f) catégorisations formelles (dérivation, suffixation, etc.) 1.3 Adéquation de l'inventaire lexical aux objectifs d'apprentissage **2. Phonétique** 2.1 Adéquation a) du contenu /objectifs d'apprentissage b) du type de présentation c) de la progression

[13] Grille élaborée d'après M.-C. Bertoletti (1984).

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

Description factuelle	Évaluation
3. Grammaire 3.1 Présence de : a) schémas b) tables de strutures c) autres procédés de présentation 3.2 Explications : a) en langue maternelle b) en langue étrangère 3.3 Type de présentation a) Contrastive (langue maternelle / langue étrangère) b) Inductive c) Déductive	**3. Grammaire** 3.1 Appréciation a) du degré d'exhaustivité du répertoire des structures b) de la validité des critères de choix de ce répertoire c) validité des modalités de présentation en fonction des objectifs d'apprentissage
4. Exercices : relevé numérique et typologique des opérations requises 4.1 Phonétiques a) discrimination auditive : - phonétique - intonation b) correction phonétique c) correction rythmique et intonative 4.2 Morpho-syntaxiques et sémantiques : a) Répétition / transcription (copie) b) Formulation réponses / questions c) Complétion d) Substitution e) Transformation f) Combinaison g) Intégration / connexion de phrases h) Transcription message oral (dictée) i) Transposition LM →LE et LE→LM j) Contraction de texte k) Résumé 4.3 Expression / communication a) Expression dirigée / semi-dirigée / libre b) Jeu de rôles / simultation c) Traduction intralinguale (variation de registre) d) Compréhension globale détaillée e) Tâches à accomplir f) Relevé de données (prises de notes) g) Schématisation de données 4.4 Autres	**4. Exercices** 4.1 Dominante opératoire a) Automatisation / conditionnement b) Conceptualisation c) Latéralisation d) Elicitation e) Créativité 4.2 Modalités contraignant a) Stimulus semi-contraignant non contraignant b) Mise en œuvre - clarté des consignes - exhaustivité des exemples c) Réalisation : - dif iculté / ef icacité par rapport à la progression globale de l'apprentissage et à leur objectif déclaré ou implicite - degré de dif iculté (bas/moyen) élevé pour l'apprenant, les exercices étant répartis en quatre classes, soit de : compréhension orale, de production orale, de compréhension écrite, de production écrite. - quantité / longueur - variété unité - progression ensemble d'unités
5. Exercices : encadrement pédagogique 5.1 Modalité dominante d'exécution a) Individuel b) à deux (en tandems ou binômes) c) par groupes (plus ou moins importants) d'apprenants. 5.2 Modalité de correction (le cas échéant) a) Collective par l'enseignant b) Individuelle par l'apprenant ou en groupe 5.3 Présence de consignes a) en langue étrangère b) en langue maternelle	

Published in : *2. Polonais (DIF.) : Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

Nous avons retenu l'ensemble des rubriques de la partie C en mettant l'accent sur les contenus grammaticaux, ceux-ci constituant bien entendu le point central de notre étude. Concernant les exercices, nous ne tiendrons compte que des exercices de grammaire en nous en tenant à la définition de Gérard Vigner, citée par M.-C. Bertoletti (1984 : 60), de l'exercice comme activité langagière sous forme de tâches dont nous excluons, à l'encontre de l'auteure de la grille, les jeux de rôles et les simulations. Nous reprenons partiellement la typologie des exercices de grammaire proposée par M.-C. Bertoletti (1984 : 61). Enfin, prenant à notre compte la critique de Puren (2011) sur l'absence des questions culturelles dans la grille proposée, nous avons ajouté dans notre grille une sous-rubrique consacrée aux contenus socioculturels.

1.1.2 Grille d'analyse de manuels de Courtillon

La grille de J. Courtillon est fondée sur le contexte d'élaboration des manuels : J. Courtillon tient davantage compte que M.-C. Bertoletti des facteurs externes ayant guidé les concepteurs des manuels dans leurs choix, aussi bien en amont (les besoins des apprenants) qu'en aval (les objectifs à atteindre). La grille de J. Courtillon comporte deux parties : la partie A « Le contenu, la nature et la forme des exercices » et B « La méthode ». Dans la logique de l'auteure, que nous reprenons à notre compte, les contenus, qui résultent des besoins des apprenants traduits en objectifs, guident les choix méthodologiques. Cela veut dire que les choix des contenus et de leur didactisation induisent des choix méthodologiques.

A. Le contenu, la nature et la forme des exercices[14]
La prise en compte des besoins
Les besoins langagiers : - sont-ils conçus en terme linguistique ou grammaticaux (présent, partitifs, etc.) ou en terme fonctionnels communicatifs (actes de parole nécessaires à la communication dans un domaine d'échange, ex ; tourisme, relation administratives et commerçantes, familiales, vie quotidienne et relationnelle dans le pays ? - s'agit-il de manuels scolaires ? La communication est-elle adaptée aux besoins éducatifs des apprenants ?
Les besoins culturels : - les contenus et le mode de présentation sont-ils plus ou moins stéréotypés ou plus ou moins riches et variés ? Exemples artistiques ? Techniques ?... - le mode de présentation peut-il inclure ou non les moyens médiatiques : publicité, affiches, articles de journal, documents radiophoniques, chansons, poèmes, extraits de roman etc. ? - en fonction de quels critères la coloration des documents ont-ils été choisis ? Est-ce l'aspect esthétique ou idéologique qui prime ?
La progression - est-elle liée aux objectifs langagiers ? Ont-ils été choisis en terme purement fonctionnel, sans progression linguistique ou bien il existe un souci d'intégration des contenus linguistiques à la fonction ? - son déroulement est-il linéaire ou cyclique ?
Les objectifs de communication - l'acquisition des savoir-faire traditionnels : il existe ou non un entraînement à la compréhension orale et écrite, un entraînement à la production orale et écrite ? - la conception sous-jacente de la compétence de communication : présence d'un registre unique ou varié, présence ou absence d'une pragmatique culturelle ?
La présentation des données (l'approche) - est-elle présentée de manières globales ou sériées ? - permettent-elles un certain travail d'analyse, plus actif, plus autonome ?

[14] Grille élaborée d'après Pierre-Yves Roux (2011).

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

Les types d'exercices ou la conception des acquisitions grammaticales - il s'agit de quel type d'exercices ? Ex. pragmatique, morphosyntaxique et sémantique ou variés ? - sont-ils fondés sur des principes structural, fonctionnel, inductif (découvrir la règle à partir des exemples), ou l'imitation (à partir du modèle, faire des phrases)

La partie A de la grille (« Le contenu, la nature et la forme des exercices ») prend pour point de départ les besoins des apprenants sur lesquels s'appuie tout le reste : la progression, les objectifs, l'approche – ce que Courtillon appelle « présentation des données » – et le contenu proprement dit. Nous avons retenu de cette partie A la logique des articulations entre besoins, objectifs, approche et contenus, absente de la grille précédente qui s'apparentait davantage à une nomenclature des contenus. La sous-partie « Les types d'exercices ou la conception des acquisitions grammaticales » de la partie A, centrée sur notre problématique, a particulièrement retenu notre attention, car elle met en avant le lien entre les types d'exercices et les principes méthodologiques.

B. La méthodologie [15]
La perception / compréhension du sens - la méthode conditionne-t-elle à la compréhension, soit par des suggestions d'explication de la part du professeur, soit par des déclencheurs ou une mise en condition thématique ? - les élèves doivent-ils s'efforcer de repérer les indices porteurs de sens ?
La mémorisation - il existe ou non la mémorisation ? - si oui, de quelle manière se fait-elle ? Guidée et rigide ? Interactive ? Via l'appropriation ou le réemploi ? - est-elle conçue par des exercices impliquant une interaction professeur-élèves ou une interaction élèves-élèves-professeur ? - quels principes sont à la base des techniques de correction ? Quelle place est faite aux erreurs ? La vérification des acquis - existe-t-il des tests (évaluation) internes à la méthode ? - existe-t-il des moyens d'autoévaluation ?

La partie B (« La méthodologie ») porte sur trois aspects : « la perception / compréhension du sens », « la mémorisation », « la vérification des acquis ». Notre étude étant centrée sur le discours grammatical, nous n'avons pas retenu les rubriques « mémorisation » et « la vérification des acquis », davantage centrées sur la transmission / acquisition, périphérique par rapport à notre propos. Par contre, la rubrique « la perception / compréhension du sens » nous a beaucoup intéressé, car cette question est liée à celle de la conceptualisation grammaticale par les apprenants qui peut se faire soit par simple application et mémorisation de règles toutes faites sans réflexion sur la langue, soit en faisant participer l'apprenant à l'élaboration de la règle dans une optique constructiviste.

1.1.3 Grille d'analyse de manuels de Suso López

La grille de J. Suso López est centrée sur les logiques d'organisation des manuels. Elle comporte huit parties : « Présentation matériel », « Matériel d'accompagnement »,

[15] Grille élaborée d'après P.-Y. Roux (2011).

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

« Préface du manuel et table des matières », « Contenu », « Méthodologie », « Activités » et « Évaluation ». Dans la mesure où notre grille d'analyse accorde une place importante à la structure des manuels qui permet de mettre en évidence la place de la grammaire et son articulation avec les autres contenus, nous avons d'abord retenu de la grille de J. Suso López la partie « Préface du manuel et table des matières ». Les parties « Contenu », « Méthodologie » et « Activités » nous ont, quant à elles, servi de source d'inspiration tant pour la partie générale de notre grille que pour celle consacrée à la grammaire.

Préface du manuel et table des matières [16]

Description objective	
Objectifs annoncés du manuel : Précisions sur le public visé : Niveau : Pays d'utilisation : Consignes sur l'utilisation du manuel : Consignes sur la structure du manuel : Table des matières : Présence d'annexes (lexique multilingue, transcriptions, portfolio d'auto-évaluation …) :	
Appréciation	**Remarques**
Clarté des objectifs exprimés : Clarté des consignes sur l'utilisation du manuel : Lisibilité de la table des matières : Utilité des annexes :	
Évaluation :	

Dans la mesure où tous les manuels de notre échantillon ne comprennent pas de préface, nous n'avons pas retenu l'ensemble des critères énoncés dans cette grille. Les rubriques « Table des matières » et « Lisibilité de la table des matières » nous ont cependant semblé utiles pour comprendre l'organisation d'ensemble des manuels. Pour donner une idée de la manière dont les manuels peuvent être utilisés par l'apprenant en autonomie, nous avons également pris en compte la question des annexes : « Présence d'annexes », « Utilité des annexes ».

Contenu [17]

Description objective	
Découpage du manuel / nombre de chapitres : Titres des chapitres : Organisation d'un chapitre : Progression pédagogique : Durée : Rythme :	
Appréciation	**Remarques**

[16] Grille élaborée d'après J. Suso López (2001).
[17] Grille élaborée d'après J. Suso López (2001).

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

Intelligibilité et cohérence du découpage : Fonctionnalité des titres : Clarté de l'organisation des chapitres : Intelligibilité et cohérence de la progression pédagogique : Vitesse de la progression : Faisabilité (durée prévue) :	
Évaluation du contenu :	

Pour compléter notre analyse de la structure des manuels, nous avons retenu de la partie « Contenu » la rubrique « Découpage du manuel / nombre de chapitres ».

Méthodologie [18]

Appréciation	**Remarques**
Type d'approche annoncée/ Mise en œuvre (communicative, actionnelle, double) : Clarté des objectifs : Équilibre et variété dans les types de supports proposés (audio, vidéo, écrits, iconographiques) : Authenticité des supports : Fonctionnalité de l'enseignement de la grammaire (explicite ou implicite) : Fonctionnalité de la démarche pour l'enseignement du lexique : Présence de descriptifs phonétiques : Degré d'adaptation du manuel aux contraintes institutionnelles (programme) et matérielles : Conformité avec les descripteurs (CECRL) du niveau annoncé : Intégration de l'aspect culturel francophone : Intégration de l'interculturalité : Conformité avec le fonctionnement et les objectifs énoncés dans l'avant-propos :	
Évaluation de la méthodologie :	

La partie « Méthodologie » de la grille de J. Suso López a inspiré la seconde partie de notre grille consacrée à la grammaire, tant du point de vue du contenu que du point de vue méthodologique. Nous avons donc retenu la rubrique « Fonctionnalité de l'enseignement de la grammaire (explicite ou implicite) ». La rubrique « Authenticité des supports » nous a également semblé utile, mais pour la première partie de notre grille centrée sur les caractéristiques générales des manuels. En effet, même si le choix de documents authentiques est très souvent lié à l'approche communicative de l'enseignement des langues, « Authenticité des supports » paraît plutôt concerner l'organisation matérielle des manuels que les choix méthodologiques. On peut donc s'interroger sur la pertinence de cette rubrique dans la partie « Méthodologie ».

[18] Grille élaborée d'après J. Suso López (2001).

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

Activités [19]

Description objective	
Types d'activités proposées : Nombre d'activités par chapitre : Consignes (exprimées à quelle personne ?) : Travaux individuels / travaux de groupes : Propositions de corrigés :	
Appréciation	**Remarques**
Variété des activités : Pertinence des activités : Niveau des activités (adapté ?) : Aspect ludique des activités : Clarté des consignes : Équilibre travaux de groupes / en binômes / seuls : Équilibre des compétences mises en œuvre dans ces activités (PE/CE/PO/CO) : Travail sur la phonétique :	
Évaluation des activités :	

Dans la partie « Activités », la question des compétences mobilisées a particulièrement retenu notre attention. Cette question est traitée dans les rubriques « Équilibre des compétences mises en œuvre dans ces activités (PE/CE/PO/CO) » et « Équilibre travaux de groupes / en binômes / seuls ». Identifier les compétences privilégiées renseigne sur les conceptions des rapports enseignant / apprenants et sur celles des dynamiques de la classe retenues dans les manuels. Plus généralement, elles constituent des indices sur les orientations méthodologiques des manuels.

1.2 Notre grille d'analyse des manuels

En prenant pour modèles ces trois grilles d'analyse, nous proposons, en fonction de notre problématique, une grille composée de deux parties : « Caractéristiques générales des manuels » et « La grammaire dans les manuels ».

1.2.1 Partie 1 de la grille : caractéristiques générales des manuels

Partie 1 : caractéristiques générales des manuels

1. Structure des manuels : - Table des matières - Nombre et longueur des chapitres ou leçons - Importance et fonction des annexes
2. Compétences mobilisées
3. Supports pédagogiques
4. Contenus lexicaux, phonétiques et socioculturels : - Lexique - Phonétique - Contenu socioculturel

Quatre éléments nous ont premis d'identifier les caractéristiques générales des manuels. Nous avons d'abord comparé la structure des manuels en examinant le contenu de la table des matières, le nombre et la longueur des chapitres, leçons ou unités ainsi que l'importance et le rôle des annexes. Connaître l'organisation structurelle des ma-

[19] Grille élaborée d'après J. Suso López (2001).

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

nuels donne des indications intéressantes sur certains choix pédagogiques : autonomie ou non de l'apprenant favorisée, nombre limité ou non des thèmes et structures abordés, autonomie ou non des chapitres. Ensuite, les compétences mobilisées : le manuel est-il davantage centré sur l'écrit ou sur l'oral ? Propose-t-il assez d'activités de production et quels types d'activités ? Le troisième élément, le plus évident, concerne les contenus abordés, linguistiques et culturels, desquels nous soustrayons les contenus grammaticaux que nous incluons dans la seconde partie de la grille.

1.2.2 Partie 2 de la grille : la grammaire dans les manuels

Partie 2 : la grammaire dans les manuels

1. Contenus grammaticaux
2. Approches méthodologiques de la grammaire
3. Les exercices de grammaires
4. Courants méthodologiques des manuels

Nous avons attaché une attention particulière à l'analyse des éléments grammaticaux des manuels au cœur de notre problématique. Nous avons comparé les contenus grammaticaux des manuels slovaques et français de chaque période. Pour chaque manuel, nous avons relevé, dans les tables des matières et les tables des contenus, les données relevant de la grammaire que nous avons reportées dans des tableaux comparatifs. Dans l'ensemble des manuels analysés, les tables des matières contiennent un métalangage grammatical suffisamment fourni pour nous permettre d'identifier aisément les structures abordées. Qui plus est, le métalangage employé nous a semblé assez homogène pour faire l'objet d'une comparaison, les manuels s'en tenant à ce que J.-P. Cuq (1996 : 74) appelle une « grammaire de compromis » centrée sur le recours aux termes d'usage traditionnels renvoyant à des notions stables, comme c'est le cas dans les exemples que nous avons relevés. Pour garantir la cohérence terminologique de l'ensemble de l'échantillon, nous avons traduit en français les termes grammaticaux slovaques en utilisant la terminologie française équivalente employée dans les autres manuels analysés. Dans les tableaux comparatifs, les contenus grammaticaux sont répartis en quatre ensembles correspondant à quatre colonnes. Au niveau morphologique : la catégorie (ou classe, ou nature) grammaticale (nom, verbe, pronom, *etc.*) (1). Au niveau syntaxique : la fonction grammaticale (sujet, complément, objet, *etc.*) (2) et la relation logique (le but, l'intention, *etc.*) (4). Cette dernière prend également en compte le niveau supraphrastique. Étant donné la fonction centrale du verbe dans la langue, nous avons classé à part le verbe et le système verbal (3). Cette analyse comparative des éléments grammaticaux est essentiellement qualitative, c'est-à-dire centrée sur la nature des contenus grammaticaux dans chaque manuel. En effet, une analyse quantitative fondée sur le nombre absolu d'unités de chaque élément nous a semblé peu pertinente dans la mesure où chaque manuel découpe l'objet d'étude langue-culture française selon sa logique propre et son public. Il ne saurait donc y avoir d'équivalence exacte de niveaux entre les manuels comparés. Nous avons ensuite analysé les approches méthodologiques envisagées par les manuels pour aborder la grammaire (approches explicite ou implicite, déductive ou inductive). Enfin, nous avons comparé les exercices de grammaire proposés en nous centrant en particulier sur les types d'exercices, la contextualisation des énoncés et la prise en compte de

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*,
Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

la langue source. Pour identifier les types d'exercices proposés, nous avons pris pour critère la tâche à effectuer par l'apprenant et nous sommes basé sur les typologies de H. Besse et R. Porquier (1991 : 123-127) et de J.-P. Cuq (2003 : 94-97). La section finale de la deuxième partie de la grille prévoit une synthèse des approches méthologiques des manuels qui fait le bilan des éléments analysés dans les deux grilles en mettant l'accent sur la question de la grammaire.

2 Manuels des années 1960-1970

2.1 Caractéristiques générales des manuels

2.1.1 Structure des manuels

2.1.1.1 Tables des matières

Les tables des matières des manuels slovaques *Francúzština pre 9. ročník* et *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl* tout comme celles des manuels français *Le francais et la vie 1* et *Le français et la vie 2* sont peu détaillées. Les manuels slovaques se contentent d'une simple indication, en français, des thèmes situationnels (par exemple : « À la gare », « Dans le tram », « À Paris ») ou fictionnels (par exemple : « Une lettre de Paris », « Réunion du groupe des pionniers ») et des structures grammaticales (terminologie slovaque utilisée) abordées dans les différents chapitres. Il en va de même des manuels français où, pour chaque chapitre, figurent uniquement les thèmes situationnels (par exemple : « Au supermarché », « À l'hôtel ») ou fictionnels (par exemple : « Marco arrive à Paris ») et les structures grammaticales étudiées. Contrairement aux manuels slovaques, *Le français et la vie 1* n'emploie pas la terminologie grammaticale, mais indique les structures étudiées par des exemples, comme « un journal / le journal » pour les articles définis et indéfinis ou « mon, ma, votre, son, sa » pour les adjectifs possessifs. *Le français et la vie 2* fait cependant usage de la terminologie grammaticale (« le subjonctif », « les présentatifs », *etc.*). Ni les manuels slovaques, ni les manuels français ne prévoient, en outre, de table des contenus dans le livre de l'élève, comme c'est généralement le cas dans les manuels actuels. Ceci a pour conséquence de limiter l'autonomie de l'apprenant qui ne dispose pas d'une vue d'ensemble sur sa progression.

2.1.1.2 Nombre et longueur des chapitres ou leçons

Les quatre manuels sont découpés en un nombre important de chapitres ou leçons courts, ce qui contraste avec les manuels actuels qui contiennent généralement un nombre restreint d'unités assez longues. *Francúzština pre 9. ročník* est ainsi composé de 20 chapitres de cinq à six pages et *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl* de 24 chapitres de six à neuf pages. *Le français et la vie 1*, après une longue introduction consacrée à la phonétique, comprend 28 leçons de huit pages et *Le français et la vie 2* 26 leçons de huit pages. La longueur restreinte des chapitres traduit un découpage détaillé du contenu, ce qui a pour conséquence de limiter le nombre de structures

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

différentes abordées dans une même leçon. L'apprenant est donc peu encouragé à faire le lien entre les différentes structures qu'il apprend. Dans ces conditions, ses compétences métalangagières et ses capacités à anticiper face à l'inconnu sont peu sollicitées. Autre conséquence : faiblesse du potentiel communicatif des chapitres et leçons centrés sur un nombre réduit de structures. Les manuels français se distinguent cependant des manuels slovaques par la longueur invariable de leurs chapitres. Ceci renforce le caractére systématique du « Mauger rouge » fondé sur une progression et une planification très strictes de l'enseignement. *A contrario*, on peut supposer une plus grande flexibilité des méthodes slovaques de la même époque.

2.1.1.3 Importance et fonction des annexes

En complément des leçons ou des chapitres, l'apprenant dispose d'annexes à usage collectif en classe ou individuel en dehors de la classe. Les différences de contenus des annexes entre les deux pays sont liées aux choix méthodologiques des auteurs des manuels. Ces différences portent surtout sur les contenus linguistiques des annexes. *Francúzština pre 9. ročník* et *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl* proposent un supplément lexical français-slovaque et slovaque-français classé par ordre alphabétique. Le manuel slovaque pour les élèves des écoles secondaires propose également des tableaux de conjugaison et une liste de verbes réguliers et irréguliers. Les manuels français ne contiennent, au contraire, ni supplément grammatical, ni supplément lexical plurilingue. Le lexique abordé dans chacun de ces manuels est cependant répertorié en index. L'absence d'annexes consacrées à la grammaire et au vocabulaire dans le « Mauger rouge » est en totale adéquation avec la méthodologie SGAV qui exclut tout recours à la langue maternelle et toute approche explicite de la grammaire. Les différences sont moins marquées concernant la place de la culture qui est réduite dans les deux pays par rapport aux manuels plus récents d'orientation communicative. *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl* se contente de quelques photos de Paris et de la Côte d'Azur au début et à la fin du livre. Le contenu photographique est cependant plus fourni dans *Le français et la vie* qui prévoit le supplément « La France en images » au milieu de l'ouvrage. Si la littérature est absente du *Français et la vie 1* presqu'exclusivement consacré à la préparation linguistique de l'apprenant, le niveau 2 propose des extraits littéraires en annexes. De même, *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl* comporte des poèmes, des textes en prose, la Marseillaise et des chansons populaires.

2.1.2 Compétences mobilisées

La différence est frappante entre les manuels slovaques et français sur la part de l'oral et de l'écrit : les premiers privilégient l'écrit tandis que les seconds sont fondés sur l'oral. Dans *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl*, les activités de compréhension orale consistent en l'écoute d'un texte lu par le professeur à la fin de certaines leçons, sans que ce texte ne soit accompagné de consignes. Dans les manuels slovaques, les activités de production orale sont également très réduites : répondre à des questions, reformuler le texte déclencheur à partir d'éléments donnés, préparer un dialogue sur

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

le modèle du dialogue du manuel. L'écrit constitue donc la base de la plupart des activités orales qui, elles-mêmes, laissent peu d'initiative à l'apprenant. Il en va de même pour les activités d'expression écrite consistant soit à imaginer une suite à un texte, soit à répondre à des questions.

Dans le « Mauger rouge », par contre, l'oral occupe une place centrale. Selon la procédure très stricte de la méthodologie SGAV (présentation – appropriation – transposition) détaillée dans le *Guide pédagogique*, la compréhension orale débouche sur des activités très guidées d'expression orale centrées sur le dialogue déclencheur. Autre différence importante avec les manuels slovaques : l'écrit est absent des premières leçons du *Français et la vie 1.* Dans les quatre manuels, on a cependant affaire à de l'écrit oralisé, c'est-à-dire à une langue orale très standardisée et artificielle soucieuse de maintenir la correction grammaticale sur le modèle de la langue écrite.

La place plus ou moins importante accordée à l'oral dans les manuels influe sur la part consacrée aux activités collectives. La prédominance de l'écrit dans les manuels slovaques, qui induit des exercices essentiellement individuels, réduit fortement les activités en binômes ou en groupes. L'omniprésence de l'oral dans *Le francais et la vie* implique, au contraire, une certaine ouverture aux activités collectives dans les dernières étapes de chaque leçon suivant le modèle SGAV. Ainsi, après les premières phases de la leçon (« Dialogue », « Grammaire ») dominées par un rapport frontal enseignant / apprenant aux tours de paroles très réduits (questions / réponses), mises à part les mini-conversations très encadrées et basées sur le dialogue déclencheur, ce n'est que dans la dernière phase (« Conversation et civilisation ») que sont proposées des saynètes dans le cadre de la « Dramatisation ».

L'autre différence importante entre les manuels slovaques et français concernant les compétences mobilisées par l'apprenant réside dans la place de la traduction pédagogique. *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl* propose beaucoup d'activités de production écrite et orale basées sur la traduction. Soit il s'agit, à l'écrit, d'exercices de traduction du slovaque vers le français. Soit on demande aux apprenants de s'exprimer à l'oral en français à partir de phrases en slovaque, ce qu'on peut assimiler à de la quasi traduction. Dans certaines activités, l'apprenant doit également jouer le rôle de l'interprète dans des situations sociales proches de la réalité (au restaurant, à l'aéroport, *etc.*).

2.1.3 Supports pédagogiques

Les manuels slovaques et français analysés exploitent principalement des textes et des dialogues fabriqués. Ils proposent aussi, de manière secondaire, des extraits littéraires et des photos. Chaque leçon de *Francúzština pre 9. ročník* et *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl* commence par deux ou trois textes ou dialogues fabriqués. Dans *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl*, ces dialogues, systématiquement suivis d'une liste des mots et expressions nouvelles traduits, sont accompagnés de nombreux dessins qui ont pour fonction de présenter le contexte afin d'en faciliter la compréhension. Aucune consigne d'exploitation n'accompagne les textes et les dialogues. Ceux-ci sont travaillés plus tard, dans la partie consacrée aux exercices qui suit la grammaire. La compréhension paraît donc subordonnée à la maîtrise de la grammaire et les ac-

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

tivités d'exploitation des textes et dialogues ne semblent pas avoir pour fonction de déclencher la réflexion métalinguistique des apprenants comme c'est le cas dans les manuels d'orientation communicative. La dernière page de chaque leçon renvoie aux chansons et extraits littéraires figurant en annexes, mais, là aussi, sans consignes. Il en va de même des photos à la fin du manuel *Francúzština pre 2. ročník stredných* škôl, purement illustratives.

Les dialogues enregistrés des manuels français sont, au contraire, exploités de manière très rigoureuse à l'aide d'images de situation et d'images codées projetées pendant l'écoute. Les transcriptions ne sont exploitées qu'une fois le dialogue entièrement compris. Dans les manuels français, la démarche semble donc inverse à celle envisagée dans les manuels slovaques. Elle consiste à faire comprendre les dialogues de manière intuitive dans tous les détails, sans recours à la langue maternelle. C'est alors seulement que l'on passe à la séquence consacrée à la grammaire. L'exploitation des annexes y est cependant moins rigoureuse : dans *Le français et la vie 1*, le supplément « La France en images » n'est accompagné d'aucune consigne. Ce n'est qu'au niveau 2 que des questions permettent d'exploiter les photos et les extraits littéraires.

2.1.4 Contenus lexicaux, phonétiques et socioculturels

Dans les quatre manuels, la présentation de la table des matières semble subordonner les contenus lexicaux, phonétiques et socioculturels à la progression grammaticale. Des différences sensibles apparaissent cependant entre les manuels slovaques et français dans l'approche du lexique et de la phonétique.

2.1.4.1 Lexique

Dans les manuels slovaques, le vocabulaire nouveau est systématiquement traduit. Les manuels ne proposent pas d'exercices de vocabulaire et la grammaire fait directement suite au texte ou dialogue introductif de la leçon. Nous pouvons donc supposer une acquisition du vocabulaire par l'apprentissage de listes de mots traduits. Dans *Le francais et la vie*, au contraire, le lexique est expliqué d'après le contexte donné par le dialogue, notamment au moyen d'images de situation et d'images codées. Il est ensuite mémorisé et automatisé par l'apprenant par répétition des répliques du dialogue.

2.1.4.2 Phonétique

La phonétique n'apparaît pratiquement pas dans les deux manuels slovaques qui ne proposent aucune séquence consacrée à la prononciation, à l'exception du recours à l'alphabet API pour certains mots présentant des difficultés de prononciation ou comportant des sons n'existant pas en slovaque. La situation est tout autre dans le « Mauger rouge » où la phonétique joue un rôle central. Ainsi, le niveau 1 comporte une longue introduction phonétique et chaque leçon propose une séquence consacrée à la prononciation à partir des dialogues. Les transcriptions comportent, elles aussi,

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

des indications sur l'intonation et sur la prononciation de certains sons par recours à l'API.

2.1.4.3 Contenu socioculturel

Dans les manuels slovaques et français, les aspects socio-culturels occupent une place marginale. Les situations présentées par les fictions (dialogues et textes fabriqués) sont stéréotypées et assez éloignées de la vie sociale réelle. Elles sont fondées sur le même schéma narratif : celui du voyage d'un étranger, un Slovaque et un Italien, en France. Mais les manuels slovaques mettent également en scène la visite d'étrangers francophones en Tchécoslovaquie. Comme nous l'avons montré, les quatre manuels proposent aussi une ouverture sur la littérature française et *Le français et la vie* sur la culture du quotidien grâce au supplément « La Fance en images ».

La différence entre les deux pays réside cependant dans l'orientation idéologique des choix thèmatiques et des références culturelles des manuels slovaques. Certains scénarios fictionnels (situations et personnages) visent clairement à mettre en valeur la Tchécoslovaquie, que ce soit par la mise en scène d'étrangers admiratifs du pays et de ses succès économiques ou par l'évocation des Camps internationaux de la jeunesse ou de la fête du Premier mai, événements phares du régime socialiste. Sont également mis en scène des visiteurs africains de pays alliés au Bloc soviétique, comme l'Algérie, le Mali et la Guinée. Les manuels de français servent donc aussi de vitrine au socialisme. L'orientation idéologique des références culturelles est également évidente : Maurice Thorez (ancien secrétaire général du Parti communiste français), l'Internationale, le choix d'auteurs conformes à la ligne du parti communiste comme Jacques Prévert, Paul Éluard ou Paul Fort.

2.2 La grammaire dans les manuels analysés

2.2.1 Contenus grammaticaux

Pour comparer les contenus grammaticaux des manuels slovaques et français, nous nous appuyons sur le tableau comparatif des contenus grammaticaux des manuels *Francúzština pre 9. ročník* et *Le français et le vie 2*. L'analyse de ce tableau nous permet de faire deux observations.

La première observation, commune aux trois périodes étudiées, concerne la surreprésentation du verbe et du système verbal s'expliquant non seulement par le rôle central joué par le verbe dans la langue (supra 1.3), mais aussi par la complexité du système verbal français qui demande qu'on lui accorde une attention particulière. Dans les deux manuels, le système verbal est abordé de deux manières. D'une part, en fonction des temps et des modes. D'autre part, selon les types de verbes : verbes réguliers, verbes irréguliers, verbes à constructions spécifiques.

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

Tableau comparatif des contenus grammaticaux des manuels *Francúzština pre 9. ročník* et *Le français et la vie 2*

Francúzština pre 9. ročník

Catégorie grammaticale	Fonction grammaticale	Système verbal	Relations logiques
Pronoms personnels toniques L'article partitif L'article dans l'apposition Les pronoms y et en Le pronom relatif que Ne...que, Ne...plus	La phrase à deux pronoms La place des pronoms dans la phrase impérative	Futur simple des 1er et 2e groupes + des auxilaires Futur simple des verbes en re + des verbes irréguliers Le verbe prendre Le verbe pouvoir La phrase impérative Le passé des verbes pronominaux Le verbe apprendre Le verbe sortir Le verbe vouloir Le verbe permettre Le verbe venir La voix passive Le verbe savoir	

Le francais et la vie 2

Catégorie grammaticale	Fonction grammaticale	Système verbal	Relations logiques
Les pronoms interrogatifs Parce que / puisque Place du pronom avec l'impératif Le pronom relatif complément indirect Les pronoms y et en La place des pronoms personnels La place des pronoms personnels à l'impératif Ce qui / ce que La place des pronoms personnels	L'interrogation Les présentatifs	Le subjonctif (être et avoir) Le subjonctif des verbes en –er Le verbe devoir Le subjonctif (attendre, conduire, finir) Le subjonctif (construire, dire, lire, se taire, connaître) Les verbes en –eter, eler Le subjonctif (répondre, mettre) Les verbes en –érer, éler Le subjonctif (prendre, venir, tenir) Les verbes en –yer Le subjonctif (partir, voir) Le conditionnel Commencer à / finir de Les verbes en –cer, –ger Le subjonctif (croire, écrire, boire) Le conditionnel passé L'infinitif après voir, entendre, sentir Le subjonctif (mourir, vivre, suivre, servir, recevoir) Le passif Le subjonctif (faire, savoir, vouloir, pouvoir, aller) Le plus-que-parfait de l'infinitif Le passé simple (type tomber) Le gérondif Le passé simple (aller) Le passé simple (être, avoir) L'accord du participe passé Le futur antérieur L'infinitif passé Le passé simple (remplir, sortir, mettre, atteindre, éteindre, conduire)	Le but, l'intention L'ordre La défense La cause L'opposition La supposition, la condition

La seconde observation concerne la différence de conception de la grammaire entre les deux manuels comparés. L'absence de prise en compte des relations logiques intra et extra phrastiques dans *Francúzština pre 9. ročník* induit une conception essentiellement descriptive de la grammaire centrée sur les constituants de la phrase et leurs

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

fonctions. Au contraire, *Le français et la vie 2* présente un certain intérêt pour les relations logiques. L'apport du structuralisme saussurien, qui aborde les éléments de la langue non de manière isolée, mais en fonction des relations qu'ils entretiennent entre eux, nous semble ici évident. Ce manuel s'en tient cependant encore au niveau de la phrase, l'apport de la grammaire de texte étant postérieur aux méthodes SGAV. La prise en compte des relations logiques dans *Le français et la vie 2* semble aussi correspondre à une conception plus fonctionnelle de la langue que dans les manuels slovaques.

2.2.2 Approches méthodologiques de la grammaire

Dans les manuels slovaques, la grammaire est clairement abordée de manière explicite, c'est-à-dire, au moyen de l'énonciation de règles de grammaire (Bento, 2019). H. Besse et R. Porquier (1991 : 93) préfèrent parler de « grammaire explicitée » qui indique une élaboration didactique du discours sur la grammaire à travers des activités cognitives et des exercices d'application. Pour les mêmes auteurs, la grammaire explicite ne va cependant pas de soi : elle s'appuie sur ce qu'ils appellent « la grammaire intériorisée » comme capacité du locuteur à rationaliser la langue, et d'abord sa langue maternelle, qui tient compte à la fois de l'inné, à la manière de la grammaire universelle de Noam Chomsky, et de l'acquis, cette grammaire intériorisée se forgeant dès l'enfance dans les interactions. Dans le cas des deux manuels slovaques, on peut supposer une mise à contribution de la grammaire intériorisée de l'apprenant au moyen d'outils textuels et graphiques : les nouvelles structures sont expliquées au moyen de tableaux et de commentaires en slovaque où est fait usage de la terminologie grammaticale slovaque. On s'appuie aussi sur des exemples systématiquement traduits en slovaque et sur la comparaison avec la grammaire slovaque. L'approche explicite de la grammaire des manuels slovaques est couplée d'une approche déductive, c'est-à-dire d'un raisonnement partant de la règle générale donnée au départ pour aller vers le particulier (Cuq, 2003 : 67). La leçon de grammaire de *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl* est ainsi fondée sur un schéma purement déductif, de la règle à l'exemple, qui suit les étapes suivantes : intitulé de la structure, courts exemples illustrant les différents cas, une ou deux phrases d'explication en slovaque. Dans quelques cas, les explications s'appuient sur des dessins. À l'opposé, le « Mauger rouge » est fondé sur une approche implicite de la grammaire consistant, comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans s'en rendre compte, à faire de la grammaire sans le savoir : le savoir grammatical est alors « enfoui dans la présentation de la langue étrangère » et dans les activités proposées (Besse-Porquier, 1991 : 148). Ici aussi, H. Besse et R. Porquier préfèrent employer l'expression « grammaire implicitée » qui traduit une volonté consciente du didacticien de pratiquer la grammaire, ce qui constitue une des différences avec l'apprentissage naturel des langues. *Le français et la vie 1* bannit donc tout métalangage grammatical. La grammaire y est uniquement présentée au moyen de tableaux structuraux sans aucun commentaire. Le niveau 2 accompagne cependant les tableaux structuraux de quelques explications très réduites et recourt de façon très limitée à la terminologie grammaticale.

Pour mieux comprendre les différences d'approche entre les manuels slovaques et français de l'époque étudiée, nous prendrons l'exemple de la voix passive. *Francúzština*

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

pre 2. ročník stredných škôl aborde ce point de grammaire uniquement à la leçon 6 sans y revenir par la suite, suivant, dans le cas de la voix passive, une progression strictement linéaire. Le passif est traité sur une demi-page à partir de l'exemple du verbe « accompagner » conjugué à la voix passive du présent de l'indicatif à toutes les personnes, puis au futur simple, au passé composé et à l'imparfait, uniquement à la première personne du singulier. Ces exemples ne sont pas traduits en slovaque et sont donnés sans complément d'agent. Suit un commentaire en slovaque sur trois lignes concernant la construction du passif et la règle de l'accord du participe passé :

(1)

Trpný rod sa tvorí z prítomného času pomocného slovesa être a z minulého príčastia významového slovesa ; príčastie minulé sa vždy zhoduje s podmetom v rode a čísle. (*Francúzština pre 2. ročník stredných škôl*, 1968 : 52)

[La voix passive se construit à partir du présent de l'auxiliaire être et du participe passé du verbe au sens plein ; le participe passé s'accorde toujours avec le sujet en genre et en nombre.]

Ces commentaires sont suivis de la rubrique *Retenez [Pamätajte]* qui illustre, par deux exemples traduits, la différence entre les voix active et passive. Pour expliquer la fonction et la construction du complément d'agent, on s'appuie sur trois exemples de phrases simples au passif traduites en slovaque. Les deux premiers exemples montrent que le complément d'agent peut être une personne (« M. Novák était attendu par M. Legrand ») ou un objet (« Cette machine a été fabriquée par notre usine ») et le dernier exemple explique l'emploi de la préposition « de » (« Ils sont aimés de leurs parents »). Ces exemples sont commentés en slovaque. Les commentaires portent sur l'emploi des prépositions *par* et *de* :

(2)

Pôvodca deja sa vyjadruje v trpnom rode spravidla predložkou par ; pri slovesách, vyjadrujúcich city, sa používa najčastejšie predložka de. (*Francúzština pre 2. ročník stredných škôl*, 1968 : 52)

[L'agent de l'action est généralement exprimé au passif par le préposition par ; pour les verbes exprimant des sentiments on utilise le plus souvent la préposition de.]

Francúzština pre 2. ročník stredných škôl propose donc une explication assez exhaustive du passif en procédant en deux étapes : le première est centrée sur la construction verbale du passif et la seconde sur le complément d'agent.

Dans *Le Français et la vie 2*, le passif est abordé à la leçon 10. Comme dans le manuel slovaque, il s'agit de l'unique leçon consacrée à cette structure grammaticale. Plus loin dans le manuel, la leçon 23 mentionne cependant la forme pronominale à sens passif dans le cadre d'une leçon sur les verbes pronominaux. Les deux manuels n'envisagent donc pas de progression en boucle, car chaque structure semble abordée une fois pour toute. La leçon de grammaire sur le passif proposée par le manuel français,

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

qui tient en quelques lignes, est beaucoup plus concise que celle du manuel slovaque. L'approche est également différente. Alors que *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl* se focalise sur la construction verbale, *Le Français et la vie 2* se concentre sur l'observation des différences entre voix active et passive. Le manuel français choisit également d'introduire immédiatemment le cas du complément d'agent, comme nous le montre les exemples suivants qui sont les seuls exemples donnés dans cette leçon consacrée au passif :

(3)

Les vagues secouent le bateau = Le bateau est secoué par les vagues.

Les vagues ont secoué le bateau = Le bateau a été secoué par les vagues.

(*Le Français et la vie 2*, 1971 : 78)

Le commentaire de deux lignes qui suit concerne la construction verbale et celle du complément d'agent, mais sans mention du cas de l'emploi de la préposition *de*. Le manuel d'inspiration SGAV semble ici suivre la logique de simplification de la langue dans la lignée du *Français fondamental* qui ne recense que les structures les plus usitées. Au contraire, le manuel slovaque opte pour une explication relativement complète de la construction du passif.

2.2.3 Les exercices de grammaire

Dans les quatre manuels analysés, nous avons identifié trois types d'exercices de grammaire : des exercices structuraux, y compris dans les manuels slovaques, des exercices de transformation et des exercices lacunaires. Les exercices structuraux consistent en opérations de manipulation d'éléments de la phrase en fonction des régularités des structures selon les principes de la linguistique distributionnelle (Cuq, 2003 : 97). Du point de vue de l'acquisition, les exercices structuraux s'inspirent de la psychologie béhavioriste par leur caractère répétitif visant à créer des automatismes chez l'apprenant. Les exercices structuraux sont adaptés à une approche implicite de la grammaire, car ils permettent d'éviter l'explication grammaticale et l'exposition de règles. Caractérisés par l'unicité des solutions, ils sont conçus de manière à ce qu'aucune place ne soit accordée à l'erreur, jugée néfaste à l'apprentissage selon les méthodologies audio-orale et audiovisuelle (Cuq, 1996 : 86). Pour cette raison, les exercices structuraux représentent l'outil d'enseignement par excellence des méthodes SGAV. Leur présence dans les manuels slovaques de cette période, proches de la méthode active (infra), indique donc un certain éclectisme des approches de ces manuels. Pour les mêmes raisons énoncées plus haut, J.-P. Cuq (2003 : 96) considère les exercices de transformation comme une forme d'exercice structural. Ce type d'exercice consiste à transformer des phrases à partir d'un modèle sur un même schéma structural. Dans notre étude, nous ne considérons cependant pas les exercices de transformation comme de purs exercices structuraux, d'abord parce qu'ils adoptent une présentation traditionnelle sous la forme de suites d'énoncés et non de tableaux structuraux et, ensuite, parce qu'ils recourent au métalangage grammatical dans les consignes, comme on le voit dans cet exemple (*Francúzština pre 2. ročník stredných škôl*, 1968 : 52) : « *Dajte do trpného rodu* » *[Mettez à la voix passive]*. Les exercices lacunaires, également appelés

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

exercices à trous, consistant à compléter des éléments manquant dans des phrases, à partir d'une liste proposée ou non, n'admettent généralement eux aussi qu'une bonne réponse. Exercices fermés, c'est-à-dire ne laissant aucune marge de manœuvre à l'apprenant, les exercices lacunaires sont surtout adaptés au contrôle des connaissances grammaticales, car ils ne permettent pas de développer une véritable compétence de la langue chez l'apprenant (Besse-Porquier, 1991 : 130). Comme nous l'avons noté plus haut à propos des leçons de grammaire, le recours à la langue maternelle joue également un rôle important dans la présentation des exercices de grammaire des manuels slovaques de cette période : les consignes sont systématiquement données en slovaque en faisant, en outre, usage de la terminologie grammaticale slovaque.

(4)

Predošlé vety obmeňte tak, že predmet vyjadrený podstatným menom nahradíte zámenom „en". (*Francúzština pre 2. ročník stredných škôl*, 1968 : 79)

[Transformez les phrases précédentes[20] en remplaçant l'objet exprimé par un nom par le pronom « en ».]

Autre spécificité des manuels slovaques : ils proposent des exercices de traduction du français vers le slovaque ou du slovaque vers le français. On trouve également des exercices de grammaire combinant traduction et transformation :

(5)

Preložte slovné spojenia a použite ich v krátkych vetách. (*Francúzština pre 2. ročník stredných škôl*, 1968 : 115)

[Traduisez les énoncés et employez-les dans de courtes phrases.]

2.3 Courants méthodologiques des manuels

À partir des observations développées précédemment (structure des manuels, compétences mobilisées, supports pédagogiques, contenus généraux, contenus grammaticaux, approches méthodologiques de la grammaire et exercices de grammaire), nous proposons une synthèse de l'analyse des manuels de la première période étudiée qui permettra de mettre à jour ce que Ch. Puren (2011) appelle « les méthodologies d'utilisation des manuels ». Pour cela, nous nous appuierons sur deux synthèses de référence sur la question : celle de Ch. Puren (1988) et celle de J.-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 253-341).

Sur beaucoup de points, le contenu des leçons des deux manuels slovaques est proche de celui du *Cours de langue et de civilisation française* de Gaston Mauger (première édition de 1953, révisée en 1967), dit « le Mauger bleu », manuel de référence de la méthode active : texte écrit comme support principal (Puren, 1988 : 148), grammaire explicite sous forme de tableaux, exercices de grammaire décontextualisés recourant au métalangage grammatical. C'est donc dans le courant de la méthode active que nous inscrivons les manuels slovaques de la période étudiée. Il est cependant intéressant de

[20] Il s'agit des phrases de l'exercice précédent.

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

noter que ni J.-P. Cuq (2003), ni J.-P. Cuq et I. Gruca (2005), ni J.-P. Robert (2008) ne mentionnent la méthode active en tant que courant méthodologique. Pour notre part, nous adoptons la position de Ch. Puren (1988) qui considère la méthode active, courant ayant fortement marqué l'enseignement du FLE de l'entre-deux-guerres aux années 1950, comme un compromis entre la méthode traditionnelle et la méthode directe, deux courants méthodologiques entre lesquels elle semble constamment hésiter (Puren, 1988 : 143-145). Relèvent ainsi de la méthode traditionnelle, dans les deux manuels slovaques étudiés, la prédominance de l'écrit sur l'oral et des textes sur les dialogues, le recours systématique à la langue maternelle et la pratique de la traduction (Cuq-Gruca, 2005 : 255). Nous considérons comme héritage de la méthode directe dans ces manuels l'utilisation fréquente des dessins pour appuyer la compréhension et le contexte. Comme nous l'avons noté plus haut, ces manuels proposent également des exercices structuraux, ce qui indique une certaine ouverture à la grammaire structurale, fondement des méthodes audiovisuelles dont relève sans conteste le « Mauger rouge ».

3 Manuels des années 1980

3.1 Caractéristiques générales des manuels

3.1.1 Structure des manuels

3.1.1.1 Tables des matières

Comme dans le cas des manuels *Francúzština pre 9. ročník* et *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl*, les tables des matières des tomes 1 et 2 de *Francúzština pre ZŠ* sont peu détaillées : seuls les thèmes situationnnels (par exemple : « À l'école », « À la maison », « Dans le parc » dans *Francúzština 1 pre ZŠ*) et fictionnels (par exemple : « Monique va à l'école », *ibidem*) y sont indiqués. Dans les tomes 3, 4 et 5 sont ajoutés les contenus grammaticaux, avec la terminologie slovaque, ainsi que les titres des comptines et des chansons. Sont également mentionnées, pour les tomes 3, 4 et 5, les séquences de révision de chaque premier chapitre, ce qui indique un certain souci de continuité entre les tomes. Les tables des matières d'*En avant la musique 1* et *En avant la musique 2* sont beaucoup plus complètes. On y indique les actes de langage, les thèmes situationnels et fictionnels ainsi que les contenus linguistiques (grammaire, vocabulaire et phonétique).

3.1.1.2 Nombre et longueur des chapitres ou leçons

Du tome 1 au tome 3, *Francúzština pre ZŠ* comporte un nombre de moins en moins important de leçons (tome 1 : 23, tome 2 : 20, tome 3 : 14), puis le nombre de leçons reste stable dans les tomes 3, 4 et 5 (14 leçons) avec un nombre plus important de pages par leçon : les premières leçons du tome 1 sont très courtes (deux pages), avant d'atteindre huit à neuf pages à la fin du tome 1 et dans le tome 2, puis une dizaine de pages dans les trois derniers tomes. Ce découpage des premiers chapitres

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

semble traduire la volonté de limiter le nombre de structures nouvelles abordées dans un même chapitre chez les débutants. Comme nous l'avons également noté pour les manuels français de la période précédemment étudiée, la structure d'*En avant la musique* est équilibrée : le manuel est découpé en 20 leçons de six pages environ pour chaque tome. Si les quatre manuels comportent un grand nombre de chapitres par rapport aux manuels actuels, sans doute pour les mêmes raisons déjà invoquées pour la période précédente, à savoir le souci de n'aborder qu'un nombre limité de structures nouvelles à la fois en début d'apprentissage, par la suite, la longueur plus importante des leçons peut non seulement s'expliquer par une complexification des contenus à mesure que l'apprenant progresse, mais aussi par un accroissement du nombre et de la longueur des documents et exercices proposés.

3.1.1.3 Importance et fonction des annexes

Francúzština pre ZŠ prévoit un grand nombre d'annexes : des listes de vocabulaire traduit en slovaque selon deux entrées, par leçons et par ordre alphabétique ; à partir du tome 2, des suppléments grammaticaux. Les annexes comportent également des exercices structuraux correspondant à chaque leçon et, dans les tomes 4 et 5, des exercices auto-correctifs accompagnés des solutions. Enfin, les tomes 1 et 2 proposent, pour chaque leçon, des pages de jeux – activités orales collectives ou individuelles – et de lecture de petits textes fabriqués reprenant les thématiques des leçons. Le nombre d'annexes est plus restreint dans *En avant la musique* : exercices complémentaires, index du vocabulaire, table des contenus et, dans le tome 2, la rubrique « Fugues » composée de textes correspondant à certaines leçons et de photos représentant le diversité géographie et sociologique de la France. Les annexes dans les manuels slovaques semblent donc remplir à la fois la fonction de complément aux leçons et d'appui à un travail autonome de l'apprenant grâce au lexique bilingue, aux suppléments grammaticaux et aux exercices auto-correctifs. Les annexes d'*En avant la musique* semblent, quant à elles, uniquement servir de complément aux leçons. Cette fonction complémentaire des annexes des manuels français est également culturelle, ce qui n'est pas le cas des manuels slovaques. Ceci illustre l'orientation socioculturelle du manuel *En avant la musique* par contraste avec le manuel slovaque (infra 3.1.4).

3.1.2 Compétences mobilisées

Les manuels slovaques accordent une place prépondérante à l'oral. Dans les deux premiers tomes, la pratique de la compréhension orale consiste, pour l'essentiel, à faire répéter par les apprenants des extraits des dialogues. Ce n'est qu'à partir du tome 3 qu'on a affaire à de véritables activités de compréhension orale à partir de questions sur les dialogues et les textes. Ces manuels se caractérisent également par une importante complémentarité entre, d'une part, les dialogues et, de l'autre, l'expression orale et écrite. En effet, l'expression orale est surtout travaillée à partir d'exercices de répétition calqués sur les dialogues enregistrés et d'exercices de prononciation sur le modèle de la méthodologie audio-orale. Peu de liberté est donc accordée à l'apprenant en production orale, à l'exception des pages jeux en annexes des tomes 1 et

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

2. Ce n'est qu'à partir du tome 4 qu'est introduite une véritable production orale personnelle. Celle-ci consiste notamment à comparer les modes de vie entre la France et la Slovaquie. Les trois premiers tomes comportent également peu d'activités de production écrite en dehors des exercices de grammaire et de vocabulaire. Ici aussi, il faut attendre le tome 4 pour avoir affaire à une véritable production écrite. Celle-ci est d'abord introduite par des exercices très guidés consistant, par exemple, à rédiger la fin d'un texte à partir d'expressions imposées, puis étendue à des tâches moins contraignantes. La place prépondérante de l'oral et de sa pratique très encadrée inscrit donc *Francúzština pre ZŠ* dans la lignée audiovisuelle. Cependant, à la différence des méthodes SGAV, l'écrit est introduit dès les premières leçons. Mais, ici aussi, les manuels laissent peu de liberté à l'apprenant.

En avant la musique accorde une place plus équilibrée aux quatre compétences. La compréhension orale est travaillée à partir du dialogue de présentation dans la rubrique « Ouverture » de chaque leçon. L'expression orale de l'apprenant est également systématiquement sollicitée. Les manuels français proposent deux types de production orale : des activités très guidées dans la rubrique « Études » consistant en exercices de réemploi à partir d'un nombre limité de structures ; une production plus libre à partir d'éléments déclencheurs (questions, illustrations) dans la rubrique « Variations » où les consignes, peu contraignantes, accordent beaucoup de liberté à l'apprenant. La compréhension écrite est également travaillée dans chaque leçon dans la rubrique « Ouverture » à partir des textes et bandes dessinées déclencheurs. Les activités de production écrite sont absentes du livre de l'élève, mais se trouvent dans le cahier d'exercices où sont proposées, dès les premières leçons, des tâches de rédaction de dialogues, de lettres ou de description d'images laissant une grande marge de manœuvre à l'apprenant. *En avant la musique* semble ainsi accorder, à l'oral comme à l'écrit, une certaine liberté à l'apprenant et se place, à ce titre, dans la lignée de l'approche communicative.

3.1.3 Supports pédagogiques

Les manuels slovaques sont composés essentiellement de documents fabriqués. Les dialogues et textes déclencheurs sont accompagnés, dans le livre, d'illustrations et, pour toute la classe, d'enregistrements et de diapositives. Les dialogues et textes déclencheurs ne sont pas suivis de questions de compréhension, mais d'exercices de vocabulaire et de grammaire. Les deux premiers tomes ne proposent pas non plus de listes du vocabulaire nouveau traduit incorporées aux leçons. Comme nous l'avons mentionné, celles-ci figurent en annexes. Le vocabulaire semble donc être expliqué en contexte, comme dans les méthodes SGAV. On propose également, à la fin de chaque leçon, des comptines et chansons accompagnées de la traduction des termes complexes, puis, dans les deux derniers tomes, des extraits littéraires et des photos sur la France et la société française. Les dialogues et textes déclencheurs remplissent la fonction qui leur est dévolue, à savoir présenter les nouvelles structures qui sont ensuite expliquées dans les rubriques consacrées à la grammaire et au vocabulaire. Leur fonction communicative est cependant très faible, car on ne propose qu'un nombre très limité d'activités de conversation ou de jeux de rôle à partir des dialogues et des textes. Les dessins accompagnant les dialogues et les textes ont d'abord pour fonction

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

d'illustrer, c'est-à-dire de traduire en images, les énoncés très simples des premières leçons. Ils se limitent ensuite à situer le contexte narratif des documents fictionnels.

En avant la musique propose également des dialogues et textes fabriqués travaillés en classe à partir de leurs enregistrements. Comme pour *Francúzština pre ZŠ*, ils sont présentés dans un registre standard. À la différence des manuels slovaques, les manuels français introduisent aussi dans les dialogues des marques de l'oral du français parlé (par exemple : « hein », « ben », « super », « j'ai l'temps »). *En avant la musique* ne propose pas non plus de questions de compréhension sur les dialogues et les textes, mais ceux-ci font l'objet d'un entraînement de type audiovisuel par explication, répétition et mémorisation. Les manuels français comportent un nombre beaucoup plus important d'images, de type beaucoup plus varié, que *Francúzština pre ZŠ*. Il s'agit d'abord des illustrations qui accompagnent les dialogues et les textes. Elles sont de deux types : les images situation qui ont pour fonction de présenter le contexte et de servir d'éléments déclencheurs pour préparer l'écoute ; comme dans les méthodes SGAV, les images illustration explicitant certaines répliques du dialogue avec, selon le cas, recours aux bulles ou aux images codées. Dans la rubrique « Fugues » ou comme documents déclencheurs en début de certaines leçons, on trouve également des bandes dessinées. La rubrique « Accords » comporte les textes de chansons. Enfin, *En avant la musique* propose un grand nombre de photos dont les fonctions sont communicative, comme déclencheurs d'activités orales, et socioculturelle. La différence entre les deux pays est donc frappante en ce qui concerne la variété des documents et l'abondance des documents authentiques des manuels français.

3.1.4 Contenus lexicaux, phonétiques et socioculturels

3.1.4.1 Lexique

Étant donné l'absence de listes de vocabulaire accompagnant les documents déclencheurs, l'ensemble des manuels semble s'appuyer pour l'essentiel sur le contexte fictionnel des dialogues et des textes pour introduire le vocabulaire nouveau. *En avant la musique* opte cependant pour un travail explicite sur le vocabulaire dans la rubrique « Gammes » au moyen d'un classement des mots et expressions nouveaux par thèmes, alors que, comme nous l'avons montré plus haut, les manuels slovaques traitent le lexique dans les annexes « Vocabulaire », puis « Vocabulaire – Grammaire » à partir du tome 3, sous forme de listes bilingues de vocabulaire. Du fait de l'absence d'un travail explicite sur le lexique dans le cadre des leçons, les manuels slovaques sembent donc privilégier une approche implicite du vocabulaire de type audiovisuel.

3.1.4.2 Phonétique

Les manuels slovaques comme les manuels français accordent une place importante à la phonétique. Dans les tomes 1 et 2 de *Francúzština pre ZŠ*, les annexes proposent des exercices de répétition d'énoncés sur le modèle audio-oral. *En avant la musique* intègre la phonétique aux leçons dans la rubrique « Accords » qui propose différents

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

types d'activités : exercices de répétition, exercices de discrimination de phonèmes par mots isolés, travail sur les enchaînements vocaliques et sur les liaisons. Le tome 2 aborde aussi la phonétique par la chanson.

3.1.4.3 Contenu socioculturel

Comme pour la période précédente, l'orientation idéologique de *Francúzština pre ZŠ* est fortement marquée, que ce soit à travers les références médiatiques (le magazine *Pif*, *L'Humanité-dimanche*) ou par les thèmes fictionnels faisant la promotion du régime socialiste (le camp des pionniers, la fête du Travail). Les manuels slovaques présentent également une certaine ouverture sur la culture francophone pour les jeunes en proposant, dans les premiers tomes, un répertoire de chansons populaires et de comptines pour enfants, puis, dans les tomes 4 et 5, des extraits littéraires destinés à la jeunesse (par exemple : *Le Petit Nicolas* de Jean-Jacques Sempé et René Gosciny, des extraits de romans d'Henri Bosco et de Georges Simenon). Cependant, même si le tome 5 aborde certains thèmes comme les loisirs ou le monde du travail, les contenus socioculturels sur la France et les pays francophones dans *Francúzština pre ZŠ* restent, de manière générale, assez réduits.

Les contenus socioculturels occupent, au contraire, une place centrale dans *En avant le musique* grâce, notamment, aux documents authentiques à travers les textes et les photos qui transmettent aux apprenants des connaissances sur le cinéma et la chanson français et francophone – mais assez peu, il est vrai, sur la littérature – ainsi que sur la société française. L'originalité des manuels français réside également dans les entrées envisagées pour aborder les différentes leçons. En effet, trois perspectives sont proposées : celle du monde des jeunes dans les leçons intitulées « Tu », celle du monde des adultes dans les leçons « Vous » et celle du monde extérieur dans les leçons « Ils ».

En appuyant notre analyse sur le tableau comparatif des contenus grammaticaux des manuels *Francúzština pre ZŠ 3* et *En avant la musique 2*, nous pouvons faire la même constatation que pour la période précédemment étudiée : pour les mêmes raisons, le verbe et le système verbal sont surreprésentés dans les contenus grammaticaux abordés ; les temps et les modes, d'une part, et, de l'autre, les verbes en fonction de leurs complexités sont abordés séparément. La plus grande représentation de la rubrique « Fonction grammaticale » pour le manuel *En avant la musique 2* semble indiquer que celui-ci met davantage l'accent sur les relations entre les éléments de la phrase que le manuel slovaque plus centré sur les éléments de la phrase. Ceci semble refléter une différence toujours marquée, bien que de façon atténuée par rapport à la période précédente, entre les didacticiens slovaques et français sur la conception de la grammaire. Elle paraît plus descriptive pour les premiers et plus fonctionnelle pour les seconds. Cependant, ni le manuel slovaque, ni le manuel français n'abordent la grammaire au niveau du texte.

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

3.2 La grammaire dans les manuels analysés

3.2.1 Contenus grammaticaux

Tableau comparatif des contenus grammaticaux des manuels *Francúzština pre ZŠ 3* et *En avant la musique 2*			
Francúzština pre ZŠ 3			
Catégorie grammaticale	**Fonction grammaticale**	**Système verbal**	**Relations logiques**
Pronom personnel COD Pronom personnel COI Article partitif Le pronom tout Le pronom y	La question indirecte Rappel des différentes fonctions	Passé composé avec avoir Les verbes acheter et appeler Passé composé avec être Le verbe lire Les verbes pronominaux au présent Les verbes pronominaux au présent et au passé Les verbes en -dre Le verbe envoyer Le verbe écrire Le verbe devoir Le verbe prendre Le verbe mettre Les verbes réguliers en –ir Le verbe dire Le verbe venir Le verbe remettre Le verbe pouvoir Le verbe se souvenir	
En avant la musique 2			
Catégorie grammaticale	**Fonction grammaticale**	**Système verbal**	**Relations logiques**
Articles indéfinis Adjectifs possessifs Pronom interrogatif Quel Pronom personnel COD Pronom y Adjectif démonstratif Pronom tonique Pronom relatif qui Expressions temporelles depuis, il y a Article partitif Pronom en Pronoms relatifs Pronom personnel COI	Le comparatif La fréquence Le superlatif L'hypothèse réalisable La question indirecte Le gérondif Le discours rapporté L'hypothèse irréalisable au présent	Le verbe vouloir Le verbe pouvoir Le verbe devoir Passé composé avec avoir Passé composé avec être Le verbe choisir Les verbes pronominaux Le verbe suivre Imparfait Passé composé / imparfait Plus que parfait Futur proche Futur simple Passé récent Conditionnel présent	

3.2.2 Approches méthodologiques de la grammaire

Francúzština pre ZŠ privilégie une approche implicite de la grammaire, c'est-à-dire « indépendante ou distincte de connaissances métalinguistiques explicitant le système de cette grammaire » (Cuq, 2003 : 127). Comme nous le verrons plus bas, cette approche concerne le corps des manuels constitué des leçons, et non les annexes. Nous pouvons remarquer, en outre, des différences entre les deux premiers et les trois derniers tomes. Dans les tomes 1 et 2, la grammaire est expliquée au moyen d'encadrés jaunes sans commentaire, ni métalangage, mais uniquement assortis de dessins,

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

de couleurs et de mots en gras. Dans certains cas, le tome 2 fait usage de termes grammaticaux français lorsqu'ils sont transparents par rapport au slovaque, comme « singulier » et « pluriel ». Dans les deux premiers tomes, l'annexe « Grammaire » est également très courte, car seules quelques structures y sont traitées. Celles-ci sont classées selon la nature grammaticale : l'article, le nom, l'adjectif, les pronoms personnels, les possessifs, les démonstratifs, les verbes (par modèles types). Les terminologies française et slovaque sont utilisées, mais sans commentaire ni traduction des exemples. À partir du tome 3, les encadrés grammaticaux sont remplacés par des tableaux structuraux simples qui servent également d'exercices. Les annexes consacrées à la grammaire sont beaucoup plus complètes que dans les deux premiers tomes : les structures abordées sont indiquées dans des encadrés jaunes, les explications et la terminologie sont données en slovaque et la plupart des exemples sont traduits. Dans l'annexe « Vocabulaire – Grammaire », les structures grammaticales abordées sont réparties en fonction des leçons. Ce procédé a peut-être été choisi pour compenser l'absence de grammaire explicite dans les leçons. Dans l'annexe « Révison de grammaire », les points abordés sont classés selon la nature grammaticale des termes avec un accent marqué sur le verbe et les conjugaisons. *Francúzština pre ZŠ* se place donc dans la lignée des méthodes audiovisuelles : faible part consacrée à la grammaire explicite, langue maternelle bannie (mais partiellement présente dans les annexes), métalangage et terminologie très réduits et recours aux tableaux structuraux. Cependant, l'approche implicite de la grammaire dans le corps des manuels est compensée par les annexes, dont l'importance s'accroît dans les tomes 3, 4 et 5. En effet, les trois derniers tomes s'adressent à des apprenants plus avancés et aussi plus matures et donc susceptibles de travailler davantage seuls. On semble donc favoriser l'autonomie de l'apprenant dans les derniers tomes grâce à un rôle accru dévolu aux annexes grammaticales.

Prenons l'exemple du passé composé dans *Francúzština pre ZŠ 3*. Il est traité dans les leçons 1 (passé composé avec *avoir*) et 2 (passé composé avec *être*). Dans le corps du manuel, il est abordé uniquement à partir d'exemples et d'exercices oraux d'application. Les explications sont données dans les annexes. Dans l'annexe de la leçon 1, le passé composé avec *avoir* est introduit à partir de l'exemple du verbe *parler* conjugué à toutes les personnes. Seule la première personne est traduite. On donne ensuite la forme négative à la première personne. Le premier commentaire qui suit concerne l'emploi du passé composé : sa fréquence et son sens dans l'action.

(1)

Minulý čas zložený je v hovorenej francúzštine najčastejšie používaný minulý čas ; vyjadruje dej alebo stav v minulosti ukončený. (*Francúzština pre ZŠ 3*, 1988 : 176)

[Le passé composé est le temps du passé le plus fréquemment utilisé en français oral ; il exprime une action ou un état achevé dans le passé.]

On passe ensuite à l'explication de la construction du passé composé :

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

(2)

Spôsob tvorenia. Tvorí sa z prítomného času pomocného slovesa (avoir alebo être) a z minulého príčastia významového slovesa. (*Francúzština pre ZŠ 3*, 1988 : 176)

[Construction. Il se construit à partir du présent de l'auxiliaire (avoir ou être) et du participe passé du verbe à sens plein.]

Enfin, on explique la formation du participe passé : d'abord celle des verbes réguliers sur l'exemple de *parler*, puis sont donnés quelques cas de verbes irréguliers. La leçon est illustrée par trois exemples traduits. Le passé composé avec *être* est traité dans l'annexe de la leçon 2. On commence par donner les listes des verbes qui ont été abordés dans la méthode et qui se construisent avec *être* :

(3)

Z doteraz prebraných slovies tvoria passé composé s pomocným slovesom être slovesa : aller, arriver, entrer, rentrer a rester. (*Francúzština pre ZŠ 3*, 1988 : 178)

[Parmi les verbes abordés jusqu'à présent, se construisent avec l'auxiliaire être les verbes suivants : aller, arriver, entrer, rentrer et rester.]

Ces commentaires sont suivis de la conjugaison du verbe *aller* au passé composé, traduite à toutes les personnes, dont les terminaisons des accords avec le sujet sont indiquées en rouge. Comme dans le cas du passé composé avec *avoir*, on donne aussi la forme négative. À partir de la conjugaison du verbe *aller*, on explique la règle de l'accord avec le sujet :

(4)

Všimnite si, že pri časovaní so slovesom être sa minulé príčastie zhoduje s podmetom v rode a v čísle. (*Francúzština pre ZŠ 3*, 1988 : 179)

[Vous pouvez remarquer que, dans la conjugaison avec le verbe être, le participe passé s'accorde avec le sujet en genre et en nombre.]

Pour mieux faire comprendre la règle de l'accord, on procède par comparaison avec le slovaque où l'accord se fait également avec le sujet dans le cas des verbes conjugués au passé.

(5)

Pozorujte rozdiely vo vete a porovnajte so slovenčinou :

[Observez les différences dans les phrases et comparez avec le slovaque :]

Vous êtes resté / resté**e** / resté**s** / restées à la maison. Zostal / zostal**a** / zostal**i** / zostal**i** ste doma.

(*Francúzština pre ZŠ 3*, 1988 : 179)

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

Comme dans la leçon précédente, quelques exemples de phrases traduites illustrent le cas du passé composé avec *être*.

En avant la musique a visiblement fait le choix d'une approche explicite de la grammaire dans la rubrique « Gammes » de chaque leçon. On y a recours à une terminologie grammaticale assez fournie (par exemple : « masculin », « féminin », « singulier », « pluriel », « conjugaison », *etc.*). Mais, à la place des commentaires, on utilise des procédés graphiques, comme la mise en gras de certains éléments importants, et des tableaux. On n'a donc pas affaire à une présentation de type traditionnel des règles, mais plutôt à des procédés de systématisation grammaticale qui s'inscrivent dans une démarche de conceptualisation partant de l'exemple pour aller vers la règle qui est construite par l'apprenant et l'enseignant (Besse-Porquier, 1991 : 113-114). Cette démarche comporte différentes étapes. Trois selon J.-P. Cuq (2003 : 15) : découverte (observation du fonctionnement de la langue), systématisation (remise en ordre des phénomènes observés), utilisation (mise en pratique avec possibilités de retour en arrière aux phases précédentes). Cinq selon A. Peck (Germain-Séguin, 1998 : 157) : identification, classification, systématisation, application, généralisation. La langue maternelle ne semble pas non plus proscrite, dans la mesure où le *Livre du professeur* d'*En avant la musique 1* permet, dans un premier temps du moins et pour quelques explications uniquement, le recours à la langue maternelle. *En avant la musique* exclut donc toute approche lourde de la grammaire fondée sur des commentaires et des règles détaillées, mais privilégie une réflexion sur le fonctionnement des structures : l'approche est donc réflexive et l'objectif fonctionnel. Pour cette raison, *En avant la musique* se situe dans la lignée de l'approche communicative du FLE.

En comparaison avec les annexes de *Francúzština pre ZŠ 3*, *En avant la musique 1* aborde le passé composé de façon beaucoup plus condensée. Il fait l'objet de la rubrique « Gammes » de la leçon 17 où les cas du passé composé avec *être* et *avoir* sont traités en même temps. La rubrique commence ainsi par un exemple contenant des verbes au passé composé avec *être* et *avoir* : « Hier, je me suis trompé et j'ai attendu ». On peut aussi remarquer que le premier verbe donné dans l'exemple est pronominal. L'explication qui suit l'exemple concerne d'abord le passé composé avec *être* et consiste en une liste non exhaustive de verbes se construisant avec *être* : d'abord des verbes non pronominaux, puis des verbes pronominaux. L'explication concernant le passé composé avec *avoir* est encore plus laconique : « avec avoir : tous les autres verbes ». On commence également par les cas les plus complexes pour expliquer la construction du participe passé : les verbes *être*, *avoir* et *faire*. C'est seulement après qu'est donnée la règle générale des verbes en *er*. Enfin, les participes passés de quelques verbes irréguliers sont indiqués dans un tableau.

3.2.3 Les exercices de grammaire

Alors que les exercices de grammaire des manuels des années 1960-1970 étaient exclusivement conçus pour l'écrit, *Francúzština pre ZŠ* contient aussi bien des exercices écrits que des exercices oraux, à part plus ou moins égale. Les consignes, données en français, sont souvent très courtes et ne font pas usage de métalangage grammatical : par exemple, « Complétez », « Écrivez » ou « Parlez ». Le tome 5 a cependant recours à la terminologie grammaticale dans les consignes de certains exercices. Ce

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

choix est peut-être à mettre en relation avec le fait que la compétence métalangagière des apprenants se renforce en langue maternelle à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité. Le tome 5 est, en effet, conçu pour la 7e classe fréquentée par des élèves de 12-13 ans. Leur compétence métalangagière en slovaque peut alors être plus facilement réinvestie en langue étrangère. À l'écrit, nous retrouvons dans *Francúzština pre ZŠ* les trois types d'exercices identifiés pour la période précédente : exercices lacunaires, de transformation et structuraux (supra). Les exercices lacunaires sont proposés dans les cinq niveaux. Ils consistent à compléter des blancs par des lettres ou des mots, ce qui réduit fortement, voire annihile la marge de liberté de l'apprenant, comme nous l'avons montré plus haut. Même esprit contraignant dans les exercices de transformation à solution unique consistant à transformer des phrases affirmatives en phrases négatives, à mettre des phrases au pluriel ou à modifier les sujets et les compléments. Présentés sans métalangage grammatical de manière à ce que l'apprenant répète intuitivement les structures travaillées, les exercices de transformation s'apparentent ici davantage aux exercices structuraux que dans les manuels de la période précédente, comme nous pouvons le constater dans l'exemple suivant tiré de *Francúzština pre ZŠ 4* :

(6)

Jeu structural :

Pierre est content d'avoir une petite balle.

Hélène – Marie et Jacques – magnétophone – mon frère – Laure – photo – chien – Jean – Jean-Claude – Paul et André – image – chat – Danielle

(*Francúzština pre ZŠ 4,* 1988 : 14)

Les exercices structuraux sont proposés dans le corps des manuels des tomes 4 et 5. Les cinq tomes de *Francúzština pre ZŠ* offrent cependant une gamme plus variée d'exercices que les manuels slovaques des années 1960-1970. En plus des trois types évoqués, on propose également deux autres types d'exercices : les exercices de substitution, que J.-P. Cuq (2003 : 96) considère comme une variante d'exercices struturaux consistant à remplacer un élément dans un énoncé, et des exercices que nous appelons exercices d'imitation. Ces derniers peuvent s'apparenter à des exercices de transformation, puisqu'il s'agit de modifier les phrases proposées en appliquant la même structure. Nous les classons cependant dans une catégorie à part, car il ne s'agit pas de modifier un élément de la phrase, mais d'imiter un modèle unique donné pour l'ensemble de l'exercice. Ce type d'exercice est également très contraignant, car une seule solution est attendue :

(7)

Répondez d'après l'exemple : Tu vas chanter ? Mais j'ai déjà chanté !
Danielle va danser ? Vous allez travailler ? Jean-Pierre va manger ? Vous allez jouer ?

(*Francúzština pre ZŠ 3*, 1988 : 25-26)

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

Enfin, les tomes 4 et 5 proposent des exercices de conjugaison où on demande de conjuguer des verbes entre parenthèses dans un texte ou de compléter des blancs par les formes correctes d'un verbe. Les deux derniers tomes proposent, en début de volume dans la partie « Révision », les mêmes types d'exercices sous forme d'exercices auto-correctifs dont les solutions sont données en fin d'ouvrage. La présence d'exercices auto-correctifs dans les tomes 4 et 5 indique, ici aussi, une prise en compte de l'âge des apprenants, plus autonomes et davantage capables de travailler seuls.

Comme à l'écrit, *Francúzština pre ZŠ* propose à l'oral, des exercices de substitution consistant, par exemple, à remplacer un élément de la phrase par d'autres éléments :

(8)

Substituez : D'abord, je suis allé sur les Champs-Elysées et ensuite, je suis monté sur la tour Eiffel.
…, Véronique … ; …, nous… ; …, mes parents … ; …, Michel … ; …, on …

(*Francúzština pre ZŠ 3*, 1988 : 33)

Enfin, *Francúzština pre ZŠ* propose quelques exercices de traduction et des activités de production orale. Pour les premiers, il s'agit pour les apprenants de traduire des expressions toutes faites de façon à les mémoriser sans s'attarder sur la recherche de sens :

(9)

Dites en slovaque :

Qui téléphone ? D'accord. À demain.
Qui appelle ? Entendu. À samedi.
Qui est à l'appareil ? s'il vous plaît.

(*Francúzština pre ZŠ 2*, 1984 : 106)

Les activités de production orale visent à faire travailler par les apprenants des structures particulières en créant des micro-dialogues selon des consignes très contraignantes à partir d'énoncés imposés.

(10)

Micro-conversation

- Tu apportes les diapositives ?
- Non, j'ai complètement oublié …
Excusez-moi. Je vais les apporter demain.

Remplacez « diapositives » par : cassettes, timbres, photos, livre sur Paris, lettre de ta cousine

(*Francúzština pre ZŠ 3*, 1988 : 164)

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

Comme pour l'écrit, les annexes « Exercices structuraux » proposent des exercices répétitifs oraux à partir de tableaux structuraux.

Les exercices grammaticaux des manuels slovaques sont donc très répétitifs, très contraignants et laissent peu de place à la créativité. Aussi peut-on y voir une forte influence du courant méthodologique audiovisuel. Si les consignes des exercices sont exclusivement en français, la présence d'exercices de traduction indique cependant un certain éclectisme méthodologique de *Francúzština pre ZŠ*.

Comme les manuels slovaques, *En avant la musique* propose aussi bien des exercices à réaliser à l'oral qu'à l'écrit. L'originalité d'*En avant la musique* consiste à faire figurer les exercices écrits uniquement dans le cahier d'exercices. Se consacrant exclusivement aux exercices de grammaire oraux, proposés dans la rubrique « Études », qui suit directement la partie « Gammes », le manuel proprement dit, support essentiel de la classe, semble donc vouloir favoriser la communication orale en classe en réservant les exercices écrits au travail autonome de l'apprenant. Cette dichotomie exercices oraux sous la conduite de l'enseignant / exercices écrits en autonomie se retrouve dans la présentation des exercices : ceux du manuel proprement dit de la rubrique « Études » ne comportent pas de consignes, car celles-ci peuvent être expliquées par l'enseignant, tandis que, dans le cahier d'exercices, les consignes font usage de la terminologie grammaticale.

On peut noter la grande variété des exercices proposés dans *En avant la musique*, aussi bien dans le manuel proprement dit que dans le cahier d'exercices : exercices lacunaires avec ou sans éléments donnés, exercices de transformation à partir d'un modèle, exercices d'appariement. Tous ces exercices semblent donner une plus grande marge de liberté à l'apprenant que ceux proposés dans *Francúzština pre ZŠ*. Beaucoup d'exercices comportent, par exemple, des listes ouvertes d'éléments (indiqués par des points de suspension), ce qui permet aux apprenants d'ajouter des éléments de leur choix.

Autonomie de l'apprenant, accent mis sur la communication orale en classe à partir d'exercices de grammaire, variété des tâches, espaces de liberté accordés à l'apprenant dans la pratique des exercices : tous ces éléments sont caractéristiques de l'approche communicative, orientation méthodologique dominante d'*En avant la musique*.

3.3 Courants méthodologiques des manuels

Comme nous le confirment les différentes étapes de notre analyse, les approches didactiques développées dans *Francúzština pre ZŠ* sont à prédominance audiovisuelle : quasi absence de la langue maternelle ; fonction illustrative de l'image dans les dialogues ; grammaire implicite et structurale ; initiative très limitée donnée à l'apprenant. Cette approche est celle du corps des manuels, tandis que les annexes, conçues pour faire travailler l'apprenant en autonomie, proposent une approche explicite de la grammaire avec recours au métalangage et à la langue maternelle. Dans *En avant la musique*, tout indique, au contraire, une prédominance du courant communicatif : image utilisée comme support communicatif, importance des documents authentiques exploités dans des activités d'expression personnelle, exercices de grammaire orientés vers la créativité de l'apprenant, grammaire explicite avec un recours limité au métalangage,

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

ce qui permet, comme le préconise Daniel Véronique (Bérard, 1991 : 46), d'opérer une alternance entre approches implicite et explicite de la langue. La réalité est cependant plus complexe. Dans le *Livre du professeur*, en effet, les auteurs d'*En avant la musique* revendiquent un certain éclectisme en empruntant certaines approches aux méthodes audiovisuelles. C'est particulièrement le cas de la phase de présentation des dialogues qui s'appuie sur la répétition et la reformulation des répliques par les apprenants.

4 Manuels des années 1990

4.1 Caractéristiques générales des manuels

4.1.1 Structure des manuels

4.1.1.1 Tables des matières

L'analyse comparative des tables des matières et des tables des contenus nous permettent d'emblée de constater une certaine convergence entre *En français* et *Diabolo menthe.* Les deux font une présentation détaillée des contenus par objectifs, ce qui n'était pas le cas de *Francúzština pre ZŠ*. La table des matières d'*En français*, entièrement en français, est en effet assez détaillée : on y indique les thématiques situationnelles et fictionnelles des leçons et des sous-parties A, B, C et D des leçons, les documents d'accompagnement (chansons et comptines) et le contenu grammatical. La table des contenus, qui figure dans le *Livre du professeur*, présente les objectifs communicatifs, les contenus grammaticaux et phonétiques ainsi que les titres des chansons et comptines. La table des contenus de *Diabolo menthe* présente les objectifs grammaticaux et langagiers de chaque leçon. On peut cependant noter que les objectifs grammaticaux figurent en première position.

4.1.1.2 Nombre et longueur des chapitres ou leçons

En français présente une structure d'ensemble très uniforme et régulière, ce qui témoigne de la part des auteurs d'un souci de rigueur méthodologique. Ainsi, chaque tome est divisé en dix leçons de dix à douze pages auxquelles s'ajoutent quatre séquences intermédiaires : « Révision » (tome 1), « Étapes » (tome 2) avec jeux et exercices, « Escales » (tome 3) avec jeux, exercices et pages culturelles. *Diabolo menthe* est structuré en leçons très courtes : 30 leçons de deux pages (tome 1), 20 leçons de quatre pages (tomes 2 et 3) auxquelles s'ajoutent quatre « Revues pour tous » consacrées à la culture. Les manuels slovaques et français se caractérisent donc par une structure très régulière, mais aussi par un souci d'adaptation à la progression de l'apprenant. Ainsi, le contenu des séquences intermédiaires s'enrichit en fonction de l'âge et du niveau des apprenants et, dans *Diabolo menthe*, les leçons s'allongent d'un tome à l'autre.

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

4.1.1.3 Importance et fonction des annexes

En français comporte un grand nombre d'annexes. Proposant des compléments sur les principaux contenus et faisant usage de la langue maternelle, les annexes ont donc pour fonction de favoriser le travail individuel de l'apprenant. Elles font la synthèse du vocabulaire abordé dans le manuel au moyen d'un classement alphabétique français-slovaque et d'un système d'index, et comportent des explications (en slovaque) et des exercices de phonétique, d'orthographe et de grammaire, notamment sous forme d'exercices structuraux. Les annexes servent également de complément socioculturel : liste des prénoms français les plus courants, suppléments pour mieux comprendre les poèmes, chansons et textes de civilisation. Comme *En français*, *Diabolo menthe* se caractérise également par la richesse de ses annexes avec des précis grammaticaux, des tableaux de conjugaison, une liste de vocabulaire multilingue indexé et la liste des actes de parole travaillés dans le livre assortis d'exemples d'énoncés. Très fournies, les annexes des manuels slovaques et français favorisent donc l'autonomie de l'apprenant.

4.1.2 Compétences mobilisées

La structure des leçons d'*En français* en doubles-pages est fondée sur l'association entre compréhension orale sur la page de gauche à partir de dialogues, puis également compréhension écrite dans le tome 3 à partir de textes, et production orale et écrite sur la page de droite : exercices de grammaire et de vocabulaire dans les parties A et B, dialogues à jouer ou à créer dans les parties C, activités d'expression personnelle dans les parties D. Les tomes 2 et 3 proposent également des activités d'expression personnelle dans les sous-parties A, B et C. Dans les deux premiers tomes, la pratique de la compréhension écrite a, pour l'essentiel, une fonction complémentaire à la compréhension orale par la lecture des transcriptions des dialogues et des textes enregistrés. En effet, on propose peu d'exercices de compréhension écrite en tant que telle, à l'exception des poèmes à la fin des leçons. Mais le tome 3 contient des textes non enregistrés intégrés à des dossiers thématiques avec, dans certains cas, des documents authentiques. Cependant, ces documents écrits ne comportent ni consignes, ni questions pouvant aider la compréhension. *En français* comporte aussi, dès les premières leçons, des activités de production écrite. Elles sont d'abord très encadrées, mais dans les tomes 2 et 3 sont également proposées des activités de rédaction de textes narratifs ou de lettres. Ainsi, si *En français 1* accorde une place primordiale à l'oral, les quatre compétences ont tendance à s'équilibrer dans les tomes 2 et 3.

Les quatre compétences sont encore plus étroitement associées dans *Diabolo menthe*. Chaque leçon associe l'oral et l'écrit par l'écoute du dialogue ou du texte enregistré livre ouvert, c'est-à-dire avec la transcription ou le texte écrit, qui suit les premières écoutes livre fermé. De petites tâches de production écrite, consistant par exemple à compléter des phrases, complètent ces activités de compréhension. L'association, dès les premières leçons, de l'oral et de l'écrit, vise à faire le lien, dès le début de l'apprentissage, entre son et graphie. La mise en pratique concommitante de l'oral et de l'écrit se fait au moyen d'une utilisation parallèle du livre de l'élève et du cahier d'exercices. Celui-ci contient, pour les trois tomes, un questionnaire sur le dialogue enregistré. Le cahier d'exercices comporte aussi un grand nombre d'activités

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

de production orale. En phase de découverte et d'acquisition, la production orale est pratiquée sous forme de mini-dialogues centrés sur des structures précises. À la fin des leçons sont proposées des activités plus élaborées, comme des jeux, des jeux de rôle ou la création de dialogues. On peut noter une certaine progression dans le degré d'élaboration des productions orales finales : alors que les tomes 1 et 2 proposent surtout des jeux fondés sur des énoncés simples, dans le tome 3 prédominent les jeux de rôle. La pratique de l'oral reproduit donc le schéma exposition-pratique-production hérité des méthodes audiovisuelles. En dehors de la lecture des transcriptions des dialogues, mais aussi de bandes dessinées, associée à l'écoute, *Diabolo menthe* propose aussi des lectures silencieuses à l'aide de questions dans le cahier d'exercices. La pratique de la production écrite est également progressive au cours des différentes leçons : les tâches peu élaborées (exercices lacunaires, exercices de transformation, *etc.*) sont suivies d'activités plus complexes à la fin des leçons.

4.1.3 Supports pédagogiques

Chaque sous-partie (A, B, C, D) d'*En français* comporte un dialogue ou un texte. Les textes sont plus nombreux à partir du tome 2. Les textes authentiques tirés de la presse apparaissent surtout dans le tome 3, mais sont déjà présents sporadiquement dans les premiers tomes sous forme de documents simples tels que les petites annonces ou les programmes de télévision. Chaque leçon se clôt par une comptine ou une chanson. *En français* contient également un grand nombre de documents iconographiques, consistués d'un mélange de dessins et de photos, présentant certains aspects de la société française ou du patrimoine naturel et architectural de la France. Par rapport à la période précédente analysée, on observe donc une importance accrue donnée au document authentique. L'introduction du document authentique se fait cependant de manière progressive au cours des leçons. Il s'agit donc de mener l'apprenant vers plus d'autonomie en le familiarisant à la lecture de documents de première main.

Diabolo menthe présente également une grande variété de documents. On peut noter, en particulier, des bandes dessinées créés spécialement pour le manuel. Les manuels français comportent aussi beaucoup de dessins et de photos représentant des aspects de la société française et accordent une certaine place à la littérature introduite en deux étapes : d'abord par des extraits simplifiés, puis par des textes dans leur version originale.

4.1.4 Contenus lexicaux, phonétiques et socioculturels

4.1.4.1 Lexique

Les auteurs d'*En français* ont fait le choix d'une approche implicite du vocabulaire, car aucune rubrique consacrée au lexique n'est prévue dans le livre de l'élève. Les acquis lexicaux sont cependant systématisés dans le cahier d'exercices où, pour chaque sous-partie, figurent des listes du vocabulaire nouveau traduit en slovaque avec prononciation en API pour certains sons, comme les nasales. Le cahier d'exercices et les parties « Révision » du livre de l'élève proposent également de nombreux exercices de vocabulaire. Comme nous l'avons montré plus haut, l'apprenant a aussi la possibilité

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

de se référer aux annexes où le vocabulaire traduit est classé par ordre alphabétique. Contrairement à *En français*, dans *Diabolo menthe* l'approche du lexique est explicite : chaque leçon comporte la rubrique « Découvre » contenant la liste des mots nouveaux et un dessin évoquant le thème lexical prédominant de la leçon. Comme nous l'avons montré plus haut, les annexes reprennent l'ensemble du vocabulaire abordé dans le livre classé par ordre alphabétique et traduit en différentes langues.

4.1.4.2 Phonétique

Seul *En français 1* prévoit une rubrique spécifiquement consacrée à la phonétique, « Des sons et des lettres », à la fin de chaque leçon. L'approche est analytique, car chaque son est abordé spécifiquement sur des mots isolés plutôt que dans des phrases. Les comptines et les chansons permettent également de travailler la prononciation. *Diabolo menthe*, au contraire, n'aborde pas la prononciation de manière explicite. Le manuel français et, dans une moindre mesure, le manuel slovaque semblent donc accorder une place marginale à la prononciation.

4.1.4.3 Contenu socioculturel

En français et *Diabolo menthe* présentent l'univers culturel des adolescents français des années 1990, notamment à travers les fictions qui mettent en scène des personnages de l'âge des apprenants. *En français* propose également des extraits du magazine *Phosphore* de la presse Bayard pour la jeunesse. On peut aussi noter, dans *En français*, une volonté de marquer le lien entre l'environnement culturel slovaque et la France par l'introduction, dans la fiction, de personnages slovaques et par des références à la toponymie et à la culture slovaque et tchèque, comme nous l'avons montré par ailleurs (Schmitt, 2020 : 531-548).

En dehors du strict univers des jeunes, les manuels slovaques et français présentent aussi la société française des années 1990 au moyen d'illustrations, de photos et de documents authentiques tirés de la presse, mais également à travers les pages spécifiques consacrées à un thème culturel particulier, à la fin de chaque leçon dans *En français* et dans la rubrique « Revue pour tous » dans *Diabolo menthe*. Enfin, les deux séries de manuels accordent une place à la culture française de type académique à travers des chansons et extraits littéraires ainsi que par référence à la géographie, à l'histoire et aux monuments français célèbres.

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

4.2 La grammaire dans les manuels analysés

4.2.1 Contenus grammaticaux

Tableau comparatif des contenus grammaticaux des manuels *En français 3* et *Diabolo menthe 3*			
En français 3			
Catégorie grammaticale	**Fonction grammaticale**	**Système verbal**	**Relations logiques**
Pronoms relatifs Pronom indéfini Adjectif indéfini *chacun / chacune* Pronom indéfini *quelqu'un*	Place des pronoms personnels objets Voix passive Phrase conditionnelle Style indirect	Accord du participe passé Verbe mourir Verbe se plaindre Verbe rire Verbe valoir Conditionnel présent Etre en train de Verbe dormir Verbe cueillir Verbe conduire Concordance des temps Faire+infinitif Verbe s'apercevoir Présent du subjonctif	
Diabolo menthe 3			
Catégorie grammaticale	**Fonction grammaticale**	**Système verbal**	**Relations logiques**
Pronoms relatifs Pronom adverbial Pronom personnel en Formation des adverbes Pronoms indéfinis Pronoms démonstratifs Pronoms possessifs Pronom personnel COI	Nominalisation Discours indirect Voix passive	Imparfait Passé composé Accord du participe passé Futur proche Subjonctif présent Subjonctif passé Futur antérieur Plus-que-parfait Gérondif Conditionnel passé Passé récent	La cause Le but L'opposition La conséquence

L'analyse du tableau comparatif des contenus grammaticaux des manuels *En français 3* et *Diabolo menthe 3* indique, ici aussi, et toujours pour les mêmes raisons, une surreprésentation du système verbal. La place consacrée au système verbal semble même s'accroître d'un tome à l'autre, à mesure que le niveau de l'apprenant augmente. Ce fait peut s'expliquer par la complexification des actes de parole au niveau 3, correspondant approximativement au niveau B1 du CECR[21]. Selon le Cadre, l'utilisateur est, à ce niveau, capable de raconter des faits, ce qui se traduit, grammaticalement, par une étude du passé composé, de l'imparfait et du discours indirect, dont la concordance des temps. Toujours selon le CECR, l'utilisateur de niveau B1 peut également exprimer ses sentiments, ce qui implique une certaine maîtrise du subjonctif. Le niveau intermédiaire requiert donc une attention particulière portée sur le système verbal et temporel. Par ailleurs, on peut noter un certain équilibre entre *En français 3* et *Diabolo menthe 3* concernant la prise en compte des catégories et des fonctions

[21] *Cadre européen commun de référence pour le langues.*

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

grammaticales. Les deux manuels prennent donc à la fois comme point de départ les éléments de la phrase et la phrase dans son ensemble. Dans le manuel français, on prend aussi en compte les relations logiques dans la phrase et dans le texte.

4.2.2 Approches méthodologiques de la grammaire

Les auteurs d'*En français* semblent avoir fait le choix d'une approche essentiellement implicite de la grammaire. Les leçons ne comportent, en effet, aucune rubrique consacrée aux explications grammaticales : chaque sous-partie (A, B, C, D) des leçons est présentée en double-page avec un dialogue ou un texte à gauche et des activités communicatives et linguistiques à droite (Activités). On passe donc directement de la découverte des nouvelles structures dans le document audio ou écrit de présentation à la phase d'application. La grammaire est donc principalement abordée dans des exercices visant à automatiser les structures, comme le précise le *Livre du professeur* :

(1)

Dôraz kladieme na automatizáciu javov a ich následné využitie v komunikačnom procese. (*En français 1. Livre du professeur*, 1994 : 20)

[Nous mettons l'accent sur l'automatisation des phénomènes et leur utilisation ultérieure dans le processus de communication.]

L'influence des méthodes audiovisuelles est donc ici prégnante. Cependant, à mesure que les tâches se complexifient, le métalangage est progressivement introduit à partir du tome 2 où sont employés certains termes grammaticaux. Comme dans *Francúzština pre ZŠ*, *En français* compense sa quasi absence d'explicitation grammaticale dans le corps du manuel par les annexes qui comportent des bilans grammaticaux permettant à l'apprenant de travailler en autonomie. Mais, là aussi, on évite la lourdeur des explications en recourant à des tableaux, à des commentaires explicatifs très courts et à une terminologie réduite traduite en slovaque.

Le cas du futur simple, objet de la leçon 8 d'*En français 2* est cependant commenté en détail dans les annexes. La contruction du futur simple est d'abord illustrée par les conjugaisons des verbes *parler* et *choisir* à toutes les personnes avec une mise en relief graphique des terminaisons. Suivent deux phrases de commentaire. La première concerne l'emploi du futur simple. L'explication est centrée sur la comparaison avec le slovaque :

(2)

Jednoduchý budúci čas vyjadruje zhodne so slovenčinou **dej budúci.** (*En français 2*, 1994 : 193)

[Le futur simple exprime, comme en slovaque, **une action future.**]

La deuxième phrase de commentaire a trait à la construction du futur simple pour les verbes réguliers :

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

(3)

Jednoduchý budúci čas pravidelných slovies sa tvorí **pripojením koncoviek** (-ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont) **k neurčitku**. (*En français 2*, 1994 : 193)

[Le futur simple des verbes réguliers se contruit par **l'ajout des terminaisons** (-ai, -as, -a, -ons, -ez, -ont) **à l'infinitif**.]

On passe ensuite aux verbes irréguliers en se limitant à ceux qui ont été abordés dans le manuel. Ceux-ci sont classés en deux groupes :

(4)

Skupina A. koncovky budúceho času sa pripájajú k neurčitku bez koncového – e
Skupina B. tvar budúceho času je nepravidelný (*En français 2*, 1994 : 193)

[Groupe A. Les terminaisons du futur sont ajoutées à l'infinitif sans la terminaison -e.

Groupe B. La construction du futur est irrégulière.]

Une demi-page est ensuite consacrée à la prononciation des verbes au futur simple dans le cas du e muet. Les exemples sont accompagnés de leurs transcriptions en API.

Dans *Diabolo menthe*, au contraire, l'approche de la grammaire est explicite. Chaque leçon propose ainsi des tableaux explicatifs des nouvelles structures abordées avec recours minimal à la terminologie et indication en gras des éléments importants. Comme nous l'avons montré, les annexes de chaque tome prévoient des précis grammaticaux et des tableaux de conjugaison avec quelques commentaires en français.

Diabolo menthe semble donc consacrer le retour à la grammaire explicite revendiquée par l'approche communicative, alors qu'*En français* s'en tient à une approche à dominante implicite de la grammaire héritée de la période audiovisuelle. On retrouve cette différence dans le choix des types d'exercices de grammaire proposés.

4.2.3 Les exercices de grammaire

L'originalité d'*En français* est de proposer, dans les années 1990 encore, de nombreux exercices structuraux oraux et écrits, aussi bien dans le cadre des leçons du *Livre de l'élève* qu'en annexes. Ces exercices, travaillés à partir d'enregistrements, permettent d'automatiser les structures à acquérir tout en travaillant la prononciation. Dans les trois tomes analysés, les consignes sont exclusivement en français avec recours à la terminologie à partir du tome 2. En dehors des exercices structuraux, on trouve également une gamme variée d'exercices de grammaire, à travailler aussi bien à l'oral qu'à l'écrit : exercices lacunaires, exercices de transformation, exercices de conjugaison, exercices d'appariement et, très rarement, traduction. La traduction sert ici à mettre en évidence des différences, pour certaines structures, dans la logique de la langue entre la langue cible et la langue maternelle pouvant induire des erreurs en français. Il s'agit donc de prévenir les transferts négatifs par prise de conscience des différences linguistiques, comme dans l'exercice suivant qui porte sur la concordance des temps,

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

car en slovaque, à la différence du français, on ne procède pas à des changements de temps dans une phrase au discours rapporté introduite par un verbe au passé. La double traduction, du français vers le slovaque, puis du slovaque vers le français, avec comparaison entre la traduction de l'apprenant et les phrases originales en français, a pour but de souligner cette différence de construction entre les deux langues.

(5)

Ecrivez dans votre langue maternelle.

Je pensais qu'il ferait beau. – Nous vous avons promis de ne rien dire à personne. – Qu'est-ce que j'en pense ? Mais je t'ai déjà dit ce que j'en pensais. – Tu sortirais si tu avais le temps ? – Je ne savais pas que nos parents sortiraient. – J'ai annoncé à tout le monde qu'il allait choisir un sujet de rédaction. – Personne ne t'a dit que j'allais m'entraîner ce jour-là ?

Fermez vos manuels et traduisez ces phrases de votre langue maternelle en français, puis rouvrez vos livres et corrigez cet exercice. (*En Français 3*, 1995 : 102)

On peut remarquer, dans *Diabolo menthe*, un certain effort de contextualisation des exercices de grammaire, car beaucoup s'appuient sur des supports tels que des enregistrements, des dessins ou sont associés à des activités de production orale sous forme de petits jeux de rôle. Comme dans *En français*, les types d'exercices sont variés : lacunaires, de transformation, de classement selon la nature grammaticale. Dans les consignes, on a également recours à la terminologie.

Ainsi, par la forme des exercices de grammaire proposés, *En français* se situe dans le prolongement des méthodes audiovisuelles, alors que *Diabolo menthe* semble revenir à un type traditionnel d'exercices (exercices de conjugaison ou exercices de classement d'éléments décontextualisés) tout en s'efforçant d'intégrer les exercices à des pratiques communicatives, soit en amont, à partir d'un document déclencheur, comme un enregistrement ou un dessin, soit en aval, en proposant des activités de production orale comme les jeux de rôle.

4.3 Courants méthodologiques des manuels

Par un certain souci d'équilibre entre l'oral et l'écrit, par le grand nombre de documents authentiques et d'activités de production ouverte telles que les jeux de rôle et, enfin, par l'autonomie donnée à l'apprenant au moyen des annexes, *En français* et *Diabolo menthe* se placent résolument dans le courant communicatif. On peut cependant noter des différences dans l'approche de la grammaire, plutôt explicite dans *Diabolo menthe*, plus implicite dans *En français*. Les manuels slovaques s'inspirent, en effet, de certaines approches audiovisuelles, comme les exercices structuraux, qui visent à envisager en priorité l'automatisation des structures sur leur conceptualisation.

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

5 Conclusion : vers une convergence des approches entre les manuels de FLE slovaques et français ?

Plus grande variété des supports et des documents, renforcement des moyens donnés à l'apprenant pour un apprentissage en autonomie, mutliplication des activités concourant à tirer profit du potentiel créatif de l'apprenant : toutes ces évolutions observées des années 1960 aux années 1990 dans les deux pays indiquent une convergence des manuels slovaques et français vers le modèle communicatif d'enseignement / apprentissage du FLE. Cette évolution se fait cependant avec un certain décalage d'une période étudiée à l'autre. Alors que le « Mauger rouge » des années 1960 suit les préceptes SGAV, les manuels slovaques analysés parus pendant la même période sont encore conçus sur le modèle de la méthode active. De même, le tournant communicatif observé dans les manuels universalistes des années 1980 affecte peu les manuels slovaques de la même époque, ceux-ci ayant adopté une approche à dominante audiovisuelle. Ce n'est que dans les années 1990 que la série de manuels slovaque *En français* fait le choix d'une orientation à dominante communicative.

Pendant les deux premières périodes étudiées, le décalage méthodologique entre les deux pays semble assez évident. Dans les années 1960-1970, les contrastes entre les manuels français et slovaques sont flagrants : place prédominante de l'oral et importance des activités collectives pour les premiers ; importance accordée à l'écrit, exercices essentiellement individuels et recours à la traduction pédagogique pour les seconds. Même contraste dans l'approche de la grammaire : implicite dans *Le français et la vie* et explicite dans les manuels slovaques. Dans les années 1980, tandis que les manuels français étudiés s'inscrivent nettement dans le courant communicatif, c'est la méthodologie audiovisuelle qui semble largement inspirer *Francúzština pre ZŠ* : traitement des quatre compétences de manière équilibrée du côté français, prépondérance d'activités orales très encadrées du côté slovaque ; variété des documents iconographiques utilisés dans des activités communicatives pour les premiers, fonction essentiellement illustrative de l'image pour les seconds. Concernant la grammaire, l'opposition est cette fois-ci inversée : approche explicite des manuels français et approche implicite des manuels slovaques. La convergence conceptuelle et didactique entre les manuels des deux pays se produit dans les années 1990. Elle correspond pour l'essentiel à une adoption par les manuels slovaques des caractéristiques dominantes de l'approche communicative : étroite association des quatre compétences dans des activités communicatives ; grande variété des documents, y compris authentiques, qui sont exploités dans des activités communicatives. Autre convergence observée : dans les deux pays, les annexes sont de plus en plus fournies et leur rôle augmente en importance. Ce rôle accru des annexes est particulièrement observable dans les manuels universalistes qui proposent notamment des listes de vocabulaire multilingues. La convergence se fait donc cette fois-ci en sens inverse : le rôle important des annexes, déjà observé dans les manuels slovaques des années 1960-1970, se retrouve dans les manuels français des périodes postérieures.

Malgré leur apparente conversion au modèle communicatif diffusé par les manuels français des années 1980-1990, les manuels slovaques conservent certaines spécificités par rapport aux manuels universalistes. Pendant les trois périodes étudiées, les ma-

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

nuels slovaques se distinguent d'abord par le recours à la langue maternelle de l'apprenant, avantage de poids dont ne bénéficient pas les manuels universalites. Même si l'emploi de la langue maternelle dans les manuels slovaques analysés s'avère réduit depuis les années 1980, conformément aux approches audiovisuelles et communicatives, la langue source reste présente dans les annexes, notamment grammaticales, mais aussi dans les exercices de traduction qui sont toujours proposés, bien que de manière très réduite, dans En français. Les manuels slovaques se caractérisent ensuite par l'importance – quantitative et fonctionnelle – de leurs annexes qui restent plus fournies que les annexes des manuels français, même pendant la dernière période étudiée. L'importance des annexes des manuels slovaques s'explique en particulier par leur fonction grammaticale.

Or, le traitement de la grammaire représente un point de divergence important entre les deux pays. Première différence : quelle que soit la période étudiée, les explications grammaticales – qu'elles soient données dans le corps du manuel ou dans les annexes – sont généralement plus exhaustives dans les manuels slovaques que dans les manuels universalistes. Deuxième différence, également valable sur l'ensemble de la période étudiée : l'optique adoptée dans les explications grammaticales. Les manuels slovaques mettent en avant la construction des structures abordées alors que les manuels universalistes prennent davantage pour point de départ leur emploi. Les différences de traitement grammatical entre les manuels français et slovaques reposent en partie sur des conceptions différentes de la grammaire entre les deux pays. Les didacticiens slovaques semblent privilégier une approche analytique et descriptive de la grammaire en abordant les éléments séparément, même si pendant la dernière période étudiée on passe du mot isolé au niveau de la phrase, alors que les manuels français adoptent une approche plus synthétique de la grammaire en se centrant sur les liens entre les éléments de la phrase, puis du texte.

Enfin, du point de vue de la méthodologie générale, les manuels slovaques semblent attachés, jusqu'à la dernière période analysée, à un certain héritage des courants SGAV. Ainsi, à la fin du XX^{e} siècle encore, ces manuels privilégient un enseignement implicite de la grammaire et recourent aux tableaux et exercices structuraux. Cette persistance de certaines conceptions audiovisuelles de l'enseignement de la grammaire s'explique peut-être par le contexte scolaire slovaque des années 1990 encore très traditionnel, fondé sur un enseignement de type frontal enseignant-élèves et sur la mémorisation. Ce n'est qu'au début du XXI^{e} siècle, en particulier avec la réforme scolaire de 2008, qu'on voit se généraliser en Slovaquie certaines conceptions inspirées de l'Éducation nouvelle, telles que la pédagogie de groupe, la pédagogie de projet ou la centration sur l'apprenant.

Références bibliographiques

Bento, Margaret (2019) « Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle », *Lidil, revue de linguistique et de didactique des langues*, No 19/2019, éditions de l'Université Grenoble Alpes, France, doi :10.4000/lidil.6465

Bérard, Evelyne, *L'approche communicative*, Clé international, Paris, 1991.

Bertoletti, Maria-Cecilia (1984) « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse », *Le Français dans le Monde,* No 186, juillet 1984, Clé international, France, p. 55-63.

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

Besse, Henri (1989) « L'hypothèse, la règle et la loi », *Le Français dans le monde*, No spécial, février-mars 1989, Clé international, France, p. 103-112.

Besse, Henri ; Porquier, Rémi, *Grammaire et didactique des langues*, Didier, Paris, 1991.

Boyer, Henri ; Butzbach, Michèle ; Pendax, Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*, Clé international, Paris, 1990.

Courtillon, Janine (1987) « À propos de grilles d'analyse des méthodes », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, No 17, Université Paul Valéry-Montpellier III, France, p. 71-75.

Cuq, Jean-Pierre, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier, Paris, 1996.

Cuq, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, Paris, 2003.

Cuq, Jean-Pierre ; Gruca, Isabelle, *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2005.

Germain, Claude ; Séguin, Hubert, *Le point sur la grammaire*, Clé international, Paris, 1998.

Puren, Christian, *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues*, Nathan-Clé international, Paris, 1988.

Puren, Christian (2001) « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire. », *International Languages In service at a Distance* », Mes travaux : www.christianpuren.com/mes-travaux/

Puren, Christian (2011) « De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80 », Mes travaux : www.christianpuren.com/mes-travaux/

Robert, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008.

Roux, Pierre-Yves (2011) « Élaboration de manuels », *Ingéniérie des curricula. Élaboration*, CIEP : www.ciep.fr

Schmitt, François (2020) « Le contexte national de l'apprenant dans l'enseignement du FLE sur l'exemple de la méthode En français », in Arcangeli, Massimo ; Klimová, Katarína ; Mesárová, Eva ; Reichwalderová, Eva ; Veselá, Dagmar (dir.), *Lingue, Letterature, indentità in contatto,* Aracne editrice, Italie, p. 531-548.

Suso López, Javier (2001) « Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE », *Grilles d'analyse des ressources Internet, multimédia, manuels*, FLENET Français langue étrangère et Internet : www.flenet.unileon.es

Corpus

Blanc, Jacques ; Cartier, Jean-Michel ; Lederlin, Pierre, *En avant la musique 1. Méthode de français,* Clé international, Paris, 1985.

Blanc, Jacques ; Cartier, Jean-Michel ; Lederlin, Pierre, *En avant la musique 2. Méthode de français,* Clé international, Paris, 1985.

Blanc, Jacques ; Cartier, Jean-Michel ; Lederlin, Pierre, *En avant la musique. Livre du professeur,* Clé international, Paris, 1985.

Hobzová-Bártová, Ľudmila ; Lyer, Stanislav, *Francúzština pre 2. ročník stredných škôl*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1968.

Landgraaf, Walter ; Charnet, Claire, *Diabolo menthe 1*, Hachette, Paris, 1988.

Landgraaf, Walter ; André, Brigitte, *Diabolo menthe 2*, Hachette, Paris, 1989.

Landgraaf, Walter ; Bazin, Monique, *Diabolo menthe 3*, Hachette, Paris, 1990.

Mauger, Gaston ; Bruézière, Maurice, *Le français et la vie 1*, Hachette, Paris, 1971.

Mauger, Gaston ; Bruézière, Maurice, *Le français et la vie 2*, Hachette, Paris, 1971.

Taišlová, Jitka ; Baranová, Elena, *Francúzština 3*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1988.

Taišlová, Jitka ; Baranová, Elena, *Francúzština 4*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1988.

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*,
Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161

Taišlová, Jitka ; Baranová, Elena, *Francúzština 5*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1988.

Taišlová, Jitka ; Baranová, Elena ; Cluse, Jean-Louis, *En français 1*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo / Hachette, Bratislava, 1993.

Taišlová, Jitka ; Baranová, Elena ; Cluse, Jean-Louis, *En français 2*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo / Hachette, Bratislava, 1994.

Taišlová, Jitka ; Baranová, Elena ; Cluse, Jean-Louis, *En français 3*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo / Hachette, Bratislava, 1995.

Taišlová, Jitka ; Baranová, Elena ; Cluse, Jean-Louis, *En français. Livre du professeur*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo / Hachette, Bratislava, 1994.

Tionová, Alena ; Janešová, Jarmila, *Francúzština pre 9. Ročník,* Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1968.

Tionová, Alena ; Procházková, Jarmila ; Létalová, Anna, *Francúzština 1*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1984.

Tionová, Alena ; Procházková, Jarmila ; Létalová, Anna, *Francúzština 2*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1984.

Published in : Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français - (1918-2018)*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004161, doi : 10.17184/eac.9782813004161