

Une analyse critique de deux manuels de français langue seconde: *Le français international* et *Vive le français*

W. Blair Wheaton

[Communication préparée pour le cours "L'analyse linguistique des manuels de français" de R. Kocourek, et présentée dans le cadre des colloques de gradués le 1er avril 1987.]

1. Introduction

C'est l'intention de cette analyse de comparer et de contraster deux manuels de français langue étrangère qui sont utilisés actuellement dans les écoles en Nouvelle-Ecosse. Dans ce but, j'ai choisi Le français international - Niveau 5 (deuxième version, 1975) et Vive le français - Niveau 6 (1983).* Dans bien des manuels on peut, en analysant une seule unité, dégager l'approche méthodologique et certaines lacunes de tout le manuel. C'est la stratégie que j'adopte ici; j'ai pris les unités 4 et 5 dans Vive le français (VLF) et l'unité 4 dans Le français international (LFI).* De cette façon, je peux analyser deux corpus semblables; chacun contient le plus-que-parfait et le conditionnel passé. VLF (avec son cahier d'exercices) comprend 66 pages; LFI (avec son cahier) comprend 67 pages. Un autre facteur qui a influencé mon choix était le désir de contraster deux approches méthodologiquement différentes. VLF est censé favoriser l'approche communicative tandis que LFI suit clairement une approche structurale.

D'abord je vais essayer d'élaborer une prise de position personnelle -- ce qu'un bon manuel de FLS devrait inclure et comment il devrait procéder. Ensuite, je vais commenter en détail les grilles d'analyse (incluses en annexe) afin d'identifier et les qualités et les déficiences de chaque manuel. Finalement, j'offrirai quelques suggestions qui pourraient combler les lacunes.

*Voir McConnell, Collins et Favrod 1983 et Rondeau et al. 1975 dans la bibliographie.

2. Que devrait-on inclure dans un bon manuel de FLS?

Une langue est un système: ce n'est pas un inventaire de mots mais un ensemble structuré et articulé.

(Debyser 1971:15)

Un bon manuel de FLS à l'usage général devrait considérer la langue en tant que système et devrait chercher à enseigner toutes les composantes de ce système -- le lexique, la grammaire, la phonologie, la graphonomie, la sémantique et les textes. Mais quoi enseigner précisément? Quand et comment le faire? Voici quelques principes de base. Un bon manuel devrait, à mon avis:

- (1) adopter une approche éclectique (ouverte, souple),
- (2) ne pas privilégier une seule méthode pédagogique mais, où cela est possible, incorporer ce qu'il y a de bon dans toutes les méthodes,
- (3) exploiter les connaissances et les compétences des côtés verbal et non verbal chez l'apprenant,
- (4) où c'est possible, enseigner la langue dans un contexte signifiant,
- (5) exercer un choix approprié d'éléments langagiers,
- (6) enseigner les quatre compétences linguistiques: écouter, parler, lire et écrire,
- (7) ne pas favoriser une compétence linguistique aux dépens d'une autre,
- (8) toujours viser l'usage de la forme enseignée,
- (9) adopter une gradation qui aurait l'effet de développer parallèlement l'oral et l'écrit, la compréhension et l'expression: "Dès les premières leçons il [faut] introduire le langage complet" (Debyser 1971: 15),
- (10) chercher à enseigner les quatre composantes de la compétence communicative: les compétences linguistique, socio-culturelle, discursive et stratégique,
- (11) inclure des activités et des exercices qui traitent de chaque niveau de la langue -- du phonème jusqu'au discours,

- (12) incorporer autant de variété que possible dans les matériels et dans leur traitement, et, finalement,
- (13) ne pas être trop dirigiste et laisser à l'apprenant un peu d'autonomie, pour ne pas étouffer l'esprit de l'expérimentation et de la créativité.

Ces suggestions constituent peut-être une situation idéale, mais elles peuvent nous servir de norme pour évaluer les six grilles d'analyse que nous allons maintenant essayer d'interpréter. Ces grilles ont été construites en recherchant plusieurs aspects des deux manuels en question.

3. Les grilles d'analyse

Aussitôt qu'on essaie d'établir un classement d'exercices et d'activités selon une typologie, ou de préciser leur fréquence d'occurrence, on rencontre plusieurs problèmes. D'abord, certains exercices peuvent appartenir à plusieurs catégories en même temps et, deuxièmement, en ce qui a trait aux fins pédagogiques d'un quelconque exercice, il n'y a pas toujours un seul but. Alors, il faut prendre une décision -- décision qui est parfois contestable. Même si ces grilles ne sont pas d'une exactitude absolue, les renseignements qu'elles nous fournissent permettent une analyse valable.

A. La composante lexicale

Les deux manuels adoptent chacun une approche bien différente vis-à-vis de la composante lexicale. VLF introduit plus fréquemment et plus explicitement les nouveaux ensembles lexicaux. A noter aussi chez VLF le recours à la traduction en anglais pour expliciter les nouveaux termes de vocabulaire. En revanche, chez LFI les nouveaux mots ou expressions sont expliqués en français ou sont accompagnés d'un appui visuel. LFI semble faire recourir beaucoup plus au contexte pour déchiffrer le sens des nouveaux éléments langagiers. Le vocabulaire dans LFI est plus varié et plus avancé que celui trouvé dans VLF. Quand même, la composante lexicale dans les deux manuels semble occuper une place relativement égale et appropriée dans l'ensemble linguistique, ni trop négligée ni trop accentuée. Certes, on est loin ici de ce que Debyser appelle "le nominalisme obsessionnel des vieilles méthodes".

B. La composante phonétique

Il n'y a pas d'exercices de phonétique dans VLF en contraste avec LFI où c'est une composante régulière qui explique et la prononciation et l'intonation. On pourrait peut-être défendre VLF en disant que les exercices oraux et les discours sur les bandes sonores qui accompagnent le cahier d'exercices favorisent une acquisition implicite de la phonétique ou d'éléments prosodiques. Mais devrait-on supposer qu'une telle acquisition soit possible sans activation consciente? L'instruction systématique de la phonétique garantit ce transfert et donne à l'apprenant un outil fort précieux.

C. La composante grammaticale

Les deux manuels accordent clairement une importance primordiale à l'enseignement de la syntaxe et de la morphologie, et pas seulement en fonction de leur traitement du plus-que-parfait et du conditionnel passé, mais aussi en ce qui concerne beaucoup d'autres éléments langagiers. C'est nettement la composante linguistique qui est privilégiée dans les deux manuels. Il n'est pas surprenant qu'un manuel qui épouse une approche structurale (LFI) accorde tant d'importance à l'aspect morpho-syntaxique. Ce qui est révélateur, c'est de trouver cette préoccupation dans un manuel dit "communicatif" (VLF).

Ce dernier thème se reflète dans le tableau de fréquence des exercices (grille A) où on voit très facilement que le mécanisme préféré pour enseigner la composante grammaticale est l'exercice structural. On aurait pu faire une répartition plus détaillée telle qu'exercice de transformation, exercice de substitution etc., si un quelconque exercice structural n'était pas tombé à la fois dans deux ou plusieurs catégories. Il est à souligner ici que les deux manuels donnent un poids comparable à l'exercice structural, soit de 35% de tous les exercices dans le cas de VLF, comparé à 47% pour LFI. S'agit-il ici d'un emploi abusif de l'exercice structural? L'exercice structural en soi n'est pas un mal. On peut accepter le point de vue de Jean-Louis Malandin (1974):

(...) même si l'on refuse les séances fastidieuses pendant lesquelles l'élève devait réciter des paradigmes complets hors de toute situation de communication réelle, il faut quand même travailler les verbes et renforcer la mé-

morisation pour que les formes se fixent et s'organisent en système de référence suffisamment stable pour devenir un outil à la disposition permanente de l'élève.

Ce qui est à éviter c'est cette récitation mécanique qui permet trop souvent à l'élève de compléter des exercices sans comprendre le sens des énoncés constitutifs. Il devient nécessaire, en tout cas, que le professeur sélectionne parmi ces exercices pour en réduire le nombre et pour diminuer le danger de la monotonie et de l'ennui. Pierre Capretz (1967:51) précise bien la solution:

(...) une bonne petite dose d'exercices structuraux au bon moment pourrait quand même aider. Alors ce qu'il faut faire, je crois, c'est utiliser des exercices qui entraîneraient l'étudiant à faire ce passage entre l'exercice automatique et l'utilisation spontanée, ou presque spontanée.

Le danger le plus sérieux ne réside pas dans l'automatisme de l'exercice structural qui pourrait même être un objectif valable, mais plutôt dans sa tendance à présenter un matériel langagier hors d'un contexte signifiant.

D. Le niveau linguistique

Les approches pédagogiques les plus récentes prôchent la nécessité de dépasser le plus vite possible le niveau phrastique dans l'enseignement de la langue étrangère, car, comme l'a précisé Z.S. Harris (1952:35), "Language does not occur in stray words or sentences but in connected discourse." La grille d'analyse C qui traite du niveau linguistique des exercices nous montre jusqu'à quel point nos deux manuels ont privilégié la phrase. Mais la phrase, n'est-elle pas l'unité de base du langage? Oui, mais pourquoi ne pas faire travailler ces phrases dans un contexte signifiant, sinon communicatif? Pourquoi ne pas créer au sein d'un exercice structural un tel contexte en reliant ensemble ses phrases constitutives par un fil sémantique? Pierre Capretz l'a bien exprimé (1967:41): "Trop d'exercices sont composés d'une succession de phrases qui n'ont aucun rapport entre elles."

E. L'exploitation sémantique

Dans les deux manuels l'exploitation du côté sémantique s'effectue la plupart du temps au moyen des questions qui suivent les textes. Dans la majorité des cas il s'agit d'une question en forme de phrase qui exige une autre phrase comme réponse. VLF a fait un effort pour personnaliser ces questions--pour les baser sur les attitudes, sur les connaissances personnelles de l'apprenant. Au moins dans ce domaine VLF a adopté une approche plus communicative. LFI, par contre, a pris une approche opposée; il semble préférer une approche plus dirigiste. Les avantages de contrôle et de prévisibilité des besoins langagiers qui résultent d'une méthodologie plus dirigiste sont trop souvent aux dépens de la spontanéité et de la créativité en production langagière chez l'apprenant.

F. Les quatre compétences linguistiques

La compréhension orale n'est pas un but en évidence dans les matériaux que j'ai examinés dans LFI tandis que dans VLF c'est un objectif majeur dans le cahier. Pour être juste, il faut noter que même si on ne fait mention de tels exercices ni dans le manuel ni dans le cahier dans le LFI il est possible qu'ils soient inclus dans le livre du maître ou sur des bandes sonores.

Il est difficile de distinguer les exercices ou les activités qui visent au développement d'une compétence en expression orale de ceux qui visent à l'expression écrite. Les instructions des manuels ne sont pas normalement explicites à cet égard et, en fin de compte, la plupart de ces activités et de ces exercices peuvent facilement se prêter ou à l'oral ou à l'écrit. Les deux manuels semblent accorder une importance comparable à ces deux activités, mais LFI donne deux fois plus d'exercices et d'activités qui font parler ou écrire.

G. La composante textuelle

Le nombre de textes écrits présentés dans VLF est plus élevé que dans LFI, mais, dans VLF, ils sont en général plus courts et manquent souvent de profondeur en comparaison avec LFI. Presque tous les textes présentés dans VLF sont fabriqués. Le manque de textes authentiques est surprenant dans un manuel dit orienté vers une approche

communicative. Même les textes oraux dans VLF sont inventés. En revanche, LFI n'a aucun texte fabriqué mais a choisi consciemment des textes authentiques--poésie, articles de magazine et de journal, etc. Même quand ces textes sont adaptés, ils gardent toujours leur qualité essentiellement authentique. Des deux manuels LFI est le seul à introduire une composante culturelle. C'est par le moyen de ce choix de textes que le lecteur est initié à la culture franco-canadienne.

H. L'élément communicatif

Parmi les quatre compétences communicatives la compétence linguistique est la seule qui reçoive un traitement adéquat. Le développement d'une compétence discursive est marginal dans les deux manuels; VLF est peut-être un peu plus fort à cet égard. Quant aux compétences socio-culturelle et stratégique, elles sont presque ignorées. Nous possédons tous des stratégies compensatoires dans la communication en langue maternelle mais il faut, je crois, qu'on nous rende conscients de ces démarches avant que nous puissions les appliquer systématiquement à la communication en langue seconde. "La compétence stratégique en langue maternelle n'est pas automatiquement transférable à la langue étrangère (...)", dit Kramsch (1984:94). Pour un bon traitement des compétences socio-culturelle et stratégique consulter Chamberlain et Steele (1985).

4. Conclusions

En résumé, seule la compétence linguistique est traitée dans les deux manuels d'une manière suffisante et même ici c'est le niveau de la phrase qui se trouve privilégié. Basé sur sa fréquence d'occurrence, l'exercice structural est dans les deux livres le mécanisme pédagogique préféré.

Les deux manuels devraient insister moins sur le niveau phrastique et devraient inclure plus de matériaux qui pourraient se prêter au développement des compétences communicatives. LFI devrait exploiter davantage le vécu de l'apprenant en faisant plus souvent appel à ses opinions et à ses préférences. Il existe également une lacune à combler dans le LFI dans le domaine de la compréhension orale. Ni VLF, ni LFI n'inclut de dictées--outil important du côté de la graphonomie. En plus, VLF profiterait en multipliant le nombre de ses textes authentiques.

Ce qui m'a le plus surpris c'est que VLF ne s'est pas avéré très différent de LFI dans son approche méthodologique. J'hésite à mettre VLF dans le camp communicatif à cause d'une grande tendance à trop recourir aux exercices structuraux et à exploiter insuffisamment le côté communicatif. Finalement, les deux manuels devraient trouver des moyens pour incorporer dans leurs exercices un contexte signifiant et, autant que possible, un contexte de communication réaliste, sinon réelle. Ayant soin de ne pas surgénéraliser, nous n'avons considéré qu'une partie des deux manuels et des deux programmes. Ce fait délimite l'étendue de la validité de nos observations et de nos remarques.

ANNEXE

A. Tableau de fréquence des exercices

Exercices	VLF-6 Unités 4 et 5		LFI-5 Unité 4	
	Manuel (54p.)	Cahier (12 p.)	Manuel (46p.)	Cahier (21 p.)
Questions				
- impersonnelles	3	0	(12)	1
- personnalisées	(10)	0	1	1
Exercices				
- à trous	7	5	6	6
- de complétion	5	5	2	2
(de repérage/)				
(d'identification)	3	11	1	5
- d'association	5	2	1	0
- structuraux	(32)	3	(40)	14
- de reconstitution	0	2	0	1
- de transcription	0	0	0	4
- de narration	1	0	1	1
- de contraction	0	0	0	1
- de thème	3	0	0	0
- de phonétique	0	0	(14)	0
Jeux de rôle	1	0	0	0
Simulations	1	0	0	0
TOTAL	71	28 = 99	78	36 = 114

B. L'Origine des textes

Textes	VLF		LFI	
	Manuel	Cahier	Manuel	Cahier
Fabriqués	①9	①0 oraux 2 écrits	3	0
Authentiques	12	0	⑨	⑦
TOTAL	21	12	12	7

C. Niveau linguistique des exercices (Manuel seulement)

Stimulus	Réponse requise							
	Mot		Syntagme		Phrase		Discours/Texte	
	VLF	LFI	VLF	LFI	VLF	LFI	VLF	LFI
Mot	4	5	0	0	1	0	0	0
Syntagme	6	4	2	2	11	18	1	0
Phrase	1	1	1	0	③0	②7	0	0
Discours/Texte	0	1	1	2	4	8	4	6

D. Aspects linguistiques: fréquence d'occurrence

Aspects linguistiques	Présentation				Exploitation/Fixation			
	VLF		LFI		VLF		LFI	
	Manuel	Cahier	Manuel	Cahier	Manuel	Cahier	Manuel	Cahier
Lexique	3	0	2	0	(8)	1	3	3
Grammaire	10	0	13	0	(36)	11	(43)	23
Phonétique	0	0	4	0	0	0	(14)	0
Texte/discours	21	12	12	8	7	3	19	12

E. Compétences visées: fréquence d'occurrence

Compétences visées	Présentation				Exploitation/Fixation			
	VLF		LFI		VLF		LFI	
	Manuel	Cahier	Manuel	Cahier	Manuel	Cahier	Manuel	Cahier
Ecouter	0	13	0	0	0	(13)	0	0
Parler	0	0	4	0	14	0	22	0
Lire	21	1	12	3	3	3	(14)	(10)
Ecrire	0	0	0	0	5	(16)	10	(35)

Bibliographie

- Capretz, Pierre. 1967. Du bon usage des exercices structuraux. In: Léon, P.R., ed. Linguistique appliquée et enseignement du français. Montréal: Centre Educatif et Culturel.
- Chamberlain, Alan et Ross Steele. 1985. Guide pratique de la communication. Paris: Didier.
- Debyser, Francis. 1971. Introduction. In: Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Paris: Hachette.
- Harris, Zellig S. 1952. Discourse analysis. Language 28:1-36.
- Kramsch, Claire. 1984. Interaction et discours dans la classe de langue. Paris: Hatier.
- Malandin, Jean-Louis. 1974. Manipulation des formes verbales prioritaires dans l'enseignement du français à des débutants. Fr. monde no 107.
- McConnell, Robert, Rosemary Giroux Collins et Alain M. Favrod. 1983. Vive le français-6. Don Mills, Ontario: Addison-Wesley. (=VLF)
- Rondeau, Guy, et al. 1975. Le français international-5. Deuxième version. Montréal: Centre Educatif et Culturel. (=LFI)

W.B.W.