



Étude comparative de la présentation des sujets grammaticaux et des exercices dans les manuels de français langue étrangère de niveau A1¹

***Kittipol TINOTHAI², Timon NEGRINI³, Caroline POULAIN⁴, Nithi SILLAVATKUL⁵
et Sunporn EIAMMONGKHONSAKUN⁶***

Faculté des Sciences Humaines, Université Srinakharinwirot, Thaïlande

Comparative study of the presentation of grammar topics and exercises in A1-level French as a foreign language textbooks¹

***Kittipol Tinothai², Timon Negrini³, Caroline Poulain⁴, Nithi Sillavatkul⁵
and Sunporn Eiammongkhonsakun⁶***

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 7 June 2025

Revised 2 October 2025

Accepted 23 October 2025

Mots clés :

Grammaire française,
Manuels de FLE, Exercices
grammaticaux, Niveau A1 du
CECRL, Progression des
contenus grammaticaux

Keywords:

French grammar, FLE
textbooks, Grammar
exercises, CEFR A1 level,
Progression of grammatical
content

Résumé

L'enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère (FLE) de niveau A1 joue un rôle essentiel dans le développement des compétences linguistiques des apprenants. Cependant, les choix éditoriaux concernant la progression des notions grammaticales et la typologie des exercices varient d'un manuel à l'autre, influençant ainsi l'efficacité de l'apprentissage. Cette étude a pour but de comparer la présentation des contenus grammaticaux et les types d'exercices dans huit manuels de FLE publiés entre 2020 et 2023, afin d'identifier les similitudes et les différences dans leur organisation et leur approche pédagogique. Les manuels étudiés incluent *Mon Alter Ego 1*, *Cosmopolite 1*, *Défi 1*, *Inspire 1*, *Nouvelle Génération 1*, *Odyssée 1*, *Prêt-à-parler 1* et *Édito A1*. Les contenus grammaticaux ont été classés en huit parties du discours, tandis que les exercices ont été regroupés en quatre types : identification, manipulation, entraînement et correction. Les résultats montrent que la progression des notions grammaticales suit une logique cohérente, mais les concepts complexes, comme les temps composés et les pronoms compléments, sont abordés à des

¹ This research was funded by the budget of the Faculty of Humanities, fiscal year 2024

* Corresponding author

E-mail address: ktinothai@gmail.com

moments variés selon les manuels. La majorité des manuels privilégient les exercices d'entraînement, tels que les exercices à trous et la construction de phrases, tandis que les exercices de correction et de réflexion grammaticale sont moins présents. Enfin, des différences notables ont été observées : *Cosmopolite* et *Odyssée* mettent l'accent sur la construction de phrases, tandis que *Défi* et *Édito* favorisent les questions à choix multiples et quiz. Cette diversité souligne l'importance pour les enseignants de choisir des méthodes adaptées aux besoins spécifiques des apprenants afin d'optimiser leur apprentissage de la grammaire.

Abstract

The teaching of grammar in A1-level French as a Foreign Language (FLE) textbooks plays a key role in the development of learners' language skills. However, editorial choices regarding the progression of grammatical content and the typology of exercises vary from one textbook to another, thus influencing the effectiveness of learning. This study aims to compare the presentation of grammatical content and the types of exercises in eight FLE textbooks published between 2020 and 2023, in order to identify similarities and differences in their organization and pedagogical approach. The textbooks analyzed include *Mon Alter Ego 1*, *Cosmopolite 1*, *Défi 1*, *Inspire 1*, *Nouvelle Génération 1*, *Odyssée 1*, *Prêt-à-parler 1*, and *Édito A1*. Grammatical content was categorized into eight parts of speech, while exercises were grouped into four types: identification, manipulation, practice, and correction. The results show that the progression of grammatical concepts follows a coherent logic, but complex notions—such as compound tenses and object pronouns—are introduced at varying stages depending on the textbook. Most of the textbooks favor practice-oriented exercises, such as fill-in-the-blank activities and sentence construction, while correction and grammar reflection exercises are less common. Finally, notable pedagogical differences were observed: *Cosmopolite* and *Odyssée* emphasize sentence construction, whereas *Défi* and *Édito* favor multiple-choice questions and quizzes. This diversity highlights the importance for teachers to choose methods that are tailored to the specific needs of learners in order to optimize grammar acquisition.

1. Introduction

L'enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère (FLE) joue un rôle central dans le processus d'apprentissage, particulièrement pour les apprenants de niveau A1. Comme l'indique Vigner (2004), « toute personne capable de maîtriser les règles de bonne formation de la phrase dans une langue donnée sera ainsi capable de produire toutes sortes de phrases ». Cela montre l'importance de structurer des contenus grammaticaux clairs et progressifs pour soutenir l'acquisition linguistique des apprenants.

Chaque manuel inclut plusieurs dimensions, telles que les contenus relatifs au savoir-faire, au savoir-agir, au lexique, et aux sons spécifiques du français, pour répondre aux besoins variés des apprenants. Cependant, la grammaire se distingue comme l'un des éléments clés. Cela s'explique par le fait que la maîtrise des règles grammaticales est fondamentale pour structurer la langue, développer une communication précise et nuancée, et permettre aux apprenants d'interagir efficacement dans des contextes variés. La présentation des contenus grammaticaux, les choix éditoriaux relatifs à leur progression, ainsi que les types d'exercices qui y sont associés, influencent directement l'efficacité de ces outils pédagogiques. Une organisation claire et une catégorisation des contenus sont essentielles pour faciliter la compréhension et l'utilisation de ces ressources dans divers contextes éducatifs.

Dans le contexte de l'enseignement des langues aujourd'hui, où les approches communicative et actionnelle dominant, la grammaire doit être enseignée de manière à soutenir la communication réelle tout en consolidant la structure de la langue. Cela rend nécessaire une réflexion approfondie sur les outils pédagogiques disponibles, notamment les manuels, qui demeurent des supports centraux dans la majorité des classes de FLE. Les enseignants doivent souvent adapter ou compléter les séquences proposées, en fonction du niveau, du rythme et du profil des apprenants. Dans cette optique, il apparaît pertinent d'interroger les choix éditoriaux opérés par les concepteurs de manuels de FLE, en particulier en ce qui concerne la manière dont la grammaire est introduite, structurée et mise en pratique. Une analyse comparative permettrait ainsi de mieux comprendre les logiques pédagogiques sous-jacentes.

Il est essentiel d'examiner comment ces dimensions spécifiques — à savoir la présentation des contenus grammaticaux et la typologie des exercices — sont intégrées dans les manuels de FLE et de savoir dans quelle mesure l'organisation de ces contenus et le choix des activités grammaticales, dans les manuels A1 publiés entre 2020 et 2023, permettent une progression cohérente et transférable vers l'usage communicatif attendu au niveau A1 du CECRL, malgré la diversité des approches éditoriales. Cette étude se penche ainsi sur les objectifs de recherche suivants :

1. Comment les contenus grammaticaux sont-ils organisés dans les manuels de FLE de niveau A1 publiés entre 2020 et 2023 ?
2. Quels types d'exercices de grammaire sont proposés dans ces manuels pour développer les compétences linguistiques des apprenants ?
3. Quelles sont les similitudes et les différences dans la présentation des contenus grammaticaux et les exercices entre les différents éditeurs ?

2. Revue de la littérature

2.1 L'importance de la grammaire dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE)

Dans le cadre du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), la grammaire joue un rôle crucial dans l'atteinte des objectifs communicatifs et des compétences pragmatiques (Conseil de l'Europe, 2001). Elle permet non seulement d'apprendre à construire des phrases correctement, mais aussi d'améliorer la précision dans la transmission des idées, un élément essentiel pour les niveaux A1 à B2. Selon Bulea Bronckart (2016), l'enseignement de la grammaire agit comme un pivot qui structure la pensée et clarifie les différentes fonctions linguistiques. En conséquence, une compréhension approfondie des règles grammaticales permet aux apprenants d'établir une base solide pour l'expression écrite et orale. Les contenus grammaticaux occupent une place de plus en plus importante dans l'approche actionnelle et suscitent l'intérêt des didacticiens (Bento, 2023). Selon Bento (2019), la grammaire occupe une place importante dans les manuels. Les points grammaticaux présentés dans le manuel sont toujours servis comme un outil pour réaliser une tâche ou une micro-tâche ou

atteindre l'objectif visé de la leçon mais l'apprenant n'est pas obligé de les maîtriser comme une fin en soi.

Cette vision est également défendue par Vigner (2004) qui met en évidence la dimension cognitive de l'apprentissage grammatical. Selon ses travaux, la grammaire ne doit pas être perçue comme un simple ensemble de règles à mémoriser, mais bien comme un système de représentations mentales permettant à l'apprenant de conceptualiser la langue qu'il apprend. Cette approche réflexive de la grammaire, intégrée progressivement aux différents niveaux du CECRL, développe chez l'apprenant une conscience linguistique critique par laquelle il va observer, analyser et corriger ses propres productions. L'autonomie qu'il acquiert via ce processus constitue un facteur déterminant dans la progression de son apprentissage et dans sa capacité à s'adapter à des contextes communicatifs de plus en plus élaborés.

2.2 Les approches pédagogiques : approche communicative et approche actionnelle

Actuellement, l'enseignement du FLE repose principalement sur deux approches pédagogiques dominantes : l'approche communicative et l'approche actionnelle. Ces deux approches, bien que différentes dans leur mise en œuvre, placent la communication au cœur de l'apprentissage. L'approche communicative, développée dans les années 1970, met l'accent sur la compréhension et la production dans des contextes réalistes (Littlewood, 1981). En revanche, l'approche actionnelle, introduite dans le CECRL, conçoit l'apprenant comme un acteur social qui utilise la langue pour accomplir des tâches concrètes dans des situations réelles (Puren, 2004). Ces approches pédagogiques s'inscrivent dans une vision plus large de la contextualisation de l'apprentissage linguistique (Weber, 2018).

Indépendamment de l'approche adoptée, l'enseignement de la grammaire reste une priorité. Ainsi, les auteurs de manuels FLE combinent souvent des méthodes inductives et déductives dans la présentation des règles grammaticales. L'apprentissage déductif consiste à enseigner directement les règles grammaticales, tandis que l'approche inductive invite les apprenants à découvrir les règles à travers des exemples et des exercices (Ellis, 2006). Une méthode hybride, combinant ces deux approches,

s'avère souvent efficace, car elle permet à la fois l'assimilation des structures complexes et leur application contextuelle (Bento, 2020). D'après Bento (2023), la majorité des manuels utilise l'approche inductive pour aborder des contenus grammaticaux dans le manuel tandis que l'approche déductive ou implicite est appliquée dans les cahiers d'activités. Par ailleurs, Bento (2019) présente la logique de documentation dans l'enseignement de la grammaire dans l'approche actionnelle. Cette notion est composée de plusieurs activités telles qu'une activité de recherche, de sélection et d'exploitation d'un document afin de réaliser une action. En appliquant cette logique avec le contenu grammatical, l'apprenant peut collecter un ensemble de données pour trouver les règles grammaticales qui sont nécessaires à la réalisation de la tâche. Grâce à cette activité de documentation, l'apprenant va chercher des informations, les recueillir, les classer, les analyser et les croiser afin de trouver l'utilisation d'une structure de langue ou les règles grammaticales, il agit donc comme un acteur social parce que cette pratique se fait dans la vie quotidienne.

2.3 Types d'exercices grammaticaux et leur impact sur l'apprentissage

Les exercices de grammaire jouent un rôle important dans une méthode de langue. Ils fournissent une base structurée pour l'acquisition des règles linguistiques, et en même temps, permettent aux apprenants de comprendre et de maîtriser les fondements de la langue ainsi que la précision dans la communication écrite et orale. En renforçant les structures grammaticales à travers des pratiques ciblées et répétitives, ces exercices aident à fixer les connaissances et à développer des automatismes. De plus, en identifiant et en corrigeant leurs erreurs, les apprenants gagnent en confiance et en autonomie (Vigner, 2004).

Nous pouvons regrouper, selon Badalamenti (2014) et Bulea Bronckart (2017), les exercices de grammaire en 4 grandes catégories suivantes :

1. Exercices d'identification et de classification. Ces exercices permettent aux apprenants de repérer et d'analyser des éléments grammaticaux dans un texte ou une phrase. On distingue :

- Exercices d'analyse grammaticale permettant d'identifier les parties du discours (sujet, verbe, complément...) et analyser la structure grammaticale des phrases.

- Exercices d'identification des erreurs pour repérer les fautes grammaticales et syntaxiques dans une phrase ou un texte.

- Exercice de correspondance permettant d'associer des éléments linguistiques corrects (ex. phrases et équivalents grammaticaux, parties de phrases compatibles).

2. Exercices de manipulation et de transformation. Ces exercices impliquent une action sur les structures grammaticales afin d'en comprendre le fonctionnement :

- Exercice de transformation de phrase permettant de modifier une phrase sans en altérer le sens (ex. passer de l'actif au passif, transformer une phrase affirmative en négative ou interrogative).

- Exercice de réorganisation de phrase permettant de remettre les mots d'une phrase dans le bon ordre ou de réorganiser un texte pour assurer sa cohérence.

3. Exercices d'entraînement et d'application. Ces exercices visent à renforcer la mémorisation et l'application des règles grammaticales :

- Exercices lacunaires permettant de compléter des phrases en insérant les mots ou les formes grammaticales adéquates (ex. insérer les bons articles ou accords).

- Exercice de construction de phrase permettant de produire des phrases en respectant des contraintes grammaticales, en fonction d'un mot donné ou d'une situation.

- Exercice de concordance permettant d'assurer l'accord en genre et en nombre dans une phrase (ex. accord sujet-verbe, accord des adjectifs avec les noms).

4. Exercices de correction et de restitution. Ces exercices permettent aux apprenants de vérifier et d'affiner leur maîtrise des règles grammaticales :

- Quiz et Questions à choix multiples permettent de tester la maîtrise des règles grammaticales en choisissant la bonne option parmi plusieurs réponses, permettant une auto-évaluation rapide et efficace.

L'ensemble de ces exercices permet aux apprenants de développer une approche progressive et interactive de la grammaire. L'identification, la transformation, la répétition et la correction sont autant de stratégies complémentaires pour favoriser une meilleure assimilation des structures linguistiques et une application efficace en contexte.

2.4 Effets de la structure des contenus et des exercices sur l'apprentissage

La façon dont les contenus grammaticaux et les exercices sont organisés dans les manuels influence directement le processus d'apprentissage. Une structure progressive, allant des notions simples aux concepts complexes, aide les apprenants à développer leurs compétences à un rythme adapté (Nation & Mcalister, 2010). Par exemple, une présentation claire des règles suivie d'exercices variés peut renforcer la rétention et encourager l'application pratique (Reuter et al., 2013). Par conséquent, il est essentiel que les auteurs de manuels prennent en compte les besoins des apprenants ainsi que les différences culturelles et linguistiques (Odlin, 1989). Une attention particulière à la typologie des exercices, notamment à leur pertinence et leur variété, est également cruciale pour maximiser l'efficacité pédagogique (Gettliffe, 2022).

2.5 Contenus grammaticaux essentiels pour le niveau A1

Pour les apprenants de niveau A1, les contenus grammaticaux essentiels incluent des notions de base qui leur permettent de construire des phrases simples et de communiquer dans des situations courantes. Dans l'inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL (2015), la référence identifie plusieurs éléments fondamentaux pour ce niveau :

- Les noms et articles : Apprendre à utiliser correctement les articles définis et indéfinis (le, la, un, une) ainsi que le genre et le nombre des noms.
- Les adjectifs : Comprendre l'accord des adjectifs en genre et en nombre.

- Les adverbes : Utiliser les adverbes de quantité, les adverbes d'intensité, les adverbes de temps et les adverbes de lieu.
- Les verbes au présent : Maîtriser les conjugaisons des verbes réguliers et des auxiliaires (être, avoir) au présent de l'indicatif.
- La négation : Utiliser la structure négative comme ne...pas / ne...jamais.
- Les pronoms personnels : Utiliser les pronoms sujets (je, tu, il/elle, etc.) et les pronoms toniques.
- La formation des questions : Maîtriser les structures interrogatives avec intonation, inversion ou est-ce que.
- Les prépositions : Utiliser les prépositions de lieu (dans, sur, sous) et de temps (à, en, depuis).
- Le mode : Utiliser le conditionnel pour la politesse comme je voudrais, on pourrait avoir.
- Les connecteurs logiques : Employer des connecteurs simples comme : « et », « mais », « parce que » pour relier des idées.

Ces notions grammaticales fournissent une base essentielle pour développer des compétences linguistiques plus avancées et facilitent la transition vers les niveaux supérieurs (Conseil de l'Europe, 2001 ; Weber, 2018). Les apprenants qui maîtrisent ces concepts fondamentaux sont mieux préparés à interagir dans des contextes variés et à répondre aux exigences des tâches communicatives et actionnelles proposées dans les manuels FLE.

3. Méthodologie

3.1 Recueil des données

Pour atteindre ces objectifs, huit séries de manuels de français de niveau A1 destinés aux jeunes adultes (âgés de 18 à 25 ans) et aux adultes ont été sélectionnées. Ces séries, toutes publiées entre 2020 et 2023 par des éditeurs français spécialisés dans la production de manuels pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux apprenants non natifs, comprennent deux ouvrages par série : le

manuel principal et le cahier d'activités. Toutefois, dans le cas de *Nouvelle Génération 1*, le manuel et le cahier d'activités sont intégrés dans un même volume. Les séries sélectionnées sont les suivantes : *Mon Alter Ego 1*, *Cosmopolite 1*, *Défi 1*, *Inspire 1*, *Nouvelle Génération 1*, *Odyssée 1*, *Prêt-à-parler 1* et *Édito A1*.

La période 2020-2023 a été choisie car elle correspond à la publication des éditions les plus récentes de ces manuels par leurs éditeurs respectifs. Ces dernières éditions, produites par des maisons d'édition françaises reconnues pour leur expertise dans le domaine du FLE, intègrent les méthodologies et les approches pédagogiques les plus actuelles. Elles reflètent les évolutions du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et les besoins spécifiques des apprenants internationaux.

Les contenus grammaticaux ont été extraits systématiquement à partir des leçons de grammaire présentées dans les tableaux des contenus de chaque manuel. Cette démarche a permis de mettre en évidence les thématiques prioritaires et les sujets grammaticalement valorisés par chaque éditeur. En analysant ces tableaux, il a été possible d'identifier non seulement les notions communes à tous les manuels, mais également les spécificités et les choix pédagogiques propres à chaque série. Cette analyse fournit ainsi un aperçu des orientations pédagogiques et des priorités éditoriales, reflétant l'importance accordée à certaines notions grammaticales dans l'apprentissage du français au niveau A1.

3.2 Analyse des données

La méthodologie adoptée pour cette étude repose sur une série d'étapes structurées et rigoureusement définies, permettant de mener une analyse comparative approfondie des manuels de français langue étrangère (FLE) de niveau A1. Dans un premier temps, chaque manuel a été divisé en quatre parties égales, représentant chacune 25 % du volume total des contenus grammaticaux.

Cette division proportionnelle, fondée sur les principes méthodologiques de structuration et de catégorisation des données proposés (Juangtrakoon & Wongsaprasit, 2019), vise à garantir une analyse équilibrée et standardisée. Ce processus permet de comparer efficacement des manuels présentant des densités de contenus variables et met en évidence les progressions grammaticales spécifiques à chaque manuel.

Tableau 1*Nombre de sujets grammaticaux de chaque partie*

Manuel	1 ^{ère} partie	2 ^e partie	3 ^e partie	4 ^e partie	Total
Cosmopolite	20	20	20	20	80
Défi	11	11	11	12	45
Édito	15	15	15	13	58
Inspire	24	24	24	21	93
Mon Alter Ego	23	23	23	22	92
Nouvelle Génération	10	10	10	11	41
Odyssée	10	10	10	11	41
Prêt-à-parler	14	14	14	16	58

Ensuite, les contenus grammaticaux des manuels ont été classifiés en huit grandes thématiques principales, couvrant les aspects fondamentaux de la grammaire. Ces catégories comprennent notamment les noms, les déterminants, les adjectifs, les pronoms, les verbes, les adverbes, les prépositions, et les conjonctions. Cette classification systématique a permis de structurer les données de manière claire et cohérente, facilitant ainsi leur analyse.

Parallèlement, une typologie détaillée a été élaborée pour catégoriser les différents types d'exercices présents dans les manuels et les cahiers d'activités. Cette typologie inclut, entre autres, les exercices à trous, les exercices de construction de phrases, les exercices de transformation de phrases, les questions à choix multiples, les exercices de correspondance et les exercices d'analyse grammaticale. Grâce à cette classification, il a été possible d'identifier les choix pédagogiques propres à chaque manuel, tout en quantifiant précisément la répartition et la fréquence de chaque type d'exercice. Cette double analyse permet non seulement d'obtenir une vision claire de la diversité des activités proposées, mais aussi de comprendre comment chaque manuel privilégie certains types d'exercices pour répondre à des objectifs pédagogiques spécifiques.

4. Résultat

Les résultats de cette étude sont organisés en deux volets complémentaires. Le premier porte sur la progression des contenus grammaticaux dans les manuels analysés, en examinant l'ordre d'introduction des notions. Le second s'intéresse aux types d'exercices proposés pour accompagner l'apprentissage de ces contenus, afin de comprendre les choix méthodologiques privilégiés par chaque méthode. Cette double analyse permet d'appréhender à la fois la structure des savoirs grammaticaux et les modalités de leur mise en pratique dans les manuels de FLE de niveau A1.

4.1 Progression des contenus grammaticaux

Cette analyse examine la répartition et la progression des contenus grammaticaux dans huit manuels de FLE de niveau A1 sélectionnés (*Cosmopolite*, *Défi*, *Édito*, *Inspire*, *Mon Alter Égo*, *Nouvelle Génération*, *Odyssée* et *Prêt-à-Parler*). Certaines catégories grammaticales (déterminants, pronoms, verbes) seront présentées sous forme d'un tableau récapitulatif indiquant les notions abordées et les parties (1 à 4) des manuels, afin de mieux rendre compte de leur complexité et des variations observées dans leur traitement. L'analyse qui suit mettra en lumière les tendances et différences entre les ouvrages.

4.1.1 Les noms

L'analyse thématique révèle des approches variées dans l'introduction et le développement des notions liées aux noms. Certaines distinctions, comme le genre des noms de pays, sont enseignées dans la première partie (*Cosmopolite*, *Défi*, *Inspire*, *Alter Égo*), tandis que d'autres, comme la formation du féminin et le féminin des nationalités, sont moins systématiquement abordées et apparaissent souvent plus tard (*Nouvelle Génération*, *Défi*). Le singulier et pluriel des noms n'est mentionné que dans quelques ouvrages (*Édito*, *Inspire*, *Nouvelle Génération*, *Odyssée*), ce qui suggère que certains manuels l'intègrent implicitement à d'autres chapitres. De même, l'opposition masculin/féminin pour les professions est introduite dans la première partie dans quelques manuels (*Défi*, *Édito*, *Prêt-à-Parler*) mais rarement approfondie par la suite. En effet, cette variabilité influence la manière dont les

apprenants assimilent les catégories nominales et leur évolution morphologique en français.

4.1.2 Les déterminants

Les articles définis et indéfinis sont introduits systématiquement en début de programme, soulignant leur rôle fondamental dans la structuration du français. Les adjectifs possessifs suivent une progression similaire, bien qu'ils soient approfondis plus tard dans certains ouvrages (*Défi*, *Odyssée*, *Prêt-à-Parler*).

Tableau 2

Progression des déterminants dans les manuels

Déterminants	Cosmopolite	Défi	Édito	Inspire	Mon Alter Ego	Nouvelle Génération	Odyssée	Prêt-à-Parler
Les articles définis et indéfinis	1	1-2	1	1	1-2		1	1
Les adjectifs possessifs	1-2	2	1	1	1, 3	1	2	2
Les articles au, à la, à l', aux	2	3				2		4
Les adjectifs démonstratifs	2	4	3	3	2	2	4	4
Les articles partitifs	4	4	2	2	4	3	4	3
L'adjectif interrogatif	1		1	1	1	3	4	4
L'expression de la quantité	4		3		4		4	

Les articles définis et indéfinis sont introduits systématiquement en début de programme, soulignant leur rôle fondamental dans la structuration du français. Les adjectifs possessifs suivent une progression similaire, bien qu'ils soient approfondis plus tard dans certains ouvrages (*Défi*, *Odyssée*, *Prêt-à-Parler*). À l'inverse, les articles contractés (au, à la, à l', aux) et les adjectifs démonstratifs varient dans leur introduction selon les manuels. Certains les abordent dès la Partie 2 (*Cosmopolite*, *Nouvelle Génération*), tandis que d'autres ne les traitent qu'en fin de programme (*Défi*, *Prêt-à-*

Parler), ce qui reflète des approches pédagogiques différentes. Les articles partitifs sont généralement enseignés en fin de programme, suggérant leur complexité relative par rapport aux autres déterminants. De même, l'expression des quantités, présente dans quatre ouvrages (*Cosmopolite*, *Édito*, *Alter Égo*, *Odyssée*), apparaît surtout en Partie 4, indiquant une notion plus avancée. Enfin, l'adjectif interrogatif est traité en Partie 1 dans plusieurs manuels (*Cosmopolite*, *Édito*, *Inspire*, *Alter Égo*), bien que son introduction soit plus tardive dans d'autres (*Nouvelle Génération*, *Odyssée*, *Prêt-à-Parler*) et qu'il soit absent de *Défi*. Ces différences montrent que si certains déterminants sont enseignés de manière homogène, d'autres, en particulier les articles contractés, les adjectifs démonstratifs et les articles partitifs, connaissent des variations importantes selon les méthodes. Cette diversité dans la progression influence la manière dont les apprenants assimilent les structures grammaticales en français.

4.1.3 Les adjectifs

L'étude met en évidence plusieurs tendances dans la progression des adjectifs. L'accord de l'adjectif est la notion la plus systématiquement couverte, apparaissant dès la Partie 1 dans plusieurs manuels (*Inspire*, *Nouvelle Génération*) et étant approfondi dans certains ouvrages jusqu'en fin de programme (*Défi*, *Alter Égo*, *Prêt-à-Parler*). En revanche, la place des adjectifs qualificatifs ainsi que les adjectifs de nationalité connaissent une plus grande variabilité : certains manuels les intègrent dès les premières leçons (*Édito*, *Alter Égo*, *Odyssée*), tandis que d'autres les introduisent plus tard ou ne les mentionnent pas explicitement (*Défi*, *Nouvelle Génération*, *Prêt-à-Parler*). La comparaison est systématiquement enseignée en fin de programme, ce qui confirme son statut de notion avancée nécessitant une maîtrise préalable d'autres structures grammaticales. Enfin, les adjectifs ordinaux sont rarement abordés et n'apparaissent que dans un seul manuel (*Défi*), ce qui montre qu'ils ne sont pas considérés comme une priorité dans l'apprentissage de l'adjectif en français.

4.1.4 Les pronoms

L'analyse rend compte de plusieurs tendances dans la progression des pronoms. Les pronoms personnels sujets sont introduits dès le début dans plusieurs manuels (*Cosmopolite*, *Inspire*, *Alter Égo*, *Prêt-à-Parler*), confirmant leur rôle fondamental dans la construction des phrases. Le pronom « on » connaît une

progression plus hétérogène : enseigné tôt dans certains manuels (*Prêt-à-Parler*, *Alter Égo*), il est traité plus tard dans d'autres, voire absent (*Édito*, *Odyssée*). Les pronoms toniques suivent une progression variée, certains manuels les abordant dès la Partie 1 (*Inspire*, *Alter Égo*, *Odyssée*, *Prêt-à-Parler*). Il faut ici souligner que trois manuels les divisent en plusieurs leçons (*Cosmopolite*, *Inspire*, *Égo*). Les pronoms COD sont traités en Partie 4 avec une première introduction en Partie 2 dans *Nouvelle Génération*, et en Partie 3 dans *Édito* tandis que trois manuels font le choix de ne pas proposer ce thème (*Inspire*, *Odyssée*, *Prêt-à-Parler*).

Tableau 3

Progression des pronoms dans les manuels

Pronom	Cosmopolite	Défi	Édito	Inspire	Mon Alter Ego	Nouvelle Génération	Odyssée	Prêt-à-Parler
Les pronoms personnels sujets	1			1	1			1
Le pronom on	3	3, 4		3	2, 4	3		1
Les pronoms toniques	2, 4	2		1-2	1, 3	2	1	1
Les pronoms personnels COD	4	4	3, 4		4	2, 4		
Les pronoms personnels COI	4				4	4		
Les pronoms relatifs qui et que	4		4					
Le pronom y	3	4	4			4		
Les pronoms interrogatifs		1				1	2	
Le pronom en	4					3		
Le pronom démonstratif : Ça					2			
Les pronoms ordinaux						4		

Les pronoms COI ne sont abordés que dans trois manuels (*Cosmopolite*, *Alter Égo*, *Nouvelle Génération*), systématiquement en Partie 4. Il en va de même pour les pronoms relatifs (qui, que) qui ne sont proposés que dans *Cosmopolite* et *Inspire*, là

encore en partie 4. Cela suggère que ces trois derniers thèmes sont perçus comme des notions plus avancées. Le pronom « y » est également introduit en partie 3 ou 4 lorsqu'il est traité (Cosmopolite, Défi, Inspire, Nouvelle Génération). Le pronom « en » n'est traité que dans deux manuels, en partie 3 ou 4 (*Cosmopolite*, *Nouvelle Génération*). Les pronoms interrogatifs ne sont présents que dans certains manuels (*Défi*, *Nouvelle Génération*, *Odyssée*), en partie 1 ou 2, ce qui indique une approche contrastée propre aux différents manuels. Enfin, le pronom démonstratif « ça » et les pronoms ordinaux, n'apparaissent que dans un nombre très limité de manuels (*Alter Égo*, *Nouvelle Génération*), ce qui reflète une intégration plus implicite dans l'apprentissage.

4.1.5 Les verbes

Tableau 4

Progression des verbes dans les manuels

Verbes et temps verbaux	Cosmopolite	Défi	Édito	Inspire	Mon Alter Ego	Nouvelle Génération	Odyssée	Prêt-à-Parler
Les verbes courants du 3 ^{er} groupe comme avoir, venir, aller, prendre et sortir au présent	1, 2	1, 3	2, "	2, 4	1, 4	1, 4	1, 2	2, 3
Les verbes sémi-auxiliaire : pouvoir, devoir, vouloir, devoir au présent	3	2, 3	3	2, 4	3	4	3	3
Les verbes pronominaux	2, 4	3	3	2	3	2	3	2
L'impératif présent	3	4	2	2, 4	4	3	2	
Le passé composé	3	4	3, 4	3, 4	4	3	4	4
Le passé récent	3		3		3	4	3	
Le futur proche	3	4	2	3	3	4	3	4
Le futur simple	3							
La négation ne ... pas					1, 3	3	2	2
Temps du récit : Présent, Passé composé, Imparfait	4							
L'impersonnel à l'imparfait			4					

L'enseignement des verbes suit une structure relativement homogène pour certaines notions grammaticales, tandis que d'autres varient en fonction des choix pédagogiques des manuels. Les verbes « être » et « avoir », ainsi que les verbes du 1^{er} et 3^e groupe au présent, sont systématiquement enseignés dès la Partie 1, soulignant leur importance fondamentale dans l'apprentissage du français. En revanche, les verbes du 2^e groupe apparaissent plus tard, souvent en Partie 2 ou 3, ce qui suggère qu'ils sont perçus comme une étape d'approfondissement plutôt qu'une priorité initiale. Les temps composés et le futur proche sont introduits progressivement, avec un enseignement généralisé du passé composé et du futur proche en partie 3 et 4. En revanche, le futur simple est rarement mentionné, n'apparaissant que dans *Cosmopolite*. Le passé récent, bien que présent dans plusieurs manuels, est absent de *Défi* et *Inspire*, ce qui reflète des choix méthodologiques différents. Certaines notions plus spécifiques, comme la négation « ne... pas », sont présentes dans quelques manuels mais absentes d'autres, ce qui peut suggérer une intégration implicite dans d'autres sections grammaticales. De même, les temps du récit et l'impersonnel à l'imparfait apparaissent uniquement dans *Cosmopolite* et *Défi*, ce qui en fait des spécificités de ces méthodes. L'étude met en évidence plusieurs tendances : les verbes « être » et « avoir », ainsi que les verbes du 1^{er} et 3^e groupe qui sont des notions systématiquement enseignées dès le début. Le passé composé, le futur proche et les verbes pronominaux sont largement couverts, tandis que le futur simple, les temps du récit et l'impersonnel à l'imparfait ne figurent que dans quelques manuels. Ces différences témoignent des choix pédagogiques variés qui influencent la progression des apprenants dans l'apprentissage des verbes en français.

4.1.6 Les adverbes

Les adverbes de fréquence sont largement couverts, apparaissant généralement en milieu de programme (Parties 2 et 3), ce qui témoigne de leur importance dans l'apprentissage des structures de base. En revanche, les marqueurs de temps sont moins présents et intégrés de manière plus tardive, souvent en fin de programme (Parties 3 et 4). Différents manuels choisissent d'aborder différentes notions telles que la notion d'intensité, les adverbes de lieu, les adverbes liés à la comparaison ou à la quantité ou les adverbes interrogatifs (« où », « quand »). Ils sont donc dans

l'ensemble rarement abordés et ne figurent que dans quelques manuels. Cela suggère que ces notions sont soit jugées secondaires à ce niveau, soit intégrées dans d'autres sections, ou encore qu'elles ne sont pas prioritaires pour les apprenants de niveau A1.

4.1.7 Les prépositions

Les prépositions pour les noms de pays et de villes et les prépositions de lieu sont les plus enseignées, figurant majoritairement en début de programme (Partie 1 et 2), ce qui reflète leur importance dans l'apprentissage initial. Leur approfondissement dans certains manuels (*Édito*, *Prêt-à-parler*, *Inspire*, *Nouvelle Génération*) en Parties 3 ou 4 témoigne d'un besoin de consolidation. En revanche, les prépositions liées au mode de déplacement (*Cosmopolite*, *Alter Égo*) et à l'expression du temps (*Alter Égo*, *Odyssée*) sont bien moins fréquentes, présentes uniquement dans quelques ouvrages, souvent en deuxième moitié de programme, elles seraient considérées comme secondaires à ce niveau d'apprentissage. Enfin, la distinction entre « à » et « de » pour nommer un plat est une spécificité d'*Édito*, absente des autres manuels, ce qui souligne son caractère très ciblé.

4.1.8 Les conjonctions

Les conjonctions « parce que » et « pour » sont les plus enseignées, apparaissant en Partie 1 ou 2 dans certains manuels (*Cosmopolite*, *Édito*, *Alter Égo*), et en Partie 3 ou 4 dans d'autres (*Défi*, *Inspire*). Il faut relever que la conjonction « pour » n'est pas traitée dans quatre manuels (*Inspire*, *Nouvelle Génération*, *Odyssée*, *Prêt-à-Parler*). Cette variabilité reflète des différences dans l'introduction des structures logiques dès le niveau A1. En revanche, la conjonction « mais » est enseignée principalement en Partie 3 (*Cosmopolite*, *Odyssée*, *Prêt-à-Parler*), avec l'exception d'*Édito* qui l'introduit en Partie 2 et d'*Inspire* qui l'introduit en Partie 1. Trois manuels font le choix de ne pas inclure cette conjonction (*Défi*, *Alter Égo*, *Nouvelle Génération*). Certaines conjonctions, comme « avec » et « sans », sont spécifiques à *Édito*, tandis que les conjonctions de coordination, « et », « ou », « donc », « alors », n'apparaissent que dans *Odyssée* et *Prêt-à-Parler* en fin de programme, suggérant une approche différenciée de l'enseignement des connecteurs logiques. Enfin, *Nouvelle Génération* ne traite aucune conjonction, ce qui témoigne d'une approche particulière dans la structuration des liens logiques.

En somme, l'analyse des contenus grammaticaux dans les huit manuels de FLE de niveau A1 met en lumière une grande diversité dans les approches pédagogiques adoptées par les éditeurs. Bien que les notions grammaticales de base soient en grande partie définies par le CECRL pour le niveau A1, leur organisation et leur ordre d'apparition varient d'un manuel à l'autre. Certains ouvrages suivent une progression claire et structurée, en introduisant les éléments fondamentaux dès les premières unités, comme les articles définis et indéfinis, les pronoms sujets ou les verbes fréquemment utilisés au présent. D'autres répartissent les notions grammaticales de façon très différentes, de sorte que certaines notions pourtant importantes, comme les pronoms compléments, les temps composés ou les conjonctions, n'apparaissent que dans les dernières unités.

Cette diversité se manifeste également dans la fréquence d'introduction et dans l'ampleur du traitement accordé aux différentes notions grammaticales. Certaines notions, comme l'accord des adjectifs ou les verbes du 1er groupe, sont introduites dès les premières unités et occupent une place stable dans l'ensemble des manuels analysés. D'autres, en revanche, comme les pronoms « y » et « en », les conjonctions logiques ou les temps du récit, sont traitées de manière plus limitée, tant en nombre de manuels qu'en volume de contenu. Les prépositions et les adverbes, bien qu'abordés dans l'ensemble des méthodes, varient selon les catégories grammaticales retenues (lieu, temps, manière, quantité) et selon le moment de leur apparition dans la progression. Cette variabilité reflète des choix pédagogiques différents quant à la hiérarchisation des contenus et à l'importance accordée à certaines structures. Elle influence directement l'exposition des apprenants aux formes grammaticales du français, et par conséquent, leur capacité à les assimiler et à les mobiliser dans des contextes variés.

Ainsi, cette analyse met en évidence l'importance de réfléchir non seulement aux contenus grammaticaux sélectionnés, mais aussi à leur séquençage et à leur mise en contexte. Elle montre que la progression grammaticale ne repose pas uniquement sur l'accumulation de notions, mais sur leur organisation cohérente, leur fréquence d'exposition, et leur articulation avec les objectifs de communication visés au niveau A1.

4.2 Types d'exercices

Les exercices proposés permettent aux apprenants non seulement de consolider leurs acquis, mais aussi de développer des automatismes, de s'entraîner à produire des énoncés corrects et à mobiliser les règles dans des situations variées. Afin de mieux comprendre les choix méthodologiques des éditeurs, il est essentiel d'étudier les différents types d'exercices présents dans chaque manuel. Cette analyse permet d'évaluer dans quelle mesure les activités proposées favorisent une appropriation efficace de la grammaire, et si elles répondent aux objectifs pédagogiques définis par les approches visées. Elle offre également un éclairage sur l'équilibre entre répétition, manipulation, réflexion et auto-évaluation.

Selon le tableau récapitulatif (tableau 4), nous avons pu dégager certaines observations sur l'ensemble des 4 grandes types d'exercices :

Tous les manuels accordent une grande importance aux exercices d'entraînement et de manipulation, notamment les exercices à trous. Seuls deux manuels, *Cosmopolite* et *Odyssée*, semblent privilégier les exercices de construction de phrases.

Plus de la moitié des manuels ont recours en deuxième position aux exercices d'identification et de classification, notamment les exercices de correspondance et les exercices d'analyse grammaticale. En revanche, *Défi* et *Édito* accordent plutôt une importance aux exercices de corrélation (questions à choix multiples) et *Alter Ego* aux exercices de manipulation et de transformation.

Tableau 5*Les types d'exercices et leurs nombres présents dans les manuels*

Types d'exercices	Cosmopolite	Défi	Édito	Inspire	Mon Alter Ego	Nouvelle Génération	Odyssee	Prêt-à-Parler
I. Identification & classification	122	6	16	21	9	9	18	34
Identification des erreurs	18	1	0	1	0	1	0	0
Analyse grammaticale	64	0	0	7	3	3	8	13
Exercice de Correspondance	40	5	16	13	6	5	10	21
II. Manipulation & transformation	39	10	53	14	25	8	13	9
Transformation de phrase	27	7	39	11	21	6	11	7
Réorganisation de la phrase	12	3	14	3	4	2	2	2
III. Entraînement & application	312	178	143	85	109	49	127	51
Exercice lacunaires	147	102	133	61	67	15	82	41
Construction de phrase	165	76	10	23	40	17	45	10
Concordance	0	0	0	1	2	17	0	0
IV. Correction & restitution	18	11	68	19	10	0	11	0
Quiz et Questions à choix multiples	18	11	68	19	10	0	11	0
V. Autres	0	1	0	0	0	0	0	0
Exercice de traduction	0	1	0	0	0	0	0	0
Somme totale	491	206	280	139	153	66	169	94

Plus de la moitié des manuels ont recours en deuxième position aux exercices d'identification et de classification, notamment les exercices de correspondance et les exercices d'analyse grammaticale. En revanche, *Défi* et *Édito* accordent plutôt une importance aux exercices de corrélation (questions à choix multiples) et *Alter Ego* aux exercices de manipulation et de transformation.

- La majorité des manuels privilégient en troisième position les exercices de manipulation et de transformation de phrase à l'exception d'*Inspire* et d'*Alter Ego* qui préfèrent des exercices de corrélation (questions à choix multiples).

Le résultat montre également une tendance générale de la répartition très inégale des types d'exercice dans les différents manuels. Deux grands types d'exercices sont privilégiés : manipulation et transformation et entraînement et application. En revanche, les exercices de correction et de restitution et les exercices de la catégorie Autres sont très peu représentés dans l'ensemble des méthodes analysées. On peut noter que :

- Les exercices d'identification et de classification jouent généralement un rôle secondaire. Ils représentent une part modérée des exercices (environ 10–20 % selon le manuel). Son nombre varie toutefois d'un minimum 2,91 % (*Défi*) jusqu'à un maximum de 36,17 % (*Prêt-à-Parler*). Ce type n'est dominant dans aucun des manuels étudiés, et reste toujours inférieur en nombre aux exercices de manipulation et d'entraînement.

- Les exercices de manipulation et de transformation constituent l'un des deux types dominants dans tous les manuels étudiés. Ils vont de 7,94 % des exercices dans *Cosmopolite*, à 18,93 % dans *Édito*. Toutefois, leur nombre décroît dans d'autres manuels plus axés sur l'application : leur proportion peut descendre entre 4 et 12 % seulement, notamment chez *Défi*, *Nouvelle Génération* ou *Inspire*. Ces manuels privilégient des exercices d'entraînement et d'application.

- Les exercices d'entraînement et d'application représentent le type dominant dans tous les manuels. Leur nombre dépasse la moitié des activités dans tous les cas. Par exemple, ils constituent entre 72 et 75 % des exercices dans *Alter Ego*, *Prêt-à-Parler* et *Odyssée* et atteignent 86,41% dans *Défi*.

- Les exercices de correction et de restitution, représentés par les questions à choix multiples, représentent une faible proportion des exercices dans l'ensemble des manuels. Ils dépassent rarement 10-15% des exercices et ne sont souvent représentés qu'en faible nombre. De plus, ce type d'exercices ne figure pas dans certains manuels, comme *Prêt-à-Parler* ou *Nouvelle Génération*. La proportion la plus élevée atteint près de 24% chez *Édito*, ce qui indique que même dans les cas les plus favorables, la correction/restitution demeure une composante mineure.

- Le type Autres qui inclut uniquement les exercices de traduction reste un type pratiquement inexistant dans tous les manuels. Ils ne figurent que dans un seul manuel, *Défi*, qui lui attribue un pourcentage marginal. Cet écart minime confirme que les activités classées Autres sont négligeables dans l'ensemble du corpus analysé.

De plus, le relevé et le classement des exercices dans le corpus montrent une répartition intéressante selon chaque manuel :

- Dans *Édito*, les trois types d'exercice dominants sont respectivement les exercices à trous, 133 sur 280 exercices (47,5%), les questions à choix multiples, 68 exercices (24,3%) et la transformation de phrase, 39 exercices (13,9%). La construction de phrase, la réorganisation de la phrase et l'exercice de correspondance sont plutôt limités, avec un nombre d'exercices entre 10 (3,6%) et 16 (5,7%).

- Dans *Défi*, les exercices à trou représentent près de la moitié des exercices, 102 sur 206 exercices (49,5%). La construction de phrase est le deuxième type d'exercice représenté, avec 76 exercices (36,9%). Les Autres, l'exercice de correspondance, la transformation de phrase et les questions à choix multiples restent assez limités, entre 2,4 et 5,3%. La réorganisation de la phrase et l'identification des erreurs sont très peu présentes (0,5-1,5%).

- Dans *Cosmopolite*, la construction de phrase, avec un nombre d'exercices total de 165 sur 491 (33,6%) domine les autres catégories. Ensuite, viennent en deuxième et troisième position, l'exercice à trou, 147 exercices (29,9%) et l'analyse grammaticale, 64 exercices (13%). La réorganisation de la phrase, les questions à choix multiples, l'identification des erreurs, la transformation de la phrase et l'exercice de correspondance sont présents mais restent limités, avec un pourcentage entre 2,5 et 8%. L'analyse grammaticale et les jeux de rôle sont très peu présents, avec un et deux exercices respectivement.

- Dans *Alter Ego*, quatre types d'exercices sont centraux: l'exercice lacunaire, 67 exercices sur 153 (43,8%), la construction de phrase, 40 exercices, soit 26,1% et la transformation de phrase, 21 exercices (13,7%) représentent les types les plus importants. La réorganisation de la phrase (2,6%), l'exercice de correspondances (3,9%), et les questions à choix multiples (6,5%), sont peu fréquents dans le manuel.

- Dans *Prêt-à-Parler*, l'exercice lacunaire, 41 exercices sur 94 (43,6%), l'exercice de correspondance, 21 exercices (22,3%), et l'analyse grammaticale, 13 exercices (13,8%) dominent les autres types dans le manuel. La transformation de phrases (7,4%) et la construction de phrases (10,5%) sont présentes mais restent limitées. Les jeux de rôle (1,1%) et la réorganisation de phrase (2,1%) sont en nombre très faibles.

- Dans *Odyssée*, l'exercice lacunaire, 82 exercices sur 169 (48,5%), et la construction de phrases, 45 exercices (26,6%), constituent les deux catégories dominantes et occupent trois quarts du nombre d'exercices. Présents en nombre limité, l'exercice de correspondance (5,9%), les questions à choix multiples et la transformation de phrase, 6,5% chacune, sont également répartis dans le manuel. La réorganisation de phrase et Autres types d'exercice sont très peu présents.

- Dans *Nouvelle Génération*, la construction de phrase et la concordance, avec chacune 17 exercices sur 66 (25,8%), dominent les autres types d'exercice. En troisième position, c'est l'exercice lacunaire, avec un nombre total de 15 (22,7%). L'exercice de correspondance (7,6%) et la transformation de phrase (9,1%) sont assez fréquents. L'identification des erreurs (1,5%), la réorganisation de la phrase (3%) et l'analyse grammaticale (4,5%), sont les trois types d'exercice les moins présents dans le manuel.

- Dans *Inspire*, l'exercice lacunaire, 61 exercices sur 143 (41,8%), domine largement les autres exercices. La construction de phrase, les questions à choix multiples et Autres sont assez nombreux avec un nombre de 23 exercices (16,5%), et 19 exercices (13%) respectivement. La transformation de phrase, 11 exercices (7,9%) et l'exercice de correspondance, 13 exercices (9,4%), l'analyse grammaticale, 7 exercices (5%), restent limités. La réorganisation de phrase et la concordance sont très peu présents, trois et un exercice respectivement.

Pour conclure, l'analyse des types d'exercices montre que la plupart des manuels adoptent une approche pédagogique centrée sur la pratique et l'application. Les exercices de manipulation et de transformation ainsi que ceux d'entraînement sont largement privilégiés et reflètent une méthodologie orientée vers l'action et l'expérimentation linguistique. En revanche, la correction et la restitution ainsi que les activités plus théoriques ou réflexives sont mises au second plan, voire absentes.

Chaque manuel présente cependant des spécificités : certains privilégient la construction de phrases (*Cosmopolite*, *Odyssée*), tandis que d'autres favorisent les questions à choix multiples et exercices à trous (*Défi*, *Édito*). Cette répartition inégale souligne la diversité des approches didactiques selon les méthodes, bien que l'axe global reste dominé par un apprentissage fondé sur la manipulation et l'entraînement linguistique intensif.

5. Discussion et conclusion

L'analyse comparative des huit manuels de FLE de niveau A1 publiés entre 2020 et 2023 révèle à la fois des convergences méthodologiques et des divergences notables dans le traitement de la grammaire, ce qui soulève plusieurs enjeux pédagogiques liés à la progression des contenus, à la typologie des exercices et à l'efficacité des supports pour l'apprentissage.

Les résultats montrent que certaines notions grammaticales fondamentales, comme l'utilisation des articles définis/indéfinis, les pronoms personnels sujets ou encore les verbes au présent, sont systématiquement abordées en début de parcours. Ce consensus souligne leur statut de prérequis essentiels à toute communication de base. Toutefois, d'autres notions pourtant importantes, comme les pronoms COD/COI, les temps composés ou certaines conjonctions, sont traitées de manière plus hétérogènes, voire absentes de certains manuels.

Cette variabilité reflète des choix éditoriaux distincts. Certains éditeurs privilégient une progression linéaire, allant du plus simple au plus complexe, tandis que d'autres optent pour une approche plus intégrée, où les notions grammaticales sont introduites en contexte, parfois sans être explicitement isolées. Cela peut favoriser une acquisition implicite, mais aussi risquer de créer des lacunes si l'apprenant n'est pas guidé dans l'identification et l'appropriation des structures.

Sur le plan des exercices, l'étude met en évidence une nette domination des activités d'entraînement et de manipulation (exercices à trous, transformations, constructions de phrases). Cette orientation témoigne d'une volonté d'ancrer les apprentissages dans la pratique répétée, souvent liée à une approche actionnelle ou

communicative. Ces activités permettent de développer des automatismes linguistiques et soutiennent l'objectif de production langagière.

Cependant, les exercices d'identification, d'analyse grammaticale ou de correction, qui invitent les apprenants à réfléchir sur la langue, sont nettement moins représentés. Cela soulève la question de l'équilibre entre pratique intensive et réflexion métalinguistique. Une exposition insuffisante à ces derniers peut limiter la capacité des apprenants à comprendre les mécanismes grammaticaux sous-jacents, notamment dans une optique de transfert vers d'autres contextes linguistiques (Odin. 1989 ; Ellis. 2006). Un autre constat majeur concerne la faible présence des exercices de correction/restitution (type questions à choix multiples ou quiz). Or, ces activités sont précieuses pour permettre une auto-évaluation rapide et renforcer l'autonomie des apprenants. Leur sous-représentation pourrait refléter une confiance accordée à l'enseignant pour guider et corriger les erreurs, mais elle questionne aussi la capacité des manuels à soutenir l'apprentissage en auto-formation ou en contexte d'apprentissage hybride.

Aussi, les résultats suggèrent-ils qu'un rééquilibrage pourrait être bénéfique dans la conception des manuels de FLE A1. Cela passerait par :

- Une meilleure articulation entre la présentation des règles grammaticales et les activités d'apprentissage, en combinant approches inductives et déductives, permettrait de renforcer à la fois la compréhension implicite et la maîtrise explicite des mécanismes (Ellis, 2006 ; Bulea Bronckart, 2016).
- Une diversification des types d'activités, intégrant des exercices d'auto-correction, des tâches de restitution libre et des mises en situation contextualisées, permettrait de stimuler l'autonomie des apprenants et de favoriser le transfert des acquis vers l'usage communicatif (Vigner, 2004 ; Badalamenti, 2014).
- Une prise en compte plus explicite de la diversité des profils d'apprenants (visuels, auditifs, kinesthésiques, réflexifs, etc.) dans la conception et la structuration des exercices permettrait d'améliorer l'accessibilité et l'efficacité de l'apprentissage grammatical (Nation & Macalister, 2010 ; Littlewood, 1981).

Enfin, cette analyse met en lumière le besoin d'un accompagnement enseignant pour compenser les manques éventuels d'un manuel, en introduisant, par exemple, des

activités complémentaires de métalangage ou de comparaison interlinguistique. Compte tenu des résultats de cette analyse, il semble pertinent de préconiser une approche hybride combinant les forces des différentes méthodes. Une intégration plus équilibrée des exercices de manipulation, d'application et de correction permettrait de renforcer à la fois la pratique et la réflexion métalinguistique. De plus, l'utilisation d'activités interactives et de supports numériques pourrait enrichir l'apprentissage et mieux répondre aux besoins des apprenants d'aujourd'hui puisque l'utilisation d'activités interactives (quiz en ligne, jeux de rôle virtuels, exercices collaboratifs) et de supports numériques (applications, vidéos, plateformes pédagogiques) favorise l'engagement, l'autonomie et l'adaptation aux différents profils d'apprenants, tout en s'inscrivant dans l'approche actionnelle du CECRL. (Bento. 2019 ; Weber. 2018). L'adoption d'une démarche actionnelle, où la grammaire est enseignée à travers des tâches authentiques et collaboratives, favoriserait un ancrage plus naturel et fonctionnel des compétences grammaticales.

En conclusion, cette étude met en évidence l'importance de choisir un manuel adapté aux besoins des apprenants et aux objectifs de formation. Si certaines méthodes favorisent un apprentissage progressif et structurant, d'autres préfèrent une approche plus immersive et fonctionnelle. Il serait intéressant, dans de futures recherches, d'étudier l'impact de ces choix didactiques sur l'acquisition des compétences grammaticales à long terme et de considérer comment une combinaison optimale d'approches pourrait favoriser un apprentissage plus efficace et adapté aux profils des apprenants.

Pour aller plus loin, il serait intéressant d'explorer l'impact des outils numériques et des plateformes interactives sur l'acquisition des compétences grammaticales en FLE. Une étude comparative entre l'apprentissage traditionnel basé sur les manuels et les nouvelles technologies pourrait offrir des perspectives enrichissantes sur l'efficacité des différentes méthodes d'enseignement. Enfin, une analyse longitudinale sur la rétention et la consolidation des connaissances grammaticales en fonction des types d'exercices proposés permettrait d'affiner les recommandations pédagogiques et d'optimiser les pratiques d'enseignement du FLE.

Références bibliographiques

- Abi Mansour, D., Anthony, S., Fenoglio, P., Papin, K., Soucé, A., & Vergues, M. (2021). *Odysée A1 : Méthode de français*. Livre de l'élève. CLE International.
- Amoravain, R., Blasco, V., Fréguelin, M., Gouelleu, M., Maspoli, H., Mensdorff-Pouilly, L., & Vedelman-Abry, J. (2022). *Édito A1 : Méthode de français*. Cahier d'activités. Didier Français Langue Étrangère.
- Badalamenti, R. L. (2014). Les exercices de grammaire de Grevisse : Analyse des exercices sur la grammaire française de M. Grevisse (1942). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 52, 165-180. <https://doi.org/10.4000/dhfles.3623>
- Bento, M. (2019). Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle. *Lidil*, 60. <https://doi.org/10.4000/lidil.6465>
- Bento, M. (2020). La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France . In *HAL open science*. <https://hal.science/hal-03168517v1>
- Bento, M. (2023). Évolution des regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 17(2), 23-34. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.11581>
- Biras, P., Tarari, A., Jade, C., & Rodriguez Tomp, A. (2023). *Prêt-à-parler : Méthode de français*. Cahier d'exercices. Éditions Maison des Langues.
- Bulea Bronckart, E. (2016). Théories du langage et didactique de la grammaire : Réflexions autour d'un dialogue suivi. *Éducation et didactique*, 10(3), 33-43. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2609>
- Bulea Bronckart, E (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives. *Repères*, (56), 131-149. <https://doi.org/10.4000/reperes.1203>.
- Chahi, F., Denyer, M., Gloanec, A., Briet, G., Neuenschwander, V., & Fouillet, R. (2018). *Défi 1 : Méthode de français*. Ed. HybrideLivre de l'élève. Éditions Maison des Langues.
- Chahi, F., Denyer, M., & Gloanec, A. (2018). *Défi 1 : Méthode de français*. Cahier d'exercices. Éditions Maison des Langues.

- Chevrier, A., & Biras, P. (2023). *Prêt-à-parler : Édition hybride*. Livre de l'élève. Éditions Maison des Langues.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe. (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés aux niveaux du CECR*. CIEP/EAQUALS.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Gettliffe, N. (2022). Enseignement de la grammaire en français langue étrangère : Représentations et pratiques d'étudiants en Master FLE. *Revue TDFLE*, 81. <https://revue-tdfle.fr/articles/show/950>
- Giachino, L., Baracco, C., Chrétien, R., & Grindatto, S. (2022). *Nouvelle Génération A1 : Méthode de français*. Livre + cahier. Didier Français Langue Étrangère.
- Himber, C., Hugot, C., Waendendries, M., Mazarguil-Kizirian, V., Diogo, A.-M., & Maunier, J. (2023). *Mon alter ego 1 : Méthode de français*. Livre de l'élève. Hachette.
- Himber, C., Hugot, C., & Waendendries, M. (2023). *Mon alter ego 1 : Cahier d'activités*. Hachette.
- Hirschsprung, N., & Tricot, T. (2020). *Cosmopolite A1 : Méthode de français*. Livre de l'élève Version numérique. Hachette.
- Hirschsprung, N., Mater, A., Mathieu-Benoit, E., Mous, N., & Tricot, T. (2020). *Cosmopolite A1 : Méthode de français*. Cahier d'activités. Hachette.
- Juangtrakoon, S., & Wongsaprasit, S. (2019). Content analysis for data analysis in qualitative research. *PAAT Journal*, 1(2), 45-58. <https://so10.tci-thaijo.org/index.php/paatj/article/view/285/233>
- Le Bougnec, J.-T., & Lopes, M.-J. (2020). *Inspire 1 : Méthode de français*. Livre de l'élève. Hachette.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge University Press.
- Malcor, L., & Marchandeu, C. (2020). *Inspire 1 : Méthode de français*. Cahier d'activités. Hachette.
- Nation, I. S. P., & Mcalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Routledge.

- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Puren, C. (2004). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Métalangage – activité métalinguistique. Dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Rio, L. (2021). *Odyssée A1 : Méthode de français. Cahier d'activités*. CLE International.
- Spérandio, C., Pons, S., Djimli, H., Vedelman-Abry, J., Petitmengin, V., & Opatski, S. (2022). *Édito A1, 2^e édition : Méthode de français. Livre de l'élève*. Didier Français Langue Étrangère.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette.
- Weber, C. (2018). Grammaire de l'écrit, grammaire de l'oral : Quelles contextualisations ?. In A. C. Santos & C. Weber (Éds.), *Enseigner la grammaire : Description, discours et pratiques* (pp. 125-142). Le Manuscrit.