

Halina Chmiel-Bożek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID: 0000-0003-4580-0485

halina.chmiel-bozek@up.krakow.pl

Place de la langue première et des approches plurielles dans les manuels de FLE du niveau secondaire en Pologne

The Place of the First Language and Pluralistic Approaches in French Textbooks for High Schools in Poland

The Council of Europe has been promoting pluralistic approaches for more than 20 years, considering them as an effective tool for the development of plurilingual competence, regarded as indispensable in multilingual Europe. The aim of the article is to determine the place of the first language and pluralistic approaches in the latest (published after 2018) French textbooks for high schools. The analysis shows that elements characteristic of pluralistic approaches are present in varying degrees in the textbooks analysed, both at the textual and paratextual level. Textbook authors use pluralistic approaches in a variety of ways, for example by referencing the knowledge of Polish, English as well as non-verbal language.

Keywords: pluralistic approaches, first language, French textbooks, text, paratext

Słowa kluczowe: podejścia pluralistyczne, język pierwszy, podręczniki do nauki języka francuskiego, tekst, paratekst



1. Introduction

Les manuels scolaires, y compris les manuels de langues étrangères, remplissent des rôles divers dans le processus éducatif. « Le manuel répond aux démarches d'une époque, il est à la fois révélateur de tensions et l'objet de l'étude d'une langue, il suppose un discours polyphonique. C'est l'écho d'une époque culturelle », écrit Ortansa Dumitrescu (2019 : 9). Le contenu du manuel a un impact considérable sur la pratique des enseignants. Anna Schröder-Sura et Silvia Melo-Pfeifer énoncent que « le manuel de langue est souvent compris par l'enseignant comme une référence pour assurer la richesse de la classe de langue et la variété des stratégies » (Schröder-Sura, Melo-Pfeifer, 2017: 90), il peut « contribuer à l'introduction de nouvelles façons de travailler en classe », « aider à la vulgarisation de nouveaux concepts et approches pédagogiques » (91). Selon Monika Kusiak-Pisowacka, les enseignants se sentent obligés d'accepter à la fois le contenu ainsi que l'ordre dans lequel ce contenu est donné dans les manuels (Kusiak-Pisowacka, 2015 : 67).

Schröder-Sura et Melo-Pfeifer remarquent que, à la suite de la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les manuels de langues étrangères utilisés en Allemagne « ont rapidement adopté les échelles de progressions de ce document (...), mais il n'en a pas été de même pour l'éducation au plurilinguisme et au pluriculturalisme que le CECR prône également » (Schröder-Sura, Melo-Pfeifer, 2017: 90). En Pologne, la situation est semblable. Comme l'écrit Radosław Kucharczyk, bien que l'approche actionnelle reconnaisse la légitimité d'exploiter des répertoires plurilingues et d'avoir recours aux approches plurielles, cette conception semble être souvent négligée dans les études en didactique de langues et est très rarement exploitée dans la pratique scolaire (Kucharczyk, 2018 : 57). Force est de constater que les manuels de FLE en vigueur en Pologne au tournant des XX^e et XXI^e siècles, adressés à un public international, étaient rédigés à 100 % en français et cela, comme le constate Halina Widła, pour une raison « banale et tout à fait commerciale » (Widła, 2018 : 61). Le travail avec un manuel où tout recours à une autre langue que celle enseignée est banni, a dû favoriser l'impression qu'une leçon de français idéale n'exigeait que l'emploi du français.

En 2018, le ministère de l'Éducation nationale a introduit en Pologne un nouveau curriculum d'enseignement auquel on a joint une nouvelle liste de manuels, y compris des manuels de FLE, autorisés pour les apprenants des écoles secondaires. Nous pensons donc qu'il est temps de revisiter la présence des recours aux approches plurielles, y compris à la langue première, dans les manuels de FLE en vigueur au niveau secondaire dans notre

pays. Dans le présent article, nous aimerions donc présenter les résultats de l'analyse de ces 15 manuels, édités après 2018, des séries suivantes : *C'est parti ! 1*, *En Action !*, *Exploits*, *#La Classe* et *Texto*¹. Nous espérons que cette démarche nous permettra de mesurer la façon dont la langue première et les approches plurielles sont actuellement présentes dans ces outils et de définir les tendances actuelles (cf. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010 : 58) relatives à la place des langues autres que celle enseignée dans le matériel didactique analysé. Notre recherche portera sur les questions suivantes : est-ce qu'on a recours, dans les manuels récents, à la langue première et aux approches plurielles ? Dans quelle partie des manuels analysés (au niveau du texte ou du paratexte) exploite-t-on la langue première et les approches plurielles ? Quel type d'approches plurielles est dominant dans les manuels analysés ? Y a-t-il des manuels où les approches plurielles sont plus mises en avant ?

2. De l'habitus monolingue vers les approches plurielles des langues et des cultures

Le rôle de la langue maternelle lors de l'appropriation de la langue seconde a été discuté à de nombreuses reprises car, comme le constate Véronique Castellotti, on peut « tenter de l'évacuer de la classe de langue étrangère », considérant que la langue première « fait obstacle (...) à l'appropriation d'une langue étrangère » ou, à l'inverse, on peut « s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une langue étrangère » (Castellotti, 2001 : 7). Selon Michel Candelier, les méthodes structurales et communicatives ont valorisé en particulier les « approches singulières » où « toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement » (Candelier et al., 2012 : 6). Anna Schröder-Sura et Silvia Melo-Pfeifer partagent cet avis. Elles rappellent que « tous les courants méthodologiques postérieurs à la méthode grammaire-traduction ont promu le monolinguisme de la classe de LE, de façon plus ou moins stable » (Schröder-Sura, Melo-Pfeifer, 2017: 91). En Pologne, Hanna Komorowska a préconisé de toujours réfléchir sur la nécessité d'employer la langue première en classe de langues pour limiter son utilisation au strict nécessaire (Komorowska, 1999 : 89).

Un changement de position en la matière s'opère après la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en 2001 où l'on met en avant le besoin du « développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de faire face aux

¹ Les références bibliographiques des manuels analysés se trouvent en annexe.

problèmes de communication (...) dans une Europe multilingue et multiculturelle » (CECR, 2001 : 6). Selon les auteurs du CECR, en fonction des situations, « un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné » (CECR, 2001 : 11). Il peut mettre en jeu tout un équipement langagier, exploiter sa capacité à parler une langue et comprendre l'autre, passer d'une langue à l'autre, reconnaître des mots appartenant à un répertoire international commun (CECR, 2001 : 11).

Les deux premières décennies du XXI^e siècle ont vu cette approche s'affirmer. Ainsi, dans le *Volume complémentaire* au CECR, les notions de compétence plurilingue et pluriculturelle et de répertoires plurilingues et pluriculturels sont analysées en profondeur (CECR, 2021 : 129-134). On y souligne, entre autres, que les langues sont « interdépendantes et interconnectées » et que, lors de la communication, « les obstacles entre les langues peuvent être surmontés en utilisant différentes langues pour transmettre des messages dans la même situation » (CECR, 2021 : 129).

Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP), publié en 2012, s'inscrit dans l'optique de l'éducation plurilingue. Le document recommande l'intégration des approches plurielles. Il s'agit « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier et al., 2012 : 6), contrairement aux approches dites « singulières » où « le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier et al., 2012 : 6). D'après les auteurs de ce document, au cours des trois dernières décennies, on a vu émerger au moins quatre approches plurielles. La première, c'est-à-dire l'approche interculturelle, avec ses nombreuses variantes, repose sur « des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle » (Candelier et al., 2012 : 6). On souligne le rôle des stratégies qui valorisent « les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents » (Candelier et al., 2012 : 6).

Les trois autres approches, à savoir la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre les langues parentes ainsi que l'éveil aux langues, sont orientées vers des questions linguistiques. La didactique intégrée des langues vise à aider l'apprenant à percevoir des analogies entre les langues apprises lors de son cursus scolaire. Il s'agit de « prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère » (Candelier et al., 2012 : 6). La

conception d'intercompréhension entre les langues parentes met en avant un travail avec des langues d'une même famille, tandis que l'idée de l'éveil aux langues élargit encore la conception de pluralité, en intégrant dans le processus d'apprentissage « toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement... et du monde, sans en exclure aucune » (Candelier et al., 2012 : 7).

Bref, les conclusions des auteurs du CECR² citées ci-dessus sont en grande partie similaires à celles avancées par les auteurs du CARAP. Pour terminer, citons les propos de Małgorzata Jaskała qui, pour caractériser les approches plurielles, se sert d'une comparaison. Selon elle, ces dernières ressemblent à la « création de ponts » qui peuvent aider à relier les connaissances, à trouver les similitudes et les divergences entre les langues, à comprendre leurs règles grammaticales, phonétiques et morphologiques, ainsi qu'à comprendre la culture à laquelle une langue donnée est associée (Jaskała, 2015 : 43).

La question que nous nous posons à présent est de savoir si et dans quelle mesure ces propos théoriques sur le rôle de la langue première au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que sur l'interdépendance et l'interconnexion des langues trouvent écho dans les manuels de français en vigueur actuellement en Pologne.

3. Cadre méthodologique de l'analyse des manuels

Précisons dès le début que notre analyse a porté sur des éléments constitutifs du discours des manuels qui ont recours à la langue première et aux approches plurielles car, comme le précise Corinne Cordier-Gauthier dans l'article *Les éléments constitutifs du discours du manuel*, « il est légitime de parler du 'discours' du manuel dans la mesure où ce dernier est constitué d'un ensemble de textes (...) dont la vocation sociale clairement affichée est de servir d'outil d'enseignement/apprentissage » (Cordier-Gauthier, 2002 : 26). Nous avons donc procédé à l'analyse des manuels de séries : *C'est parti !*, *En Action !*, *Exploits*, *#La Classe* et *Texto* en y cherchant des éléments qui renvoient à des langues autres que celle enseignée, c'est-à-dire le français.

Pour plus de clarté, en examinant le recours aux éléments propres à la langue première et aux approches plurielles, nous avons suivi l'ordre de l'architecture du manuel de langue proposée par l'auteure de l'article cité ci-haut. En voici le schéma principal :

² D'ailleurs, dans le *Volume complémentaire* au CECR, on fait explicitement référence aux propos avancés par le CARAP (CECR-VC, 2021 : 130).

Tableau n° 1 : Architecture du manuel de langue (Source : Cordier-Gauthier, 2002 : 27).

Périphérie		Corps central du manuel	Périphérie	
Titre Nom des auteurs Collection	Préface Avant-propos Avertissement Table des matières	Leçon 1 – leçon 2 – leçon 3, etc. ou Unité 1 – unité 2 – unité 3, etc.	Précis grammatical Conjugaisons Lexique Sommaire	Listes des sources Achevé d'« imprimer Prière d'insérer

L'architecture du manuel de langue étrangère, proposée par Cordier-Gauthier, englobe des éléments textuels placés en marge, à la « périphérie » (le paratexte) ainsi qu'un corps central (le texte). Les éléments placés en marge peuvent se trouver avant et après le corps central du manuel. Les paratextes placés avant, dits initiaux, comprennent, entre autres, des informations sur l'édition, le titre, les noms des auteurs, des indications typographiques ainsi que les préfaces ou avertissements, le sommaire ou la table de matières. Quant aux paratextes finaux, ils englobent des textes de références tels que précis de grammaire ou lexiques, tables de conjugaisons.

Quant au corps du manuel de langue, celui-ci se compose de « leçons ou unités pédagogiques (...) subdivisées en sous-éléments correspondant au déroulement interne de chaque unité » (Cordier-Gauthier, 2002 : 27) qui, à leur tour, sont composées de « trois grands ensembles textuels » que Cordier-Gauthier dénomme « les textes exemplificateurs, les textes analytiques et les textes déclencheurs » (Cordier-Gauthier, 2002 : 28). Les textes dits analytiques « décomposent la langue à enseigner en ses éléments constitutifs » et « font intervenir des concepts et des opérations métalinguistiques » (Cordier-Gauthier, 2002 : 30). Les textes exemplificateurs, condensés ou amples, sont « les énoncés-modèles (exemplificateurs de la langue et éléments linguistiques à enseigner) » (Cordier-Gauthier, 2002 : 29) tandis que les textes déclencheurs visent à mettre en marche une activité linguistique. Il s'agit d'« exercices, activités ou tâches consignés dans le manuel » (Cordier-Gauthier, 2002 : 32).

Afin de trouver les réponses aux questions formulées dans l'introduction, nous allons, dans un premier temps, nous concentrer sur des éléments qui rompent avec « l'habitus monolingue » (Schröder-Sura, Melo-Pfeifer, 2017: 92) et qui sont situés au niveau du paratexte. Dans un second temps, nous allons réaliser la même étude, mais au niveau du texte, en commençant par l'analyse des textes analytiques, en passant par ceux exemplificateurs pour terminer avec des textes déclencheurs.

4. Éléments en langue première au niveau du paratexte

Après avoir exposé notre cadre méthodologique, concentrons-nous sur les éléments de la langue première présents dans les manuels analysés au niveau du paratexte, car, comme l'écrit Michel Candelier, dans la didactique intégrée « il peut s'agir d'enseignement de la langue ou d'enseignement dans une langue » (Candelier, 2008 : 68). Commençons par la périphérie initiale. Déjà sur les couvertures des manuels, nous trouvons des éléments en français et en polonais, indépendamment du fait de savoir si les manuels sont édités par des maisons d'édition polonaises ou étrangères. Les titres sont en français tandis que les informations sur les destinataires des manuels sont données en polonais. En guise d'exemple, énumérons les informations indiquées sur les couvertures des premières parties des ouvrages suivants : « *C'est parti ! 1. Podręcznik do nauki języka francuskiego* », « *En Action ! 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych* », « *Exploits 1. Podręcznik do nauki języka francuskiego dla liceum i technikum* », « *#La Classe A1. Język francuski dla szkół ponadpodstawowych* », « *Texto 1. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych* ».

Quant à la quatrième de couverture, dans tous les manuels analysés, sauf *Texto*, les informations sur la méthode, sa construction, ses parties, les documents constitutifs et les compétences développées, sont données en polonais.

Tous les manuels analysés sont destinés précisément aux apprenants polonais. Dans la série *C'est parti !*, cette information est présentée explicitement sur la quatrième de couverture. Les autres séries ne sont qu'ajustées à des destinataires polonais. Dans le paratexte initial des manuels *En action !*, nous trouvons, entre autres, une information donnée en français sur l'adaptation polonaise du manuel et la correction du polonais. Dans *Exploits*, ces informations se trouvent dans le paratexte final et sont exprimées en polonais. Dans les deux autres séries, c'est-à-dire dans *#La Classe* et *Texto*, nous ne trouvons aucune information sur l'adaptation polonaise des manuels, bien que ces derniers soient adaptés aux apprenants polonais.

Quant aux préfaces, dans la série *#La Classe* et *Texto*, les avant-propos sont rédigés en français. Dans la série *En action !*, la préface est rédigée uniquement en polonais. Dans les manuels *Exploits* et *C'est parti !*, cet élément est absent.

Dans les séries *Exploits* et *En Action !*, les indications typographiques sur le « mode d'emploi » du manuel, sa construction et la signification des pictogrammes sont données en version combinée, c'est-à-dire partiellement en polonais et en français. Nous présentons ci-dessous l'un des exemples, tiré du manuel *Exploits 1* :



Exemple n° 1 : Éléments en langue première au niveau du paratexte initial
(Source : *Exploits 1 : 4*).

Dans *#La Classe A1+/A2* ainsi que dans *Texto 1* et *Texto 2*, les indications typographiques ne sont rédigées qu'en français et, dans *#La Classe A1*, uniquement en polonais. Dans la série *C'est parti !*, le mode d'emploi des manuels n'est pas exprimé explicitement.

Dans tous les manuels analysés, les tableaux de contenus ou les tables des matières sont rédigés uniquement en français.

En ce qui concerne les paratextes finaux, tous les manuels soumis à l'analyse englobent des textes de références, tels que précis de grammaire ou lexiques, tables de conjugaisons, qui sont présentés en version combinée, en français et polonais. À la fin des manuels, se trouve un précis de grammaire rédigé en polonais avec des exemples en français. C'est le cas de la série *#La Classe, En action !, Texto* et *C'est parti !* (sauf *C'est parti ! 4* où il n'y a ni précis grammatical, ni précis de phonétique). Dans la série *Exploits*, les informations sur la grammaire n'apparaissent pas dans la partie finale des manuels mais après chaque unité. L'exemple présenté ci-dessous, tiré du manuel *#La Classe A1+/A2*, illustre le cas du précis de grammaire rédigé en version combinée :

Les adverbes Przysłówki

Przysłówki precyzują znaczenie czasownika. Najczęściej stoją po czasowniku.
Je travaille toujours le soir.
Je dois toujours travailler le soir.

! W czasie przeszłym *passé composé* przysłówek stawiamy między czasownikiem posiłkowym *être* lub *avoir* i formą *participe passé* głównego czasownika.
J'ai toujours travaillé le soir.

Exemple n° 2 : Éléments en langue première au niveau du paratexte final
(Source : *#La Classe A1+/A2 : 100*).

Dans le paratexte final de la série *En action !*, *Texto* ainsi que dans les manuels *C'est parti ! 1* et *C'est parti ! 2*, nous trouvons également un précis de phonétique en français et en polonais. Dans *Exploits* et *#La Classe*, cet élément se trouve à la fin de chaque unité. Ci-dessous un exemple tiré du manuel *C'est parti ! 1* :

L'accent en français

Akcent w języku francuskim

W polskich wyrazach akcentujemy najczęściej przedostatnią sylabę. Natomiast w języku francuskim akcent pada na ostatnią sylabę. Elementem akcentowanym jest zawsze samogłoska. Porównaj sposób akcentowania tych samych wyrazów w języku polskim i w języku francuskim.

PL	FR
<u>radio</u>	radio
<u>piano</u>	piano
<u>mikro</u>	mikro
Bar <u>bara</u>	Barbara
fest <u>ival</u>	festival

Exemple n° 3 : Éléments en langue première au niveau du paratexte final (Source : *C'est parti ! 1* : 104).

Dans les manuels analysés, nous trouvons aussi des informations sur la conjugaison des verbes français et cela uniquement en français (la série *En action !*, le manuel *Texto 2*) ou en français et partiellement en polonais (la série *#La Classe* et les manuels *C'est parti ! 1* et *Texto 1*). Dans *Exploits* et *C'est parti 2* et *C'est parti ! 3*, les informations sur les conjugaisons font partie intégrante aux précis de grammaire, placés après chaque unité ou à la fin du manuel.

Notons aussi qu'à la fin de chaque manuel analysé, il y a un dictionnaire franco-polonais intitulé « Lexique » dans la série *En action !*, « Lexique français-polonais » dans la série *#La Classe*, « Lexique alphabétique » dans *Texto*, « Słowniczek » dans la série *C'est parti !* et « Dictionnaire » dans *Exploits*.

Au vu de ce qui précède, on peut conclure qu'au niveau du paratexte initial et final, tous les manuels analysés contiennent des éléments en langue première. Nous avons trouvé le plus de ces éléments au niveau du paratexte initial dans la série *En action !* (avant-propos en polonais, mode d'emploi en version combinée). Quant aux paratextes finaux, dans au moins les deux premières parties de toutes les séries analysées, on utilise la langue française et polonaise dans les précis de grammaire, de phonétique et de conjugaison. Notons aussi que dans la partie finale de tous ces mêmes manuels, il y a un dictionnaire franco-polonais. La présence de la langue première dans des éléments paratextuels montre qu'après des années de bannissement, la

langue première est dans un certain sens réhabilitée pour faciliter l'accès à la langue étrangère.

5. Éléments en langue première et approches plurielles au niveau du texte

Passons à présent à l'analyse des éléments en langue première et des approches plurielles au niveau des textes. Rappelons que d'après la conception de Cordier-Gauthier, le corps central du manuel englobe trois types de textes : analytiques, exemplificateurs et déclencheurs.

5.1. Niveau du texte analytique

Commençons cette partie de notre analyse par l'étude des textes analytiques. Ces derniers décrivent la langue enseignée en la décomposant en ses éléments de base. À l'aide des notions métalinguistiques, ces textes expliquent certains phénomènes propres à la langue et à la fois à la culture qu'elle véhicule ainsi que certaines lois et règles linguistiques qui apparaissent dans une unité donnée.

Dans les manuels analysés, on a recours à la langue polonaise dans les textes analytiques pour donner des explications sur les questions grammaticales et lexicales, et pour énoncer des règles³. Voyons deux exemples. Dans le premier, tiré du manuel *En action 1*, on expose les règles de base concernant l'accord des adjectifs de couleur, en utilisant alternativement la langue polonaise et française.

Przymiotniki, wyrażające kolory, pod względem liczby i rodzaju uzgadniają się z opisywanym rzeczownikiem.

- Niezmiennie pozostają natomiast:
 - *orange, marron i noisette*;
 - kolory złożone (*bleu ciel, bleu marine, gris foncé, jaune clair...*).
- Rodzaj żeński przymiotnika *blanc* jest nieregularny: *blanc* → *blanche*.

Exemple n° 4 : Éléments en langue première au niveau du texte analytique (Source : *En action ! 1* : 39).

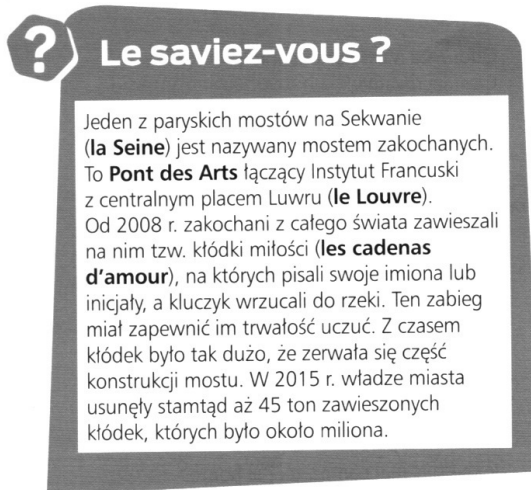
³ *C'est parti ! 4*, destiné au niveau B1+, constitue une exception car les explications y sont données uniquement en français.

Dans l'exemple suivant, tiré du manuel *C'est parti ! 1*, on utilise la langue polonaise pour expliquer l'emploi correct des expressions synonymiques : collègue, camarade, ami, petit ami.

W języku francuskim istnieje wiele form określających bliższych i dalszych znajomych: **un/une collègue** to osoba, z którą pracujemy, **un/une camarade** to kolega/koleżanka z klasy; **un ami/une amie** to przyjaciel/przyjaciółka. Ten ostatni wyraz zmienia swoje znaczenie na „mój chłopak/moja dziewczyna” po dodaniu słowa *petit/e* : **petit ami/petite amie**.

Exemple n° 5 : Éléments en langue première au niveau du texte analytique (Source : *C'est parti ! 1* : 27).

Notons enfin que, dans les manuels analysés, on peut trouver des exemples où l'on emploie le polonais pour présenter et expliquer les questions liées à la civilisation française et francophone. On a recours à la langue première des apprenants surtout au début de l'apprentissage. Ce type de textes apparaît systématiquement dans toute la série *Exploits* et dans le manuel *C'est parti ! 1*. Ci-dessous un exemple du manuel *Exploits 3* :



? Le saviez-vous ?

Jeden z paryskich mostów na Sekwanie (**la Seine**) jest nazywany mostem zakochanych. To **Pont des Arts** łączący Instytut Francuski z centralnym placem Luwru (**le Louvre**). Od 2008 r. zakochani z całego świata zawieszali na nim tzw. klódki miłości (**les cadenas d'amour**), na których pisali swoje imiona lub inicjały, a kluczyk wrzucali do rzeki. Ten zabieg miał zapewnić im trwałość uczuć. Z czasem klódek było tak dużo, że zerwała się część konstrukcji mostu. W 2015 r. władze miasta usunęły stamtąd aż 45 ton zawieszonych klódek, których było około miliona.

Exemple n° 6 : Éléments en langue première au niveau du texte analytique (Source : *Exploits 3* : 73).

Dans le cas ci-dessus, l'utilisation de la langue première ne vise pas à maîtriser le code linguistique mais plutôt à approprier des informations « à caractère socioculturel » (Castellotti, 2001 : 57).

5.2. Niveau du texte exemplificateur

À présent, regardons de plus près les textes dits exemplificateurs ou, en d'autres termes, des « énoncés-modèles », des « textes qui « exemplifient » la langue à enseigner/apprendre » (Cordier-Gauthier, 2002 : 28-29).

Dans les manuels analysés, on trouve des textes exemplificateurs en français avec leurs équivalents polonais. Il faut souligner cependant que ces énoncés-modèles se réduisent parfois à la dimension d'une expression et d'une phrase. Dans le manuel *C'est parti ! 4*, par exemple, après l'introduction du document écrit, on explique en polonais la signification de certaines expressions dans un contexte précis. Les auteurs du manuel *C'est parti ! 3* ainsi que ceux de la série *En action !* ont recours à la même technique, en présentant la traduction du vocabulaire difficile utilisé dans les textes. Dans la série *Exploits*, on présente aux apprenants la traduction de nouvelles expressions, mais souvent ces derniers doivent associer l'expression et sa traduction polonaise. C'est une solution originale qui n'apparaît que dans cette méthode.

La série *En action !* a systématiquement recours à la langue polonaise au niveau des expressions utiles pour réaliser un but communicatif. Les expressions présentées dans la colonne de droite ne constituent pas la traduction des mots présentés dans la colonne de gauche, ce sont plutôt des exemples d'expressions qu'on peut utiliser pour réaliser un but communicatif précis.

Już wiem jak!

- **ZAMAWIĄC W RESTAURACJI:** Qu'est-ce que vous me conseillez ?
Moi, comme entrée, je voudrais une salade.
Le plat du jour avec des frites, s'il vous plaît.
Une carafe, s'il vous plaît.
- **OCENIĄC POTRAWY:** Mon dessert était très copieux !
Le mien aussi, et délicieux !
J'ai adoré la mousse au chocolat.
Ton sorbet avait l'air très bon aussi.
- **PLĄCIĆ W RESTAURACJI:** S'il vous plaît, je pourrais avoir l'addition ?
Je paie ma part.
Je paie la mienne et la tienne.
Je t'invite.

Exemple n°7 : Éléments en langue première au niveau du texte exemplificateur
(Source : *En action ! 2* : 75).

Les méthodes *C'est parti ! 1* et *C'est parti ! 2* proposent, à leur tour, toute une série de textes parallèles en français et en polonais traitant différentes questions liées à la culture et la civilisation francophones. Il n'y a pas de consignes précises concernant ces fragments, les enseignants ne disposent pas non plus de guides pédagogiques⁴. Ils peuvent proposer à l'apprenant de comparer l'emploi du vocabulaire et l'utilisation des structures grammaticales, ce qui constitue une démarche recommandée car les « activités de nature comparative développent chez les apprenants une attitude analytique qui s'exerce aussi sur les langues les mieux maîtrisées, la première langue notamment » (De Carlo, 2015: 104). En voici un exemple :

Czy wiesz, że...

Pour commander un plat, il faut d'abord appeler le serveur pour lui demander la carte ou le menu. Quand le choix est fait, on commande les plats. Après le repas, il faut payer. Quand on est satisfait du service, on peut laisser un pourboire, mais ce n'est pas obligatoire. Il est possible de consommer sur place (en salle, en terrasse ou au comptoir) ou bien de demander ses plats à emporter. À Paris, les prix sont plus chers en salle qu'au comptoir.

Aby zamówić posiłek w restauracji, trzeba najpierw poprosić kelnera o kartę dań lub menu. Po dokonaniu wyboru zamawia się dania. Po skonsumowaniu posiłku trzeba zapłacić. Można zostawić napiwek, kiedy jest się zadowolonym z obsługi, ale nie jest to obowiązkowe. Istnieje możliwość zjedzenia posiłku na miejscu (na sali, na zewnątrz w ogródku lub przy barze) albo zamówienia na wynos. W Paryżu ceny posiłków przy barze są niższe niż tych konsumowanych na sali.

Exemple n° 8 : Éléments en langue première au niveau du texte exemplificateur (Source : *C'est parti 2 !* : 59).

Notons encore que les trois premières parties de la méthode *C'est parti !* proposent cycliquement des solutions tout à fait originales quant à l'utilisation des approches plurielles, à savoir la comparaison du français avec la langue anglaise. En Pologne, le français est une langue tertiaire et la majorité des apprenants commencent son apprentissage après au moins quelques années d'études de la langue anglaise. Les auteurs de la série *C'est parti !* ont supposé qu'on pouvait donc profiter des acquis de l'anglais. C'est pourquoi ils ont inséré, dans les trois premières parties de la série, des tableaux qui servent à comparer les deux langues, à présenter leurs ressemblances et différences quant au vocabulaire et aux structures grammaticales. Parfois les auteurs soulignent explicitement l'existence de faux amis ou le transfert positif et négatif. Ci-dessous un exemple de comparaison de structures grammaticales :

⁴ La méthode *C'est parti !* a été publiée sans guide pédagogique.



COMPARONS NOS LANGUES

LE CONDITIONNEL PASSÉ / CONDITIONAL PERFECT

En anglais, on exprime le conditionnel passé en utilisant le modal *would* devant un infinitif passé (*have* + participe passé).

sujet + auxiliaire *would/should/could* + *have* + participe passé du verbe

EXEMPLE

*I would have done the dishes but I was busy cleaning my room.
J'aurais fait la vaisselle mais j'étais occupé à ranger ma chambre.
(Umyłbym był naczynia, ale byłem zajęty sprzątaniem pokoju).*



Exemple n°9 : Approches plurielles au niveau du texte exemplificateur (Source : *C'est parti 3 !* : 85).

Dans la série *Texto* et *#La Classe*, nous n'avons pas trouvé d'exemples d'exploitation de la langue première et d'approches plurielles au niveau des textes exemplificateurs.

5.3. Niveau du texte déclencheur

Pour terminer, passons à la structure des textes déclencheurs ou des exercices, activités ou tâches consignés « qui ont pour fonction explicite de 'déclencher' une activité langagière impliquant de façon directe l'apprenant » (Cordier-Gauthier, 2002 : 32) et qui se composent de deux éléments : la consigne et le corps de l'exercice.

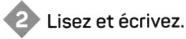
En essayant de préciser le rôle des éléments dans des langues autres que celle enseignée au niveau du texte déclencheur, concentrons-nous tout d'abord sur l'analyse des consignes. Il résulte de cette étude qu'en rédigant des consignes, les auteurs des manuels optent pour l'utilisation de la langue première et des versions bilingues. Au début de l'apprentissage, on propose ces consignes aux apprenants uniquement en polonais : dans le manuel *En action ! 1* jusqu'à l'unité 3 et dans *Texto 1* jusqu'au dossier 3. Dans toute la série *Exploits*, *#La Classe* et dans les deux premières parties de *C'est parti !*, on les propose aux apprenants en version bilingue (polonais et français). Les consignes exclusivement en français n'apparaissent que dans les parties postérieures des manuels, c'est-à-dire à partir de l'unité 4 dans *En action ! 1* et *Texto 1* ainsi que dans *En action ! 2* et *En action 3*, dans *C'est parti ! 3* et *C'est parti ! 4* et dans *Texto 2*.

Quant aux versions bilingues, les conceptions sont également variées. Dans *C'est parti ! 1* et *C'est parti ! 2*, nous les trouvons en français avec

des traductions exactes en polonais. La série *Exploits* propose une consigne très générale et courte en français avec des précisions données en polonais. La même conception est utilisée dans la série *#La Classe*. En voici un exemple :



Posłuchaj wywiadu z dyrektorem schroniska młodzieżowego i wywiadu z zarządcą kempingu. Powiedz, jakie są zalety i wady zakwaterowania w schronisku, a jakie na kempingu.



Lucia przygotowuje notatkę z opisem kempingu *Vieux Port*. Notatka nie jest kompletna. Przepisz ją do zeszytu i uzupełnij.

Exemple n° 10 : Éléments en langue première au niveau du texte déclencheur (Source : *#La Classe A1+/A2 : 36*).

Quant au corps des exercices, nous trouvons, dans les manuels analysés, des exercices qui font appel à la langue polonaise et au langage non-verbal. Les dimensions restreintes du présent article ne nous permettent pas de présenter toutes les modalités d'exercices basés sur la traduction⁵. Notons quand même qu'il existe deux types d'exercices basés sur la traduction interlinguale qui s'opère généralement du polonais vers la langue française. Ce sont les cas de « la traduction didactique littérale qui (...) sert à l'enrichissement du vocabulaire et à l'assimilation de nouvelles structures grammaticales » (Chmiel-Bożek, 2021 : 97) ou éventuellement à « évaluer des acquis » (Chmiel-Bożek, 2021 : 109) et des « activités de traduction communicative, conçues avant tout pour s'entraîner à gérer des situations communicatives authentiques » (Chmiel-Bożek, 2021 : 104).

Quant à la traduction didactique, on propose aux apprenants d'utiliser un dictionnaire bilingue. Nous y trouvons également des exercices qui consistent à retrouver la signification des mots dans un contexte donné ou à associer des expressions avec leurs équivalents polonais. Ce type d'exercice apparaît systématiquement dans la série *Exploits*. Il y a enfin des exercices qui consistent à traduire des phrases en français (*En action, Exploits*).

La traduction dite communicative consiste à créer des « dialogues guidés », à jouer des scènes ou improviser des dialogues ou bien à écrire des messages ou des textes selon les indications données en polonais. Nous trouvons ce type d'exercices dans la méthode *En action !* et dans *Exploits*.

Les exercices qui ont recours à la communication/traduction non-verbale dominant à leur tour dans la série *Texto*. On y propose cycliquement des exercices visant à traduire des gestes et des mimiques et à réfléchir sur les différences entre le langage non-verbal polonais et français. C'est un cycle

⁵ Pour plus de détails : Chmiel-Bożek, 2021 : 89-111.

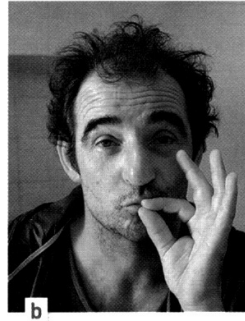
d'exercices originaux et propres uniquement à cette méthode. En voici un exemple :

Les gestes parlent

Regardez les photos. Que signifient ces gestes ? Choisissez.



a



b

- | | |
|---------------------------|--------------------|
| 1 Ne faites pas de bruit. | 1 Je suis content. |
| 2 C'est bien. | 2 C'est très bon. |
| 3 C'est beau. | 3 Bonne chance ! |

Exemple n° 11 : Approches plurielles au niveau du texte déclencheur
(Source : *Texto 2* : 44).

Enfin, dans les manuels analysés, nous trouvons des exercices dans lesquels l'apprenant doit deviner la signification d'une expression en puisant dans son répertoire plurilingue.

1 Observez.

Wskaż trzy francuskie pozdrowienia.



Exemple n° 12 : Approches plurielles au niveau du texte déclencheur
(Source : *#La Classe A1* : 8).

L'analyse des contenus des manuels a montré qu'au niveau du texte, on a recours à la langue première et aux approches plurielles. On utilise la langue polonaise avant tout dans les textes analytiques pour présenter,

décomposer et expliquer la langue, les règles d'emploi du lexique et de la grammaire ainsi que pour présenter les questions liées à la civilisation française et francophone. En ce qui concerne les textes exemplificateurs, dans toutes les séries analysées (sauf #*La Classe et Texto*), on présente aux apprenants des énoncés-modèles avec leurs équivalents polonais ou anglais (*C'est parti !*). Dans tous les manuels analysés, on préconise de se servir de la langue polonaise au commencement d'une activité langagière. Le polonais est présent dans les consignes et dans différentes activités basées sur la traduction interlinguale. La série *Texto* met en avant les variantes du langage non-verbal.

6. Conclusion

En guise de conclusion, nous constatons qu'aucun manuel soumis à l'analyse n'est rédigé en français à 100 %. On a rompu avec l'habitus monolingue. L'époque des manuels de FLE adressés aux apprenants polonais rédigés exclusivement en français s'avère être définitivement révolue. Bien qu'à des degrés divers et de différentes manières, tous les manuels de français soumis à l'analyse, édités après 2018, font appel à la langue première et à certains éléments des approches plurielles, et cela au niveau du paratexte et du texte.

Les manuels sont destinés aux apprenants polonais, d'où le recours à la langue première dans le contenu du paratexte initial (couverture, quatrième de couverture, indications typographiques en version polonaise ou franco-polonaise, avant-propos en polonais dans *En action !*) et dans le contenu du paratexte final (précis de grammaire, de phonétique et de conjugaison, dictionnaire franco-polonais). Dans le corps principal des manuels, surtout dans les textes analytiques, on utilise la langue première pour expliquer les principes relatifs à la grammaire et au vocabulaire français ainsi que pour présenter des phénomènes propres à la culture française et francophone. Dans la majorité des manuels, la langue première s'impose aussi dans les textes exemplificateurs. On présente aux apprenants des « énoncés-modèles », très courts ou plus étendus, en version franco-polonaise. Il vaut la peine de signaler que la série *C'est parti !* introduit des références non seulement à la langue polonaise, mais aussi à la langue anglaise, en comparant le vocabulaire et les constructions grammaticales. C'est un élément tout à fait nouveau dans les manuels de FLE en vigueur en Pologne, qui résulte du fait que le français enseigné/appris en Pologne est une langue tertiaire. La langue polonaise est désormais utilisée dans des textes déclencheurs et pas uniquement dans les consignes. On suggère également aux apprenants différents types d'exercices qui, outre certains acquis en français, exigent une bonne connaissance de la langue polonaise et du langage non-verbal.

L'analyse des éléments de la langue première et des approches plurielles distingués dans les manuels montre que nous commençons à avoir affaire à certains éléments de la didactique intégrée, qui aident l'apprenant à prendre conscience des corrélations entre les langues enseignées/apprises et à s'appuyer sur ses acquis linguistiques précédents, y compris sa langue première, pour en tirer profit lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Nous avons aussi trouvé des exemples d'approche interculturelle, surtout dans le cas de textes analytiques et exemplificateurs, qui décrivent des phénomènes culturels.

Parmi tous les manuels analysés, la tendance à recourir aux approches plurielles semble être la plus articulée dans *C'est parti !* qui propose des solutions originales, comme des textes parallèles franco-polonais et des comparaisons de structures propres à la langue française et anglaise. Quant aux solutions tout à fait originales, il faut encore souligner le cycle d'exercices exploitant le langage non-verbal qui n'apparaît que dans la série *Texto*.

Tout cela annonce un certain renouvellement des approches didactiques en cours de FLE en Pologne. On réhabilite la langue première et les approches plurielles commencent petit à petit à être intégrées dans les manuels de FLE dans notre pays. Les exemples cités dans le présent article en sont le témoignage. À l'ère des changements mondiaux, il est évident que le besoin de collaborer, y compris au niveau des langues, se fera grandissant.

BIBLIOGRAPHIE

- Candelier M. (2008), *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*. « Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle », n° 5(1), p. 64–90.
- Candelier M. et al. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources*. Graz : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Castellotti V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé international.
- Chmiel-Bożek H. (2021), *La traduction dans les méthodes de français au niveau secondaire en Pologne : état actuel et perspectives*. « Bulletin suisse de linguistique appliquée », n° 114, p. 89–111.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cordier-Gauthier C. (2002), *Les éléments constitutifs du discours du manuel*. « Éla. Études de linguistique appliquée », n° 1(125), p. 25–36.

- De Carlo M. (2015), *Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles*, (in :) Spiță D., Lupu M., Nica D., Nica I. (dir.), *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues : l'intercompréhension, en présence et en ligne*. Iasi : Editura Universitatii, p. 93–106.
- Dumitrescu O. (2019), *Le manuel de langue étrangère, toujours actuel*, (in :) Condei C., Mogonea F., Popescu A. (dir.), *Le manuel de langue étrangère. Outil de son époque, révélateur de tensions, objet d'étude, discours polyphonique*. Paris : L'Harmattan, p. 230–241.
- Jaskuła M. (2015), *Wielojęzyczność w szkole*. « Języki obce w szkole », n° 2, p. 42–46.
- Komorowska H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : WSiP.
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin : Werset.
- Kusiak-Pisowacka M. (2015), *Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych*. « Lingwistyka stosowana », n° 14, p. 65–75.
- Schröder-Sura A., Melo-Pfeifer S. (2017), *L'intégration des Approches Plurielles dans les manuels de langues étrangères en Allemagne : tendances et défis*, (in :) Tremblay Ch., Clairis Ch., Beacco J. C. (dir.), *Plurilinguisme et éducation*. Volume 2. Vincennes : Observatoire européen du plurilinguisme, p. 89–104.
- Widła H. (2018), *Le français : troisième langue parlée, troisième langue apprise*, (in :) Piotrowska-Skrzypek M., Deckert M., Maslowski N. (dir.), *Formation et compétences plurilingues*. Lublin : Werset, p. 53–70.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków : Avalon.

Received: 14.09.2022

Revised: 24.01.2023

Annexe

Liste des manuels de FLE soumis à l'analyse :

Série	Références bibliographiques
C'est parti !	Piotrowska-Skrzypek M. et al. (2019), <i>C'est parti ! 1</i> . Kraków : Draco.
	Piotrowska-Skrzypek M. et al. (2019), <i>C'est parti ! 2</i> . Kraków : Draco.
	Sowa M. et al. (2020), <i>C'est parti ! 3</i> . Kraków : Draco.
	Sowa M. et al. (2020), <i>C'est parti ! 4</i> . Kraków : Draco.
En Action !	Gallon F., Himer C. (2018), <i>En Action ! 1</i> . Vanves : Hachette.
	Gallon F., Himer C. (2018), <i>En Action ! 2</i> . Vanves : Hachette.
	Gallon F., Himer C. (2018), <i>En Action ! 3</i> . Vanves : Hachette.
Exploits	Boutégège R. et al. (2019), <i>Exploits 1</i> . Warszawa : PWN.
	Boutégège R. et al. (2020), <i>Exploits 2</i> . Warszawa : PWN.
	Boutégège R. et al. (2021), <i>Exploits 3</i> . Warszawa : PWN.
	Boutégège R. et al. (2022), <i>Exploits 4</i> . Warszawa : PWN.
#LaClasse	Jegou D., Vial C. (2019), <i>#LaClasse A1</i> . Poznań : Clé international.
	Bruzy Todd S., Vial C. (2019), <i>#LaClasse A1+/A2</i> . Poznań : Clé international.
Texto	Lopes M. J., Le Bougnec J. T. (2019), <i>Texto 1</i> . Vanves : Hachette.
	Lopes M. J., Le Bougnec J. T. (2019), <i>Texto 2</i> . Vanves : Hachette.