

L'apprenant implicite dans les manuels de FLE : biais typologiques dans le traitement des articles définis et indéfinis

Morgane Jourain

Abstract. Cette étude a pour but d'examiner comment les manuels de Français Langue Etrangère (FLE) conceptualisent implicitement leur apprenant cible. Bien que le profil des apprenants, notamment leur langue maternelle, ait un impact prépondérant dans leur processus d'acquisition d'une langue seconde, la façon dont les manuels prennent, ou non, cette diversité en compte reste peu étudiée. A travers une analyse de contenu qualitative et quantitative de manuels de FLE et de livres d'exercices de grammaire, cette étude se focalise sur les articles comme étude de cas. Nos résultats suggèrent que les manuels construisent leurs explications et traitement de ce point grammatical en se basant sur un apprenant implicite avec une langue maternelle européenne, privilégiant les distinctions grammaticales qui divergent à travers les langues européennes, et minimisant les autres. Ceci met en avant des biais typologiques dans la création de contenu de manuels de langues, et contribue aux discussions sur la centration sur l'apprenant en didactique des langues.

1 Introduction

De nombreuses études mettent en lumière l'importance du profil de l'apprenant dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, qu'il s'agisse de la langue première, de l'âge, des objectifs d'apprentissage ou du contexte d'exposition à la langue cible. Cependant, bien que de nombreuses études portent sur l'efficacité des manuels [1], [2], [3], [4], peu interrogent les profils d'apprenants présumés par les manuels eux-mêmes. Compte-tenu du rôle que les manuels jouent dans l'élaboration des syllabus et curriculums de classes de langue étrangères [5], [6], il est important de déterminer si les manuels s'adressent effectivement à l'ensemble de leur public cible revendiqué.

Le présent article a pour but d'identifier comment les manuels de Français Langue Etrangère (FLE) construisent implicitement leur apprenant cible, et comment celui-ci peut être biaisé typologiquement, favorisant un contenu adapté pour des apprenants dont la L1 fait partie des langues les plus fréquemment enseignées en France, et pour lesquels les auteurs de manuels de FLE ont le plus de probabilités d'avoir au moins des notions.

Pour ce faire, nous avons mené une étude de cas sur les articles (définis et indéfinis, masculins et féminins), et comment ceux-ci sont présentés dans les manuels. Nos résultats

montrent que les manuels mettent davantage l'accent sur le marquage du genre que sur la définitude, et que les articles sont généralement traités comme étant un point de grammaire de niveau A1, alors que des apprenants n'ayant pas d'articles dans leur langue maternelle continuent à éprouver des difficultés à les produire de façon précise même au niveau C1-C2 [4]. Ceci suggère qu'il existe un biais typologique dans les manuels de FLE en faveur d'apprenants de L1 spécifiques, même si ceci n'est pas explicité.

2 État de l'art

2.1 Le profil d'apprenant, le contexte, et impact sur l'apprentissage d'une langue

Les apprenants d'une L2 peuvent avoir des profils variés, et plusieurs aspects de ces profils peuvent avoir un impact sur la trajectoire de leur apprentissage. En premier lieu, l'impact de la L1, et de sa distance typologique de la langue cible, ont été particulièrement documentés. Certaines études classiques sur l'acquisition des morphèmes grammaticaux dans une langue seconde, clamaient l'existence d'un développement fixe et universel. Ainsi, Krashen a déterminé que les apprenants d'anglais L2 développaient en premier le gérondif, le marqueur -s du pluriel, et la copule *be* « être », en second lieu l'auxiliaire *be* « être » et les articles, suivis de la conjugaison du passé pour les verbes irréguliers, et enfin le passé pour les verbes réguliers, le -s de la troisième personne du singulier au présent et le génitif 's [7]. Cet ordre fixe universel a été généralement accepté par les chercheurs en L2, quelle que soit leur orientation théorique, et constitue même un présupposé majeur dans les manuels académiques en L2 [8], [9].

Cependant, des études plus récentes, portant également majoritairement sur l'anglais L2, montrent que la L1 des apprenants détermine en partie l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux [10]. Ceci a été particulièrement démontré pour les articles, dont entre 21% et 32% sont omis par des apprenants de niveau B2 dont la L1 est le turc, entre 18% et 30% pour des apprenants B2 dont la L1 est le coréen, contre entre 5% et 6% pour des apprenants francophones et entre 3% et 4% pour des apprenants germanophones de même niveau [11]. Murakami et Alexopoulou ont également comparé l'ordre d'acquisition de l'ensemble des morphèmes grammaticaux en anglais L2 par des apprenants de L1 diverses : japonais, coréen, espagnol, russe, turc, allemand et français, en analysant leurs productions écrites dans le cadre des examens du *Cambridge English Language Assessment*, pour des apprenants de niveau A2 à C2 [12]. Les résultats indiquent de grandes divergences selon la L1 : (i) les articles sont moins maîtrisés que la majorité des autres morphèmes pour les apprenants natifs du japonais, coréen, russe et turc, (ii) le -s du pluriel pour les noms est acquis plus tôt par les apprenants natifs de l'espagnol, du russe et de l'allemand que pour les autres, (iii) le génitif 's est utilisé de façon grammaticale plus fréquemment plus tôt par les locuteurs de japonais et de coréen que pour les locuteurs d'espagnol, de russe, d'allemand et de français. Ces divergences vont donc à l'encontre de l'existence d'un supposé ordre fixe et naturel par Krashen [7]. Les auteurs montrent également qu'au niveau C2, un taux d'utilisation correcte supérieur à 90 % est observé principalement pour les morphèmes grammaticaux déjà grammaticalisés en L1. Ainsi, non seulement la L1 joue un rôle sur l'ordre d'acquisition des morphèmes grammaticaux, mais elle continue à impacter la production des apprenants jusqu'à un niveau avancé [12]. Ceci rejoint les hypothèses d'autres auteurs [11], qui expliquent que les apprenants peuvent transférer le concept depuis leur L1 directement vers le L2, ce qui est un exemple de transfert dit « positif » [13].

Bien qu'il n'existe pas d'étude équivalente sur l'acquisition de l'ensemble des morphèmes grammaticaux en français, l'impact de la L1 sur l'apprentissage des articles

masculins et féminins a été identifié : Les locuteurs anglophones produisent plus d'erreurs dans le marquage du genre des articles en français que les natifs de l'allemand et de l'espagnol, dont la L1 marque le genre de façon similaire au français dans la L1 [14].

Une deuxième propriété du profil des apprenants pouvant impacter leur développement d'une langue étrangère est leur expérience scolaire. Dans une étude comparant les résultats de tests officiels de norvégiens pour les immigrés, Gujord montre que les apprenants ayant reçu au moins 12 années de scolarité dans leur pays d'origine avaient 8% plus de chances de réussir leur test de A2 que les apprenants ayant reçu 10 années de scolarité, et 12% de plus que les apprenants ayant reçu 8 ans de scolarité [15].* Le contexte de l'apprentissage du néerlandais par les immigrés en Flandres (Belgique) montre des résultats similaires. Les apprenants sont répartis dans différents parcours selon leur expérience scolaire. Les apprenants peu ou pas lettrés dans une écriture alphabétique et/ou qui n'ont pas reçu une instruction au-delà du primaire doivent s'inscrire dans un parcours dit « lent » (480 heures d'enseignement pour atteindre le niveau A2), ceux ayant au moins terminé l'école primaire et ayant reçu quelques années d'éducation secondaire suivent le parcours « standard » (240 heures pour le niveau A2), et ceux ayant au moins terminé l'école secondaire suivent le parcours « rapide » (120h) [16]. Une étude de Deygers et al. comparant l'évolution de différents marqueurs de complexité syntaxique et lexicale d'apprenants de ces trois parcours entre le niveau A1 et A2 révèle que seuls les apprenants du parcours rapide semblent gagner en complexité syntaxique et lexicale, et les apprenants du parcours rapide ont également plus de chances de réussir l'examen standardisé de niveau A2 que les apprenants du parcours standard et que les apprenants du parcours lent [17]. Bien que ces études ne montrent pas quels éléments grammaticaux posent spécifiquement problème pour des apprenants ayant reçu différents niveaux de scolarité, elles témoignent de l'importance du parcours scolaire des apprenants sur l'apprentissage d'une L2, au-delà même de la distinction entre apprenants lettrés et peu lettrés. En effet, les analyses montrent que deux années de scolarité au niveau secondaire améliore les résultats [15], et des études de niveau tertiaire augmentent encore les capacités d'apprentissage par rapport à ceux n'ayant pas terminé l'école secondaire[†] [17].

Le contexte dans lequel les apprenants suivent les cours peuvent également impacter l'apprentissage [18], car il joue un rôle prépondérant dans la quantité et la qualité de l'input dans la langue cible et permet d'automatiser les compétences dans la L2 [19]. Ainsi, des apprenants résidant dans le pays de leur langue cible vont avoir plus de gains en fluidité et en complexité lexicale que des apprenants en cours intensifs dans leur pays d'origine, même si la performance écrite et orale de ces deux groupes peut être vue comme équivalente [20].

Pris ensemble, ces travaux montrent que l'apprentissage d'une langue seconde est profondément structuré par le profil des apprenants et contredisent l'idée d'un développement linguistique homogène et universel. Dès lors, ces constats soulèvent une question centrale pour la didactique des langues, à savoir celle de l'adéquation entre, d'une part, la diversité empirique des profils d'apprenants documentée par la recherche, et, d'autre part, les dispositifs pédagogiques proposés dans l'enseignement des langues étrangères. En particulier, ils invitent à interroger la manière dont les manuels de langue, qui jouent un rôle structurant dans l'organisation des curriculums et des pratiques de classe, prennent en compte ou non cette hétérogénéité des profils linguistiques et scolaires des apprenants.

* Cette étude montre aussi l'impact de la L1, car les apprenants dont la L1 est germanique, tout comme la L2, ont un taux de réussite 21% supérieur à celui des apprenants ayant une langue maternelle d'une autre famille. Les apprenants européens ont aussi 14% de probabilité en plus de réussir l'examen A2 que les apprenants non-européens.

[†] Les participants du parcours standard en Flandres.

2.2 Les manuels et curriculums de langue, et apprenant implicite

Les manuels restent un élément important à prendre en compte dans les études sur l'enseignement des langues [4]. En effet, ils constituent un élément majeur dans la conception des curriculums d'écoles de langue et déterminent encore en grande partie les décisions majeures d'inclusion de certains éléments ou non dans les programmes [5], [6], et sont même souvent traités par les apprenants comme leur principale source d'input dans leur langue cible [21]. Cependant, malgré les nombreuses avancées dans la recherche sur l'acquisition des langues secondes, les manuels n'ont pas évolué en conséquence [1], [22].

Selon Tomlinson [1], [2], plusieurs raisons peuvent expliquer les réticences des maisons d'éditions à proposer des manuels de langue innovants. La première raison concerne les coûts de production, qui conduisent les maisons d'éditions à copier certains aspects de manuels à succès dans leurs propres publications. Cette approche pragmatique, liée aux besoins de profits de ces entreprises, conduit également les maisons d'éditions à créer leurs nouveaux ouvrages sur la base d'études de marchés plutôt que sur la base de résultats de recherche en didactique des langues [1], [2]. Les examens standardisés, du style DELF par exemple, ont également un impact sur l'absence d'évolution des manuels dans le sens de la didactique. En effet, Tomlinson [1], [2] explique que ces examens standardisés, qui sont en général importants pour les apprenants, résistent grandement aux changements, car ils doivent être similaires à travers différents pays, et doivent pouvoir être évalués de façon fiable et efficace. Ces contraintes ont ainsi un impact sur les approches pédagogiques privilégiées en classe pour préparer spécifiquement à ces examens, et ainsi sur les contenus des manuels plébiscités par les formateurs.

Il n'existe pas à notre connaissance d'études analysant les profils-cibles d'apprenants dans les manuels de langue étrangère, et si les approches didactiques des manuels sont en adéquation avec ces profils. Compte-tenu des observations de Tomlinson [1], [2] sur les objectifs de rentabilité des manuels publiés, on peut se demander si les maisons d'éditions ne préfèrent pas publier des manuels ayant un public le plus large possible car ceci permettrait d'en assurer la rentabilité, plutôt que de s'adresser à un public plus restreint qui serait plus en adéquation avec la recherche sur l'acquisition des langues secondes.

Même si les manuels revendiquent un public aussi large que possible, ils reposent nécessairement sur une représentation implicite de l'apprenant. Selon Ulriksen [23], tout enseignement présuppose un apprenant, qu'il soit reconnu ou non. En l'absence d'un profil clairement défini, les enseignants basent leurs explications, exemples, stratégies de corrections et types de tâches en fonction d'un apprenant implicite, construit à partir des normes disciplinaires et institutionnelles, ainsi que de l'expérience propre de l'enseignant comme apprenant. Ce mécanisme conduit à projeter un modèle d'apprenant proche du concepteur lui-même, ce qui peut restreindre la diversité des profils effectivement pris en compte [23]. Ceci peut avoir de grandes conséquences sur la réussite des apprenants effectifs. Des analyses sur les taux et comportements d'abandon d'étudiants en première année universitaire dans des filières scientifiques révèlent que les étudiants de minorité ethnique ou venant de milieux non-académiques ne correspondent pas à l'apprenant implicite de ces programmes, et qu'ils étaient en conséquence plus à risque d'abandonner leur cursus que les autres étudiants [24], [25].

La présence de ce concept d'apprenant implicite n'a pas été, à notre connaissance, testé dans le champ de l'enseignement des langues étrangères. Dans le cadre des manuels de FLE, si les auteurs essayent de garder leur public non-défini pour qu'il soit le plus large possible, ils risquent donc de baser le contenu sur cet apprenant implicite. Si cet apprenant implicite est basé sur l'expérience personnelle des auteurs, son profil sera donc celui d'un apprenant ayant une grande expérience scolaire, et dont la L1 est l'une des langues que les auteurs ont le plus de probabilité d'avoir apprises. En France, les langues ayant le plus grand nombre d'apprenants en milieu scolaire sont l'anglais, l'espagnol et l'allemand [26].

En conséquence, les hypothèses de la présente étude sont les suivantes :

- Hypothèse 1 : Les manuels de français langue étrangère tendent à ne pas expliciter leur public cible, en recourant à des formulations volontairement générales ou indéterminées, ce qui masque l'existence d'un profil d'apprenant implicite sur lequel repose néanmoins l'organisation des contenus pédagogiques.
- Hypothèse 2 : Malgré cette absence de définition explicite du public cible, les manuels de FLE organisent leur progression grammaticale et leurs choix didactiques en fonction d'un apprenant implicite, dont le profil est proche de celui des formateurs de FLE, c'est-à-dire disposant d'une forte expérience scolaire, et dont la langue première appartient à un ensemble de langues fréquemment enseignées dans un contexte scolaire en France, notamment l'anglais, l'espagnol ou l'allemand.

2.3 Etude de cas : les articles

Afin de tester si les auteurs de manuels de FLE basent leur contenu autour d'un apprenant implicite dont le profil leur ressemble, nous avons fait le choix d'une étude de cas sur les articles. Comme mentionné dans la section 2.1, les apprenants dont la langue maternelle comprend des articles les apprennent plus rapidement dans une L2 que ceux n'en ayant pas [12], et le français, l'allemand, l'anglais et l'espagnol comprennent toutes l'usage d'articles, tandis qu'il s'agit d'un type de morphème grammatical très rare parmi les langues parlées dans le monde, surtout en ce qui concerne l'alternance défini/indéfini, qui est marquée dans l'article presque uniquement dans des langues européennes [27].

En comparaison, le marquage du genre dans l'article n'est pas commun à toutes les langues européennes les plus apprises : il est inexistant en anglais, et tandis que le français et l'espagnol ont des critères d'assignation du genre en commun (phonologiques, notamment) [14], l'allemand et le français ont uniquement des critères sémantiques en commun [28]. Le marquage du genre est difficile à apprendre pour des apprenants dont la L1 ne possède pas d'assignation de genre [29]. Si l'assignation de genre existe dans la L1, l'apprentissage de cette assignation et de son marquage dans la L2 est affecté par le nombre de critères d'assignations en commun entre la L1 et la L2 [14].

Etudier la façon dont les articles sont abordés dans les manuels de FLE permet ainsi de tester si les auteurs de manuels de FLE orientent leur contenu selon un apprenant implicite de L1 européenne (pour lesquelles ils ont plus de chances d'avoir des notions). En effet, en analysant les contenus des manuels sur les articles, il est possible de comparer directement la façon dont sont traitées (i) une distinction présente dans toutes les langues communément apprises en France (défini/indéfini) avec (ii) une distinction dont le système diverge parmi ces langues (le genre grammatical). Si l'hypothèse 2 est avérée (l'apprenant implicite a une L1 dont l'auteur a des notions, i.e., l'anglais, l'allemand ou l'espagnol), l'apprenant implicite n'aurait alors aucun problème à apprendre à produire des articles, ni à maîtriser la distinction entre articles définis et indéfinis, mais pourraient avoir des difficultés à apprendre à accorder le genre de l'article au nom auquel il se rapporte. Dans ce cas, les choix supposés des auteurs de manuels seraient de traiter les articles comme un point grammatical de niveau débutant (hypothèse 2a), et de mettre l'accent sur la distinction entre articles masculins et féminins, qui a plus de risques de ne pas exister dans la L1 de l'apprenant implicite, mais de présenter la distinction entre articles définis et indéfinis de manière superficielle, car cette distinction existerait déjà dans la L1 supposée de l'apprenant implicite, et sera donc plus facilement apprise (hypothèse 2b).

- Hypothèse 2a : Les articles sont présentés comme des points grammaticaux de niveau débutant.

- Hypothèse 2b : Les manuels de FLE mettent l’accent sur le marquage du genre dans l’article, mais pas sur la distinction défini/indéfini, car celle dernière est commune à toutes les langues les plus enseignées en France (anglais-allemand-espagnol).

3 Méthodologie

L’analyse s’est construite à partir d’une analyse du contenu, quantitative et qualitative, de différents manuels de FLE publiés par des maisons d’édition francophones. Les collections complètes ont été prises en considération, c’est-à-dire (i) le livre de l’élève, (ii) le guide pédagogique, et (iii) le cahier d’activité, dont la liste est présentée dans le Tableau 1. Nous avons également décidé d’inclure des livres d’exercices de grammaire (Tableau 2).

Tableau 1. Manuels de FLE analysés

Titre manuel	Maison d’édition	Année de publication analysée
Alter Ego +	Hachette	2015
Cosmopolites	Hachette	2017
Entre nous	Editions maison des langues	2022
Inspire	Hachette	2020
L’atelier	Didier	2019
Edito	Didier	2022
Latitudes	Didier	2011

Tableau 2. Livres d'exercices de grammaire analysés

Titre livre	Maison d’édition	Année de publication analysée
Grammaire essentielle du français	Didier	2015
Grammaire progressive du français	CLE International	2015
En contexte : exercices de grammaire	Hachette	2019

Pour l’hypothèse 1, nous nous sommes principalement appuyés sur l’analyse des avant-propos des manuels qui indiquent généralement les publics visés, ainsi que sur les guides pédagogiques associés. Nous avons également examiné les sections des guides pédagogiques consacrées aux articles afin de déterminer si celles-ci proposaient des indications spécifiques concernant les règles d’emploi des articles en fonction des langues premières des apprenants.

Pour l’hypothèse 2, notre analyse du traitement de la distinction du genre grammatical et de la définitude des articles dans les manuels repose sur trois aspects principaux, (i) la présentation des règles grammaticales liées aux articles dans les manuels, (ii) la mention des articles dans les guides pédagogiques et (iii) les exercices mobilisant les articles.

Pour les exercices portant sur les articles, il était nécessaire d’interpréter leur objectif pédagogique, celui-ci n’étant pas toujours explicitement formulé dans les consignes ou dans les guides pédagogiques. Cette interprétation repose sur des critères définis a priori, fondés sur les possibilités d’alternance offertes aux apprenants. Ainsi, un exercice a été considéré comme portant sur le genre grammatical lorsque les apprenants avaient la possibilité de sélectionner ou de produire, au choix, des articles masculins ou féminins. De la même

manière, un exercice a été considéré comme portant sur la définitude lorsque l'apprenant devait sélectionner ou produire, au choix, un article défini ou un article indéfini.

Si l'analyse s'inscrit principalement dans une démarche déductive, elle comporte également une dimension inductive. En effet, l'examen systématique des manuels a fait apparaître certaines régularités non prévues initialement, notamment le fait que les articles définis soient presque systématiquement introduits à travers certaines thématiques restreintes. Ces régularités ont ensuite été intégrées à l'analyse comme indices de l'apprenant implicite présumé par les manuels.

4 Résultats

4.1 Absence de caractérisation explicite de l'apprenant cible

L'ensemble des manuels de cette étude décrivent les apprenants cibles comme étant « adultes ou grands adolescents ». Compte-tenu des divergences d'apprentissage en fonction du niveau de scolarité, même pour des apprenants ayant déjà commencé l'école secondaire sans l'avoir terminée [15], ce qui est le cas des « grands adolescents », on peut s'interroger sur la pertinence d'un tel regroupement. De plus, il est probable que les buts d'apprentissage du français ainsi que les réalités de la vie quotidienne soient différents pour ces deux tranches d'âge, ce qui ne pourra donc pas être pris en compte de façon détaillée dans les thématiques abordés.

De manière générale, le contexte d'apprentissage (exolingue ou endolingue, i.e., habitant dans un milieu francophone, ou apprenant le français depuis leur pays d'origine), la langue première potentielle des apprenants, leurs objectifs, ou leur niveau de scolarité sont globalement absents, que ce soit de l'avant-propos des livres de l'élève ou des guides pédagogiques, à l'exception de quelques tentatives superficielles. Par exemple, le guide pédagogique de *Cosmopolite* dit avoir sélectionné des « supports authentiques prenant en considération les raisons pour lesquelles les étudiants apprennent le français » (p. 4), sans pour autant expliciter ces raisons. Plus loin, ce même document clame avoir sélectionné des thématiques proches des apprenants : « celles pour lesquelles il apprend la langue française et d'autres qui lui permettront d'entrer en contact avec des Français et des francophones qui vivent et/ou travaillent dans son pays de résidence ». Le manuel semble donc s'adresser à des apprenants ayant besoin du français dans le domaine du travail, qui serait un profil spécifique d'apprenant, mais les thématiques du manuel ne semblent pas adresser directement, tout du moins en priorité, le monde du travail. Le guide pédagogique d'*Alter Ego* + revendique également mettre l'accent sur les besoins, avec un principe de « centration sur l'apprenant » (p. 5), tout en évitant d'en expliciter la nature ou ce que cela implique.

Seul le guide pédagogique de la méthode *Inspire* mentionne explicitement en quoi le profil de l'apprenant peut avoir un impact sur l'apprentissage : « La langue cible est plus ou moins facile à apprendre selon la proximité ou l'éloignement de la langue maternelle de l'apprenant. Souvent, la facilité à apprendre une nouvelle langue dépendra aussi du nombre de langues déjà étudiées par l'apprenant » (p. 4). Le guide explique aussi que le profil psychologique de l'apprenant peut également faciliter ou non l'apprentissage. Néanmoins, ceci n'est pas accompagné de stratégies permettant au formateur de guider des apprenants appartenant à des profils différents.

Cette présentation volontairement générale du public cible, commune à l'ensemble des manuels analysés, peut être mise en relation avec la logique éditoriale de ces publications, qui visent un public le plus large possible. Ceci confirme donc l'hypothèse 1 de cette étude, selon laquelle les maisons d'éditions favorisent des manuels dont le public cible est le plus large possible.

4.2 Une concentration de la présentation des articles au niveau débutant (A1)

Pour l'ensemble des manuels étudiés, le marquage du genre de l'article, ainsi que la distinction entre les articles définis et indéfinis sont non seulement abordées dans le premier volume (niveau A1), mais également en tout début de volume. Ceci peut s'expliquer par l'omniprésence des articles en français, et donc le besoin d'aborder ce concept grammatical en début d'apprentissage. Toutefois, une maîtrise de l'alternance entre articles définis et indéfinis pour les apprenants dont la L1 ne comporte pas de tel marquage est un point de niveau supérieur. Seuls deux manuels abordent ce point au-delà du niveau A1, au niveau B1, mais ce point est présenté comme étant une « révision », et ne comprend pas d'explications supplémentaires pour expliquer la différence entre défini et indéfini.

Les explications sur les règles d'utilisation des articles définis et indéfinis sont également très limitées, et varient d'un manuel à un autre, témoignant d'une réelle difficulté à expliquer le concept de définitude. Par exemple, *Inspire* indique que les articles définis s'utilisent pour les informations précises, et les articles indéfinis pour les informations imprécises. *Latitudes* explique simplement que les articles indéfinis s'utilisent pour « parler de quelque chose que l'on ne connaît pas », et les articles définis pour « parler de quelque chose que l'on connaît ». Quant à *Cosmopolite*, les articles indéfinis sont décrits comme ayant pour but de « nommer des choses ou des personnes non-identifiées ». Ainsi, chaque manuel traite d'un aspect différent de la définitude, sans fournir d'explication globale.

Le guide pédagogique du manuel *Inspire* volume A1 p. 64 mentionne que la distinction entre articles définis et indéfinis est complexe à maîtriser pour certains apprenants si leur L1 ne marque pas cette distinction. Il mentionne également que pour ces apprenants, il serait particulièrement difficile de maîtriser cette distinction au niveau A1 et suggère donc d'aborder ce concept de façon plus détaillée lorsque ces apprenants ont un niveau plus avancé. Cependant, les volumes de cette collection pour les niveaux supérieurs ne l'abordent pas. Ainsi, malgré une conscientisation de la complexité de ce point grammatical par les auteurs de la collection *Inspire*, aucune solution pédagogique n'est proposée.

En revanche, les articles continuent à être mentionnés dans les livres d'exercices de grammaire pour tous les niveaux, jusqu'au volume le plus avancé pour la Grammaire Progressive du Français (B2-C2) et pour la Grammaire Essentielle du Français (B2), mais jusqu'au niveau A2 seulement pour *En Contexte*. Cette différence suggère une dissociation entre le curriculum principal, qui présuppose une maîtrise précoce de cette distinction, en adéquation avec l'hypothèse 2a, et les ouvrages de grammaire, qui reconnaissent implicitement la persistance de difficultés liées aux articles.

4.3 Un traitement quantitativement asymétrique du genre et de la distinction défini/indéfini

Dans cette section, nous rapportons les résultats sur la fréquence des exercices sur la distinction d'utilisation des articles définis et indéfinis et de ceux sur la distinction de genre. Cette analyse se concentre sur le niveau A1 car c'est à ce niveau que la quasi-totalité des manuels se concentre. Les résultats des exercices dans les manuels (combinant ceux du livre de l'élève et ceux du cahier d'activité) sont donnés dans le Tableau 3, et ceux pour les livres d'exercices de grammaire dans le Tableau 4. Les exercices sur le partitif ont été inclus avec ceux sur la distinction entre défini et indéfini, car ils prenaient généralement la forme de textes à trous où les apprenants pouvaient choisir entre les articles définis, indéfinis et partitifs.

Tableau 3. Répartition des exercices sur les articles dans les manuels A1

	Distinction défini/indéfini	Distinction de genre
Alter Ego +	1 (+2 avec le partitif)	6
Cosmopolites	2 (+1 avec le partitif)	3
Entre nous	0	9
Inspire	2	7
L’atelier	3	3
Edito	2	2
Latitudes	2 (+2 avec le partitif)	5
Total	12 (+5 avec le partitif)	35

Tableau 4. Répartition des exercices sur les articles dans les livres d'exercices de niveau A1

	Distinction défini/indéfini	Distinction de genre
En contexte : exercices de grammaire	0	5
Grammaire essentielle du français	7	15
Grammaire progressive du français	6	5
Total	13	25

Les tableaux 3 et 4 montrent clairement que les manuels mettent l’accent sur le marquage du genre par rapport à la définitude, en y dédiant plus de deux fois plus d’exercices. Il est intéressant de noter qu’il existe des différences entre les manuels, avec L’Atelier, Edito, et Cosmopolites ayant le même nombre d’exercices sur la définitude que sur le genre (bien que le nombre global d’exercices sur les articles reste faible). Par contre, Entre Nous propose 9 articles sur le genre mais aucun sur l’alternance défini/indéfini, et Inspire, qui est pourtant le manuel dont le guide pédagogique est le seul à admettre la difficultés à maîtriser les articles définis et indéfinis par certains apprenants, propose malgré tout beaucoup plus d’article sur le genre (7) que sur la définitude (2).

Ainsi, nos résultats sur la quantité d’exercices sur les différents types d’articles vont dans le sens de l’hypothèse 2b, selon laquelle les aspects grammaticaux divergeant entre l’anglais, allemand, espagnol et français sont plus mis en avant que ceux ayant un fonctionnement similaire.

4.4 Une présentation des articles limitée à des contextes lexicaux et typologiquement marqués

L’analyse des exercices sur les articles a également révélé un autre point qui conforte l’hypothèse 2b, qui concerne les contextes lexicaux spécifiques typologiquement marqués dans lesquels les articles sont introduits. En effet, 5 manuels sur les 7 de notre analyse présentent les articles définis dans le contexte des noms de pays. Par exemple, le cahier d’activités d’Alter Ego + présente page 5 un exercice où les apprenants doivent annoncer des « finales de coupe du monde de football », en transformant un bloc sans article du type « Italie-France » en incluant les articles de pays « L’Italie contre la France ». Entre nous, p. 4 du cahier d’activité, donne un tableau avec 4 colonnes, chacune associée à un article défini précis, *Le, La, Les ou L’*, et les apprenants doivent écrire des noms de pays dans les bonnes colonnes.

Un autre thème fréquemment utilisé dans les exercices sur les articles concerne les loisirs, souvent en association avec le verbe *aimer*. Pr exemple, dans le cahier d'activité Entre nous p. 4, les apprenants doivent compléter des phrases à trous du type : *Léonard habite à Paris. Il aime ... France, ... peinture et ... cinéma*, avec comme consigne de compléter avec *le, la, les* ou *l'*.

Ces choix sont particulièrement frappant, qu'aucune des langues fréquemment apprises en France, l'allemand, l'espagnol ou l'anglais, n'utilisent d'articles pour les noms de pays (1) à part quelques exceptions,

- (1) a. Anglais : **The France is a beautiful country.*
- b. Allemand : **Das Frankreich ist ein schönes Land.*
- c. Espagnol : **La Francia es un país hermoso.*

De la même façon, l'utilisation d'articles définis avec les noms de loisir diffère à travers les langues européennes (2).

- (2) a. Anglais : **I like the football.*
- b. Allemand : **Ich mag das Fußball.*
- c. Espagnol : *Me gusta el fútbol.*

Ainsi, ces résultats montrent que les articles définis ne sont pas introduits dans les manuels comme une catégorie grammaticale générale reposant sur la notion de définitude, mais à travers des contextes lexicaux spécifiques et typologiquement marqués, tels que les noms de pays ou les activités de loisir. Or, ces contextes ne sont ni représentatifs du fonctionnement discursif des articles en français, ni convergents avec les usages observés dans de nombreuses langues fréquemment apprises en France. Ce choix didactique tend ainsi à masquer la complexité réelle de la notion de définitude et à favoriser une approche fondée sur la mémorisation de cas particuliers. Il suggère en outre que les manuels présupposent un apprenant pour lequel la catégorie de la définitude est déjà conceptuellement disponible, ce qui va dans le sens de l'hypothèse d'un biais typologique implicite en faveur de certaines langues premières.

5 Discussion et conclusion

Le but de cette étude était de démontrer qu'en l'absence de public cible explicitement identifié, les auteurs de manuel de langue tendent à baser leurs choix didactiques sur la base d'un apprenant implicite dont le profil ressemble à celui des auteurs-mêmes.

Notre premier résultat montre que les manuels de langue décrivent leur public cible de manière très générale, sans décrire le niveau scolaire ou les langues maternelles potentielles de leurs apprenants. Ceci correspond à notre première hypothèse selon laquelle il est dans l'intérêt des maisons d'édition d'avoir un public le plus large possible, pour rentabiliser les coûts de production, qui est une considération importante pour les créateurs de manuels comme suggérés par Tomlinson [1], [2].

Nous avons ensuite montré que les manuels ont tendance à traiter les articles comme un point de grammaire de niveau débutant, et à les introduire dans des usages qui ne sont pas nécessairement représentatifs de leur utilisation globale en français, mais qui divergent dans les langues fréquemment apprises en France. De plus, les manuels et livres d'exercices proposent plus de pratique pour maîtriser l'alternance entre articles masculins et féminins qu'entre articles définis et indéfinis. Ces résultats corroborent notre deuxième hypothèse, selon laquelle les choix didactiques des auteurs de manuels se basent sur un apprenant implicite, car ils montrent que le contenu des ouvrages de FLE sont généralement bien adaptés pour des apprenants dont la L1 est l'allemand, l'anglais ou l'espagnol, mais moins pour des apprenants dont la L1 ne comporte pas d'articles.

Ainsi, l'apprenant implicite des manuels de notre étude n'est pas seulement vague, il est linguistiquement et typologiquement situé. Les apprenants dont la L1 utilise des articles définis et indéfinis sont avantagés, car ils auront moins besoin d'explications pour en maîtriser l'équivalent en français. Ces apprenants pourront en effet associer la fonction aux articles grâce à une forme de transfert dit positif [30], depuis leur L1 vers leur L2. Le marquage du genre, quant à lui, est davantage explicité et marqué, ce qui permet aux apprenants dont la L1 ne marque pas le genre dans l'article de développer ce point grammatical.

Compte-tenu de l'existence de manuels spécifiques pour les apprenants ayant une expérience scolaire plus courte, on pourrait suggérer que les apprenants adultes constituant le public cible de ces manuels est un public éduqué, ayant des connaissances de l'anglais. Cependant, même de bonnes connaissances de l'anglais en L2 ne seraient pas suffisantes pour combler ce manque d'explications sur la définitude. En effet, les apprenants turcs par exemple rencontrent encore des problèmes avec les déterminants en anglais au niveau C2 [12], donc même un niveau de langue élevé dans une L2 ne pourrait pas garantir de transfert.

Ainsi, les résultats présentés ici témoignent des conséquences potentielles d'une stratégie d'universalisation sur la pertinence du contenu proposé dans les manuels de FLE. En l'absence de prise en compte explicite de contextes et de profils d'apprentissage différenciés, les manuels risquent de ne répondre que partiellement aux besoins spécifiques des apprenants qu'ils prétendent viser. Compte-tenu des études antérieures montrant que le succès des étudiants est au moins en partie lié à leur degré de conformité avec l'apprenant implicite des enseignants [23], [24], [25], il est important de considérer en quoi les manuels de FLE peuvent être typologiquement biaisés en fonction du profil de l'apprenant implicite sur lequel se base la progression du contenu.

Bien que cette étude ait pu identifier un biais typologique, celui-ci a été testé sur la base d'un seul concept grammatical. Afin de déterminer si ce biais peut effectivement avoir une incidence sur les trajectoires d'apprentissages d'apprenants de profils différents, il serait nécessaire d'étendre ces analyses à d'autres concepts, ainsi qu'à d'autres langues. De plus, la présente analyse traite uniquement des manuels, mais ne considère pas comment ils sont utilisés en salle de classe par les enseignants. De futurs travaux comblant ces lacunes permettront de comprendre plus en détail le rôle de l'apprenant implicite dans la conception de curriculums de langue, et comment les formateurs de langues peuvent soit en renforcer le rôle ou l'atténuer dans leurs interactions avec les apprenants en salle de classe.

Références

1. B. Tomlinson, Materials development for language learning: Ways of connecting practice and theory in coursebook development and use, in *Handbook of practical second language teaching and learning*, E. Hinkel, Ed. (Routledge, New York, 2022), pp. 133–147.
2. B. Tomlinson, Is materials development progressing? *Lang. Teach. Res. Q.* **15**, 1–20 (2020). <https://doi.org/10.32038/ltrq.2020.15.01>
3. S. Garton, K. Graves, Materials in ELT: Current issues, in *International perspectives on materials in ELT* (Springer, 2014), pp. 1–15.
4. R. Orozco, J. J. Thoms, The future tense in Spanish L2 textbooks. *Span. Context* **11**, 27–49 (2014).
5. J. T. Roberts, Demystifying materials evaluation. *System* **24**, 375–389 (1996). [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(96\)00029-2](https://doi.org/10.1016/0346-251X(96)00029-2)

6. J. Angell, S. DuBravac, M. Gonglewski, Thinking globally, acting locally: Selecting textbooks for college-level language programs. *Foreign Lang. Ann.* **41**, 562–573 (2008). <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03312.x>
7. S. Krashen, H. Brown, C. Yorio, R. Crymes, On TESOL 77: Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice, in *TESOL '77 Proceedings* (1977).
8. L. Ortega, *Understanding second language acquisition* (Routledge, New York, 2014).
9. Z. P. Luk, Y. Shirai, Is the acquisition order of grammatical morphemes impervious to L1 knowledge? Evidence from the acquisition of plural -s, articles, and possessive 's. *Lang. Learn.* **59**, 721–754 (2009). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00524.x>
10. R. Slabakova, The bottleneck of second language acquisition. *Foreign Lang. Teach. Res.* **46**, 543–559 (2014).
11. J. A. Hawkins, P. Buttery, Criterial features in learner corpora: Theory and illustrations. *Engl. Profile J.* **1**, e5 (2010). <https://doi.org/10.1017/S2041536210000103>
12. A. Murakami, T. Alexopoulou, L1 influence on the acquisition order of English grammatical morphemes: A learner corpus study. *Stud. Second Lang. Acquis.* **38**, 365–401 (2016). <https://doi.org/10.1017/S0272263115000352>
13. T. Ionin, S. Montrul, The role of L1 transfer in the interpretation of articles with definite plurals in L2 English. *Lang. Learn.* **60**, 877–925 (2010).
14. T. Pieters, M.-E. Michot, M. Pierrard, L'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage de systèmes grammaticaux en français langue seconde: l'assignation du genre grammatical. *SHS Web Conf.* **46**, 10013 (2018).
15. A.-K. H. Gujord, Who succeeds and who fails? Exploring the role of background variables in explaining the outcomes of L2 language tests. *Lang. Test.* **40**, 227–248 (2023). <https://doi.org/10.1177/02655322221100115>
16. Agentschap Binnenlands Bestuur, Handhaving inburgeringsbeleid (2017). <http://integratiebeleid.vlaanderen.be/wat-we-doen/handhaving-inburgeringsbeleid>
17. B. Deygers, M. Vanbuel, U. Knoch, Can L2 course duration compensate for the impact of demographic and educational background variables on second language writing development? *System* **109**, 102864 (2022). <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102864>
18. J. Collentine, Study abroad research: Findings, implications, and future directions, in *Handbook of language teaching* (2009), pp. 218–233.
19. R. M. DeKeyser, Study abroad as foreign language practice, in *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (Cambridge Univ. Press, Cambridge), pp. 208–226.
20. R. Serrano, À. Llanes, E. Tragant, Analyzing the effect of context of second language learning: Domestic intensive and semi-intensive courses vs. study abroad in Europe. *System* **39**, 133–143 (2011). <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.05.002>
21. V. Askildson, What do teachers and students want from a foreign language textbook? Ph.D. dissertation, University of Arizona (2008).
22. T. Dorwick, W. Glass, Language education policies: One publisher's perspective. *Mod. Lang. J.* **87**, 592–594 (2003).
23. L. Ulriksen, The implied student. *Stud. High. Educ.* **34**, 517–532 (2009). <https://doi.org/10.1080/03075070802597135>
24. L. Ulriksen, L. M. Madsen, H. T. Holmegaard, The first-year experience: Students' encounter with science and engineering programmes, in *Understanding student*

- participation and choice in science and technology education*, E. K. Henriksen et al., Eds. (Springer, Dordrecht, 2015), pp. 241–257. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7793-4_15
25. L. Ulriksen, L. M. Madsen, H. T. Holmegaard, The first-year experience of non-traditional students in Danish science and engineering university programmes. *Eur. Educ. Res. J.* **16**, 45–61 (2017). <https://doi.org/10.1177/1474904116678628>
 26. DEPP, *Repères et références statistiques: enseignements, formation, recherche 2024*, vol. **41** (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Paris, 2024).
 27. M. S. Dryer, Competing methods for uncovering linguistic diversity: The case of definite and indefinite articles. *Language* **90**, 232–249 (2014).
 28. T. Kupisch, D. Akpınar, A. Stöhr, Gender assignment and gender agreement in adult bilinguals and second language learners of French. *Linguist. Approaches Biling.* **3**, 150–179 (2013).
 29. S. Carroll, Second-language acquisition and the computational paradigm. *Lang. Learn.* **39**, 535–594 (1989). <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00902.x>
 30. C. Chen, A study on positive transfer of native language and second language teaching methods. *Theory Pract. Lang. Stud.* **10** (2020).