

at d' objet direct คือ กรรมตรง ซึ่งเป็นกรรมของบุพพท (แต่ใน
ตัวอย่างนี้ คือ un livre เพราะเป็นสิ่งที่ถูกซื้อ เราอาจถามตัวเองว่า ชื้อ
จึงเป็น กรรมตรง
d' objet indirect คือ กรรมรอง ซึ่งเป็นกรรมของบุพพท (แต่ใน
ตามปกติเราถือว่าคำนามหรือสรรพนามที่อยู่หลังบุพพทใด ย่อม
ne un livre à la fille. ฉันให้หนังสือเล่มหนึ่งแก่เด็กหญิง
องในตัวอย่างนี้ คือ la fille เพราะอยู่หลังบุพพท à
เพราะเป็นกรรมของกริยา donne

07

Caractéristiques des manuels parascolaires de grammaire du français langue étrangère créés par des auteurs thaïlandais

ดร. สรรพร เอี่ยมมงคลสกุล*

Dr. Sunporn Eiammongkhonsakun

*ผู้ช่วยศาสตราจารย์ อาจารย์ประจำสาขาวิชาภาษาฝรั่งเศส ภาควิชาภาษาตะวันตก
คณะมนุษยศาสตร์ มหาวิทยาลัยศรีนครินทรวิโรฒ

บทคัดย่อ

ร้านหนังสือในประเทศไทยมีหนังสือคู่มือสอนไวยากรณ์ภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศที่เขียนโดยคนไทยเป็นจำนวนมาก นอกจากหน้าปกที่มีสีสันและขนาดแตกต่างกันแล้ว การเลือกคู่มือเล่มหนึ่งจากการพลิกดูเนื้อหาทำได้ยาก บางครั้งการอ่านสารบัญก็ไม่สามารถทำให้เรารู้ได้ว่าในคู่มือเล่มนั้นจะอธิบายเรื่องต่างๆ อย่างไรบ้าง และบ่อยครั้งการเลือกอ่านบางส่วนที่ขึ้นหนังสือก็ไม่สามารถช่วยให้เลือกได้ง่ายขึ้น เพราะรูปแบบการจัดหน้ากระดาษของคู่มือทุกเล่มเหมือนกัน คือ เป็นย่อหน้าติดต่อกันและมีตารางแสดงรายการคำศัพท์ดังนั้นเพื่อจะรู้ข้อแตกต่างของคู่มือแต่ละเล่ม จำเป็นจะต้องอ่านอย่างตั้งใจ จากข้อจำกัดนี้ ผู้วิจัยจึงสนใจศึกษาเอกลักษณ์ของคู่มือดังกล่าว ผลการศึกษาชี้ให้เห็นว่าภาษาที่ผู้แต่งใช้ในการอธิบายไวยากรณ์นั้นไม่แตกต่างกัน ผู้แต่งอธิบายหน้าที่ของไวยากรณ์แต่ละเรื่องเป็นอันดับแรกพร้อมนำเสนอรูปแบบของคำ และวลีหรือประโยคตัวอย่าง สิ่งที่เห็นได้ชัดเจนคือผู้แต่งไม่อธิบายหรือวิเคราะห์ตัวอย่างที่ยกมาให้ผู้เรียน-ผู้อ่านเข้าใจความหมาย และบทบาทของไวยากรณ์ที่ได้อธิบายไปข้างต้น สิ่งที่ทำให้คู่มือแต่ละเล่มแตกต่างกันคือรายละเอียดของเนื้อหาที่นำเสนอ นอกจากนี้ผู้วิจัยยังพบเทคนิคอภิปริชา (Stratégies métacognitives) ของผู้แต่งที่ส่งเสริมและผลักดันให้ผู้อ่านได้ฝึกทักษะอภิปริชา (Compétences métacognitives) ของตนเอง ซึ่งเป็นวิธีการหนึ่งที่ทำให้เกิดการเรียนรู้อย่างยั่งยืน แต่เป็นที่น่าเสียดายที่เทคนิคดังกล่าวยังมีเป็นจำนวนน้อย

คำสำคัญ: ไวยากรณ์, การเรียนภาษา, คู่มือ, อภิปริชา

A b s t r a c t

Dans les librairies en Thaïlande se trouvent plusieurs manuels parascolaires de grammaire du français langue étrangère créés par les Thaïlandais. À part de la couverture colorée et de la taille, en les feuilletant, nous avons du mal à en choisir un. Le sommaire ne donne pas toujours des idées sur ce qui va être développé. La lecture sélective devant le rayon n'apporte pas tellement pistes à la sélection parce que la disposition graphique des pages de tous les manuels est généralement la même : la succession des paragraphes avec des tableaux présentant les listes de mots. Pour reconnaître les différences, il faut absolument la lecture studieuse. En raison de cet inconvénient, nous sommes intéressée à connaître les caractéristiques des manuels. Le résultat d'analyse montre que le discours explicatif métalinguistique de chacun n'est pas très distingué. Les auteurs présentent d'abord la fonction et les formes suivies par des exemples. Remarquablement, l'explication analytique de ces derniers n'est pas souvent présente. Ce qui singularise chacun est plutôt les détails des informations abordées. Par ailleurs, nous remarquons des stratégies métacognitives des auteurs qui poussent les lecteurs à exercer leurs compétences métacognitives. C'est un moyen constituant l'autonomie d'apprentissage. Pourtant, il est dommage que de telles stratégies ne soient pas souvent appliquées dans les manuels.

Keywords: grammaire, apprentissage des langues, manuels, métacognition

Introduction

En dehors de la classe, les manuels parascolaires de grammaire seraient conçus comme l'enseignant qui d'une part transmet des connaissances aux apprenants et d'autre part les aide à comprendre l'origine de leurs erreurs lors de la révision des exercices pratiques. Nous partageons l'avis avec Cuq et Gruca (2003) pour rédiger les manuels de grammaire, les protagonistes ne devraient pas avoir pour but de « décrire » un ensemble de la grammaire mais plutôt d'enseigner un ensemble grammaticalisé du français langue étrangère. Donc, un manuel de grammaire ne devrait pas être une simple liste des règles grammaticales.

Pour convaincre les apprenants à se consacrer à la lecture, les facteurs motivants devraient être exposés dans les manuels. De plus des informations de base fondamentales, les auteurs devraient tenir compte de la présentation visuelle des manuels aussi bien que des stratégies de transmission des connaissances. D'après Gombert (1990), l'acquisition du langage sans l'appui sur la métacognition n'est pas une pratique

excellente. Dans cette recherche, nous essayons de répondre à la question « Quels sont les points communs des manuels de grammaire du français langue étrangère créés par les auteurs thaïlandais ? » pour reconnaître leurs caractéristiques. Ces deux objectifs sont ainsi posés : 1) connaître les caractéristiques des manuels parascolaires écrits en thaï abordant principalement les connaissances de base de la grammaire du FLE et 2) souligner les points problématiques des manuels dans l'apprentissage de la grammaire pour trouver des solutions dans l'avenir. Cette reconnaissance des traits communs orienterait les moyens d'améliorer la qualité des manuels.

Importance de l'acquisition de la grammaire

Depuis longtemps, le rôle de la grammaire reste un sujet à discuter parmi les chercheurs (Germain 1993; Nassaji & Fotos 2004). Beaucoup ont tendance à mettre l'accent sur la phase communicative. Pourtant, les problèmes se manifesteront si les formes sont incorrectes. Cuq et Gruca (2003) soulignent

qu'apprendre la grammaire est un bon moyen pour connaître la langue en temps limité. Du point de vue des linguistes, les explications ou la description de la grammaire permettent aux apprenants de se créer les modèles structurels de la langue. Outre, selon Giasson (2007), sans tenir compte de la relation syntaxique, la capacité de traduire tous les mots n'assure pas de bonne compréhension. Donc, dans l'enseignement des langues, il faudrait équilibrer les pratiques de la communication et celles des formes dont les compétences grammaticales (Cuq & Gruca 2003).

Nous précisons que l'acquisition de ce contexte est l'apprentissage de la grammaire française dans le milieu non guidé où l'apprenant possède déjà les compétences d'autres langues dont le thaï (la langue maternelle) et l'anglais (la première langue étrangère). Quant à la grammaire, c'est plus précisément la micro-grammaire, terme emprunté de Carlo et al. (2009). Ce contexte désigne l'apprentissage explicite des lecteurs adultes (Kail 2015). Distingué de l'apprentissage implicite comme celui de la langue maternelle, celui explicite marque les processus délibérés et conscients. L'explication devrait être claire et assez complexe pour que l'apprenant-lecteur aient suffisamment de connaissances-outils.

Opérations métacognitives pour comprendre la grammaire

La mémorisation n'est pas le seul moyen pour maîtriser des compétences grammaticales. Les compétences métacognitives

comme la prise en compte de sa compréhension ainsi que les réflexions du contexte jouent un rôle constitutif. Les « bons » manuels devraient pousser les apprenants-lecteurs à mobiliser de telles compétences, comme nous l'avons évoqué. Après l'étude de la conception de Noël, Romainville et Wolfs (1995), nous réalisons la figure ci-dessous présentant deux degrés d'activités métacognitives.

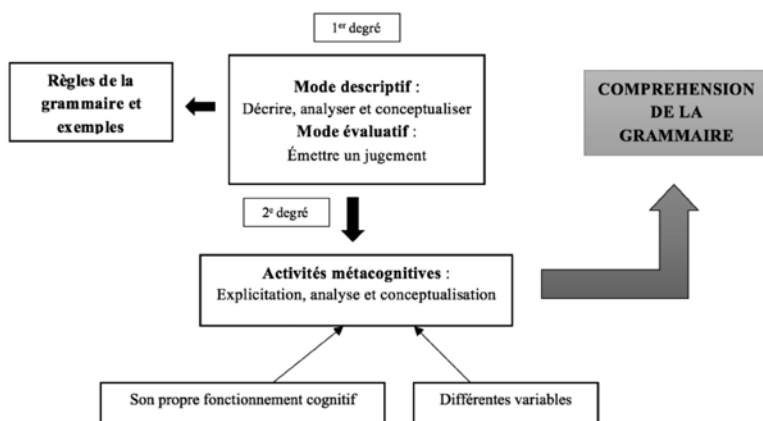


Figure 1 : Opérations métacognitives pour comprendre la grammaire

Le premier degré se distingue en deux modes : descriptif et évaluatif. En appliquant le mode descriptif, les apprenants-lecteurs décrivent, analysent et/ou conceptualisent les connaissances transmises. Nous le considérons « descriptif » parce qu'à ce stade les apprenants n'apportent ni d'approbation ni de désapprobation. En revanche, en exerçant le mode évaluatif, ils émettent leur jugement. Le premier degré des activités métacognitives permet aux apprenants de s'approfondir

et de concrétiser des connaissances avant de passer au deuxième stade qui nous semble très intéressant. Au cours de cela, de plus des éléments influents, les apprenants-lecteurs devraient être conscients de leur propre fonctionnement qui est en cours d'activer, qui est passé ou encore qui sera mobiliser. Les apprenants commencent à expliciter des connaissances acquises lors du premier degré, c'est-à-dire exploiter des connaissances dans un contexte communicatif précis.

Caractéristiques des manuels parascolaires

Un « bon » manuel devrait, lui, présenter bien en ordre les connaissances et aussi les exemples qui amènent les apprenants à exercer les compétences analytiques pour comprendre les règles grammaticales exposées. C'est un caractère de médiateur ou d'entraîneur selon Tardif (1997). D'après nous, la nature des exemples donnés ne devrait pas être simplement « illustrative ». Tous les exemples devraient être accompagnés par l'explication telles que des étapes d'analyse des séquences selon les règles introduites. Pour Cuq et Gruca (2003), les pratiques grammaticales proposées aux apprenants ne doivent pas obéir à une seule logique de la grammaire. Il faudrait, en effet, que les auteurs contextualisent les règles grammaticales pour que les apprenants comprennent leurs fonctionnements. Grâce à ce fait, les apprenants tiendraient compte du rôle significatif de la grammaire.

Nous divisons les caractéristiques des manuels en deux

phases complémentaires : fond et forme qui influencent sur la persévérance de l'apprenant-lecteur. Le premier couvre l'ensemble du contenu. Le contenu bien complexe ainsi que les stratégies propices de transmission des connaissances qui permettent aux apprenants d'une part de comprendre les règles grammaticales sans l'aide de l'enseignant, d'autre part de tenir compte de leur signification pourraient constituer la forte motivation. Quant à la forme par exemple les couleurs, la taille conforme du manuel, celle de la police, l'illustration ainsi que la disposition des images et du texte dans chaque page, elle représente toute la présentation visuelle. Suivant l'approche socio-cognitive (Barbeau 1993; Careau et Fournier 2002; Viau 2004), ce qui est fondamental de toute activité, ce sont les perceptions des acteurs.

Par ailleurs, il est essentiel de mettre l'accent sur les stratégies de transmission des connaissances : c'est-à-dire la manière ou le style de l'auteur pour faire comprendre aux lecteurs. La transmission lie le fond et la forme et se réalise selon la réflexion des auteurs sur le langage dont le métalinguistique. Selon Nassaji et Fotos (2004) ainsi qu'Ellis (2005), la transmission des connaissances devrait pousser les apprenants à synthétiser et à concrétiser les savoirs grâce à leurs compétences métacognitives voire métalinguistiques. En réalité, l'acquisition d'une langue étrangère est tout d'abord d'appréhender une mécanique du système langagier et de savoir s'y intégrer grâce aux habiletés de déployer les matériaux linguistiques (Carlo et al. 2009). Selon Brossard (1994), l'apparition des activités

métalinguistiques dépend de trois conditions : l’intersubjectivité, l’apprentissage de l’écrit et la situation scolaire. En raison de ces conditions, les manuels de la grammaire du FLE créés par les Thaïlandais seraient différents de ceux réalisés par les Français.

Méthodologie

Notre corpus se compose de quatre manuels parascolaires publiés entre l’année 2012-2013. Nous les appelons à partir d’ici M1, M2, M3 et M4 puisque nous préférons garder l’anonymat des auteurs afin d’éviter des malentendus. La sélection justifie par la facilité de les trouver dans les librairies en Thaïlande. Ils sont, tous, réalisés par les Thaïlandais et n’ont pour but ni d’entraîner les lecteurs à passer des tests pour reconnaître leur niveau de français comme le DELF et le TCF, ni de les guider à réussir aux examens d’entrée à l’université (PAT 7.1) en Thaïlande.

Malgré le même but principal des quatre auteurs : transmettre les connaissances du français aux lecteurs, l’initiative ou l’inspiration de la rédaction n’est pas la même. Cette différence peut expliquer certaines propriétés. L’auteur du M1 se réfère à son expérience d’apprentissage du français tandis que l’auteur du M2 et du M3 se rappellent de leur expérience d’enseignant : celui du M2 est tutrice alors que celui du M3 est enseignante au niveau universitaire. Quant au M4, l’auteur a l’intention de créer un manuel de cours s’adressant aux étudiants débutants et aussi à ceux qui veulent apprendre le français. Nous verrons plus loin leurs effets dans la présentation du contenu. Parmi les quatre livres, l’auteur du M2 aborde le plus

de connaissances culturelles. Celui du M1 et du M3 présentent uniquement les connaissances grammaticales. Un point commun entre le M2 et le M4 est qu'ils évoquent également, eux, les dialogues de différentes situations.

Le tableau 1 synthétise les informations des quatre manuels de corpus.

Tableau 1: Informations utiles des manuels de corpus

	Manuel 1	Manuel 2	Manuel 3	Manuel 4
Année de publication	2012 (8 ^e édition)	2013	2013 (3 ^e édition)	2013 (4 ^e édition)
Tailles	18X26 cm	14.5X21 cm	14.5X21 cm	18X26 cm
Nombre de pages	347	360	304	179
Unités / Leçons / Sujets	49 sujets	8 unités Unité 3 : 7 leçons Unité 4 : 20 leçons Unité 5 : 4 leçons	37 sujets	9 unités Introduction : 2 leçons Unité 1, 3 et 6 : 1 leçon Unité 2 et 7 : 2 leçons Unité 8 : 3 leçons

Tous les quatre manuels sont en noir et blanc. Le M1 et le M4 ont la même taille. Ils sont plus grands que le M2 et le M3. Le nombre des pages est relativement varié. Parmi les quatre, le M4 est le moins épais. Ce tableau nous permet de diviser les manuels en deux groupes : 1) le M1 et le M3 contiennent les sujets non hiérarchisés., 2) dans le M2 et le M4, les sujets se regroupent en grandes unités.

Après l'étude du sommaire, nos réflexions sont ainsi. D'abord, l'auteur du M2 classe le plus clairement les unités et les leçons. Cet auteur divise nettement les connaissances sur la France, celles sur la spécificité du français, la conversation et la grammaire. Quant à celui du M4, malgré la division en unités,

il est différent de celui du M2. Nous remarquons l'incohérence dans l'organisation du plan du livre. L'auteur combine les sujets linguistiques et extralinguistiques. La recherche d'un sujet précis devient plus compliquée car certains grands titres ne donnent aucune piste sur les sujets développés dans de telles unités comme « Les pronoms sujets et verbes sont présentés dans la Leçon 1 : Salutation. » En outre, nous nous interrogeons sur le lien ou la transition des grands titres « Leçon 3 : Noms et articles » et « Leçon 8 : Négation et interrogation » : par quelle logique l'auteur développe-t-il le sujet « Famille » dans la première et « Le temps qu'il fait et les saisons » dans la seconde ? Par ailleurs, il n'apparaît pas les sujets subdivisés dans la Leçon 4 : Heures, dates et chiffres et dans la Leçon 5 : Conjugaison des verbes du 1er groupe. Et les leçons 1, 3 et 6 ne possèdent qu'un seul sujet, ce qui n'est pas commode.

En ce qui concerne le M1 et le M3, la logique de l'organisation de leur plan nous reste également incompréhensible. Les auteurs ne font pas le regroupement des sujets. De plus, la mise en page du M3 rend la recherche d'un sujet précis encore plus difficile. Pour le trouver, il faut chercher dans toute la liste. Une seule différence minime est que s'il y a plusieurs sujets dans la même leçon, l'auteur du M1 ne reformule pas le titre, il juxtapose les sujets, par exemple « Leçon 1 : L'Alphabet, Les Signes Orthographiques, Les Signes de Ponctuation » et « Leçon 3 : Les Articles, หลักสังเกตเพศของคำนาม ». Par ailleurs, l'auteur mélange le français et le thaï et applique les règles de la majuscule de l'anglais. L'incohérence est donc notée.

Analyse

Dans cette partie, le contenu abordé (le fond) et la manière de le présenter (la transmission des connaissances) seront discutés pour répondre à deux objectifs visés.

1. Contenu abordé

Les quatre manuels se distinguent très clairement par l'axe grammatical dominant (M 1 et M3) et par l'axe communicatif dominant (M2 et M4). Les huit grands thèmes du contenu grammatical classés dans le tableau 2 sont, en effet, les parties du discours (Grévisse & Goosse 2008). À notre avis, les manuels dont le but de la création est de transmettre les connaissances de base devraient contenir tous ces éléments avec l'explication pas trop complexe puisqu'il s'agit de la base fondamentale. Nous découvrons que seulement le M3 aborde toutes les huit catégories. La conjonction est le sujet abandonné par la plupart.

2. Manière de présenter les informations

Nous soulignons des traits caractéristiques de trois grands points communs des quatre manuels de corpus : 1) développement de l'explication, 2) exemplification et 3) présentation des formes des mots grammaticaux.

2.1 Développement de l'explication

En général, les auteurs présentent en tête la fonction, les formes ainsi que les règles de tels sujets de la grammaire. L'explication est toujours brève et suivie par des exemples

Tableau 2: Composantes détaillées des huit parties du discours

Parties du discours	Manuel 1	Manuel 2	Manuel 3	Manuel 4
1. Nom	✓	✓	✓	✓
2. Déterminant				
1. Article indéfini	✓	✓	✓	✓
2. Article défini	✓	✓	✓	✓
3. Article partitif	✓	-	✓	-
4. Article numéral	✓	✓	✓	✓
5. Adjectif démonstratif	✓	-	✓	✓
6. Adjectif possessif	✓	-	✓	✓
7. Adjectif indéfini	✓	-	✓	-
8. Adjectif interrogatif	✓	-	✓	-
9. Adjectif exclamatif	-	-	-	-
3. Adjectif	✓	✓	✓	✓
4. Pronom				
1. Pronom personnel Sujet / COD / COI / Tonique	✓	-	✓	Seulement les pronoms sujets
2. Pronom possessif	✓	-	✓	-
3. Pronom démonstratif	✓	-	✓	-
4. Pronom indéfini	✓	-	✓	-
5. Pronom relatif	✓	-	✓	-
6. Pronom interrogatif	✓	-	✓	-
7. Pronom numéral	-	-	-	-
5. Verbe				
1. Temps présent	✓	✓	✓	✓
2. Passé composé	✓	✓	✓	-
3. Plus-que-parfait	✓	✓	✓	-
4. Imparfait	✓	✓	✓	-
5. Futur simple	✓	✓	✓	-
6. Futur antérieur	✓	✓	✓	-
7. Conditionnel présent	✓	✓	✓	-
8. Conditionnel passé	✓	-	✓	-
9. Subjonctif	✓	✓	✓	-
10. Impératif	✓	✓	-	-
6. Adverbe	✓	✓	✓	-
7. Préposition	✓	✓	✓	-
8. Conjonction	-	-	✓	-
Nombre des sujets manquants	3	15	3	22

quasiment sans l'explication sur le fonctionnement des règles grammaticales dans de tels contextes. Faute d'explication analytique ou de commentaires, les exemples ne nous paraissent que comme « une démonstration des formes ». En outre, l'explication est souvent présentée en alignement : des paragraphes successifs sans d'autres dispositions graphiques qui aident à visionner plus facilement l'explication. Par conséquent, il est très difficile d'identifier des informations recherchées. Par exemple, si l'on ne cherche qu'à reconnaître la place des adjectifs, on est obligé de tout lire.

Par ailleurs, avec quelques différences minimales, dans tous les quatre manuels se trouvent des stratégies d'explication quasiment les mêmes avec l'interférence de la langue thaïe et celle de l'anglais. La métacognition joue ainsi le rôle primordial : les apprenants devraient d'une façon d'une autre les comparer pour suivre l'explication donnée. Remarquablement, les auteurs se réfèrent à la langue maternelle lors de l'explication de la prononciation alors qu'ils font appel à l'anglais pour expliquer certaines règles grammaticales. Ce dernier cas peut se justifier par le fait que l'anglais est la première langue étrangère de la plupart des Thaïlandais. De notre point de vue, l'interférence sera productive seulement si les apprenants ont réellement bien maîtrisé l'anglais.

Prenons un exemple de l'explication abordée dans le M1 « Les pronoms Y et EN sont équivalents à of it (of them), about it (about them), with it (with them), on account of it (of them) en anglais » et « EN est des fois traduit some ou any. »

Selon nous, il n'est pas certain que tout le monde comprenne le sens et la fonction de ces mots en anglais. Quant à l'auteur du M2, il concourt à l'anglais pour distinguer la différence entre les articles indéfinis et les articles définis en se référant à « a, an, the ». L'auteur du M4 emploie l'anglais pour traduire le vocabulaire français : la traduction des sept jours et des 12 mois. Du fait qu'il ne s'agit que de l'équivalence sémantique, les compétences métacognitives ne sont pas accentuées comme dans d'autres situations.

2.2 Exemplification

En général, les exemples donnés sont des mots, des expressions et des phrases accompagnés souvent par la traduction en thaï. Plus distinctement, l'auteur du M2 donne beaucoup d'exemples de mots dans plusieurs leçons. En raison de ceci, d'une certaine façon, ce manuel est conçu comme un petit dictionnaire car on n'apprend que l'équivalence sémantique des mots hors du contexte. Remarquablement, les exemples ne sont pas précisément expliqués selon le contexte. Pour nous, ces exemples ne deviennent qu'une « illustration ».

Pourtant, nous trouvons des analyses d'exemples qui sont très utiles pour les lecteurs. Néanmoins, certaines méritent plus de réflexions. Voici un exemple.

Dans la figure 2, les phrases « J'achète un livre. » et « Je donne un livre à la fille. » sont accompagnées par l'explication des cas exemplifiés. D'ailleurs, nous exposons quelques remarques. D'abord, la technique de se poser la question

2. Le Complément d' objet direct คือ กรรมตรง ซึ่งเป็นกรรมของกริยา เช่น J' achète un livre. กรรมตรงในตัวอย่างนี้ คือ un livre เพราะเป็นสิ่งที่ถูกซื้อ เราอาจถามตัวเองว่า ซื้ออะไร? ซื้อหนังสือ หนังสือจึงเป็น กรรมตรง

Le Complément d' objet indirect คือ กรรมรอง ซึ่งเป็นกรรมของบุพพท (แต่ในบางกรณีอาจมีการละบุพพทไว้) ตามปกติเราถือว่าคำนามหรือสรรพนามที่อยู่หลังบุพพทใด ย่อมเป็นกรรมของบุพพทนั้น เช่น

Je donne un livre à la fille. ฉันให้หนังสือเล่มหนึ่งแก่เด็กหญิง

กรรมรองในตัวอย่างนี้ คือ la fille เพราะอยู่หลังบุพพท à

ส่วน un livre เป็นกรรมตรง เพราะเป็นกรรมของกริยา donne

Figure 2: Analyse d'exemple (Manuel 1)

« qu'achète-t-on ? » pour reconnaître le complément d'objet direct est intéressante. Mais vu que le système de la langue thaïe et celui du français ne sont pas les mêmes, dans certains cas seulement la traduction ne peut pas nous aider. En outre, en focalisant l'explication du complément d'objet indirect, il existe d'autres cas à expliquer par exemple « s'intéresser à, s'occuper de et être heureux de, etc. » qui nécessitent les pronoms toniques. Ce n'est pas dans tous les cas où nous voyons un nom après une préposition, on peut constater que ce nom-là peut être remplacé par le complément d'objet indirect : « me, te, lui, nous, vous, leur ».

2.3 Présentation des formes des mots grammaticaux

Trois manières sont appliquées dans les quatre manuels de corpus : tableau, liste et ligne. Premièrement, les formes de mots présentées dans les tableaux nous paraissent les plus faciles à distinguer les unes des autres. En général, les auteurs appliquent cette stratégie dans les cas où les formes sont nombreuses, par exemple les pronoms possessifs, les pronoms

démonstratifs, ainsi que des exemples des mots tels que les adjectifs et les adverbes.

1. Adjectif possessif คือคุณศัพท์ที่แสดงความเป็นเจ้าของ ได้แก่คำต่อไปนี้

เอกพจน์		พหูพจน์	
เพศชาย	เพศหญิง	เพศชายหรือหญิง	คำแปล
mon	ma	mes	ของฉัน
ton	ta	tes	ของเธอ
son	sa	ses	ของเขา
notre	notre	nos	ของเรา
votre	votre	vos	ของท่าน
leur	leur	leurs	ของพวกเขา

Figure 3: Tableau des formes des mots grammaticaux (Manuel 1)

Deuxièmement, nous trouvons deux types de listes : l’une est la liste de formes, l’autre est la liste des exemples de vocabulaire. À notre avis, la liste s’applique bien à la présentation des catégories dont les mots ne sont pas très variés comme les articles définis, les articles indéfinis, etc. En revanche, la simple liste des exemples de mots sans des réflexions semble trop fatigante aux processus cognitifs et ne constitue pas les réflexions métacognitives. Il faudrait au moins, par exemple catégoriser des mots selon les genres, les nombres ou la fonction afin de faire mobiliser les compétences métacognitives aux lecteurs.

Nous découvrons également les listes des structures phrastiques embrouillées dont les exemples sont présentés dans la figure 4. Il est difficile d’une part de distinguer les unes des autres, d’autre part de comprendre chaque structure présentée. Malgré les exemples donnés, il n’est pas sûr si les apprenants (faux) débutants pourraient les saisir sans l’aide de l’enseignant.

Il y a beaucoup de détails subtils à ne pas confondre. La lecture doit être très attentive et la compréhension exige beaucoup de connaissances préalables.

- Qui regardes - tu ?**
Qui est - ce que tu regardes ? } เธอมองใคร
Qui enseignez - vous ?
Qui est - ce que vous enseignez ? } คุณสอนใคร
 3. เป็นการรกรองหรือกรรตามหลักรูปรูท ใช้ qui
A qui + ประโยครำถาม ?
A qui est - ce que + ประโยคบอกเล่า ?
A qui parlez - vous ?
A qui est - ce que vous parlez ? } คุณพูดกับใคร
Préposition + qui + ประโยครำถาม ?
Préposition + qui + est ce que + ประโยคบอกเล่า ?
Avec qui habite - t - il ?
Avec qui est - ce qu'il habite ? } เขารูกับใคร

Figure 4: Liste des structures phrastiques (Manuel 3)

Troisièmement, concentrons-nous maintenant à la présentation alignée (Figure 5). C'est ce qui, selon nous, est le plus difficile à identifier les formes parmi d'autres informations. En un coup d'œil, nous pouvons retenir peu d'informations par rapport à la présentation en tableau. Par conséquent, il vaudrait mieux appliquer ce genre de rédaction pour expliquer que pour présenter les formes. À cause de cet inconvénient, le niveau de la motivation deviendrait plus bas.

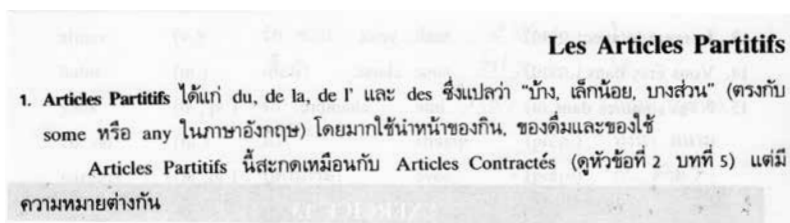


Figure 5: Formes des mots grammaticaux alignées (Manuel 1)

Conclusion

Les quatre manuels de corpus partagent plusieurs points communs non seulement la forme mais aussi le fond. Globalement, la forme de chacun ne se distingue pas nettement l'un de l'autre. Malheureusement, les stratégies métacognitives ne sont pas souvent appliquées dans les manuels de corpus. Parmi elles, nous soulignons le recours à la langue thaïe et anglaise et l'explication et l'analyse des exemples. Ces deux stratégies sont, pour nous, indispensables au développement des compétences métacognitives des apprenants. Ensuite, nous signalerons particulièrement des points problématiques et proposerons à la fin des perspectives pour développer la qualité des manuels de grammaire.

L'étude nous montre qu'aucun n'est en couleur. La disposition du contenu de chaque page demeure traditionnellement académique : l'aspect « ludique » ou décontracté reste invisible. L'explication métalinguistique des auteurs est en longs paragraphes successifs. Le rôle de la plupart des images n'est que décoratif et leur présence ne favorise pas les processus cognitifs et / ou métacognitifs pour la

compréhension de la grammaire. La mise en page ne permet ni la lecture rapide ni le repérage du contenu recherché.

Quant au fond, il est surprenant que les manuels de connaissances grammaticale de base ne contiennent pas tous les sujets des parties du discours indispensables à l'apprentissage du FLE. Par ailleurs, le contenu de certains sujets n'est pas assez complet comme l'explication de la valeur verbale sans présentation de la conjugaison et le signalement des accords des noms sans démonstration des règles. L'explication est toujours suivie par des exemples souvent avec la traduction. Malheureusement, dans la majorité des cas, les exemples ne sont pas expliqués. Certaines stratégies de transmission des connaissances éveillent les compétences métacognitives des apprenants-lecteurs comme l'interférence à d'autres langues apprises, la comparaison, le recours à des connaissances en relation, etc.

La qualité des manuels pourrait améliorer selon ces deux plans. D'abord, afin d'attirer l'attention des lecteurs, l'auteur devrait se focaliser sur la forme. La transformation des caractéristiques extrêmement académique en ajoutant l'aspect décoratif nous semblerait utile. La disposition moins linéaire des éléments dans chaque page pourrait également atténuer l'impression d'« être dans la classe de langue ». Par conséquent, les lecteurs se sentiraient plus à l'aise. Une fois les apprenants décident de lire, la complexités des contenus ainsi que la manière de l'explication deviennent significatifs. Donc, se complètent les réflexions sur le fond et la forme.



Références bibliographiques

- Barbeau D., 1993. “La motivation scolaire.” *Pédagogie* 7 (1): 20-27.
- Brossard M., 1994. “Quelques réflexions sur: Activités métalinguistiques et situations scolaires.” *Repères, recherches en didactiques du français langue maternelle* 9 (1): 29-36.
- Careau L., & Fournier A.-L., 2002. **La motivation**. Québec: Centre d’orientation et de consultation psychologique de l’Université Laval.
- Carlo C., Granget C., Kim J.-O., & Prodeau, M., 2009. **L’acquisition de la grammaire du français langue étrangère**. Paris: Didier.
- Cuq J.-P., & Gruca I., 2003. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Ellis R., 2005. “Instructed Language Learning and Task-Based Teaching.” In E. Hinkel (ed.), **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Germain C., 1993. **Évolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire**. Paris: CLE international.
- Giasson J., 2007. **La compréhension en lecture**. Bruxelles: De Boeck.
- Gombert J.-E., 1990. **Le développement métalinguistique**. Paris: Presses universitaires de France.
- Grévisse M., & Goosse A. 2008. **Le Bon Usage**. Bruxelles: De Boeck
- Kail M., 2015. **Que sais-je ? : L’acquisition de plusieurs langues**. Paris: PUF.
- Nassaji H., & Fotos, S., 2004. “Current Developments in Research on the Teaching of Grammar.” *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 126-145.
- Noël B., Romainville M., & Wolfs J.-L., 1995. “La métacognition: facette et pertinence du concept en éducation.” *Revue française de pédagogie* 12 (1): 47-56.
- Tardif J., 1997. **Pour un enseignement stratégique: l’apport de la psychologie cognitive**. Québec: Logiques
- Viau R., 2004. **La motivation: condition au plaisir d’apprendre et d’enseigner en contexte scolaire**. 3^e congrès des chercheurs en Éducation. Bruxelles, mars 2004. Consulté le 24 décembre 2014, https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf