

Synergies France

Revue du GERFLINT

La grammaire, un système organisé entre normalisation, métissage culturel et représentations multiples

Coordonné par Marie-Christine Fougrouse



Synergies France

Numéro 12 / Année 2018

La grammaire,
un système organisé entre normalisation,
métissage culturel
et représentations multiples

Coordonné par Marie-Christine Fougrouse



REVUE DU GERFLINT
2018

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies France est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales. Elle est particulièrement ouverte aux travaux de sciences du langage et de la communication, de littératures, de didactique de la langue-culture française élaborés par tout doctorant inscrit en France et chercheurs de toute nationalité menant leurs activités professionnelles et leurs recherches scientifiques en France.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en France, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique de chercheurs francophones. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies France** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies France*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite,
Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Paul Rivenc, Professeur émérite,
Université de Toulouse 2 Jean Jaurès, France

Rédactrice en chef

Marie-Christine Fougerouse, DILTEC,
La Sorbonne Nouvelle (France)

Traduction et révision des textes en anglais :

Margaret Siebens, diplômée des Universités de Wellesley
College (États-Unis) et Jean Monnet de Saint-Etienne
(France)

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Contact de la Rédaction :
synergies.france.redaction@gmail.com

Comité scientifique

Catherine Blons-Pierre (Université de Genève, Suisse),
Monique Monville Burston (Université de Technologie
de Limassol, Chypre), Jean-Pierre Cuq (Université de Nice
Sophia Antipolis, Ancien Président de la FIPF, France),
Chantal Forestal (Aix-Marseille Université, France), Daniel
Modard (Université de Rouen, France), Teresa Muryn
(Université Pédagogique de Cracovie, Pologne), Trương
Quang Đê (Université de Hué, Vietnam).

Comité de lecture

Sandrine Cazals (Anthropologue et Responsable de
formation, Le Cannet, France), Evelyne Delorme
(Enseignante pluridisciplinaire et Chargée de mission
formation, Saint Palais, France), Sylvie Geleznikoff (Lycée
Charlemagne, Paris, France), Sylvie Lizard (Université de
Rouen, France), Aleksandra Ljalikova (Université de Tallinn,
Estonie), Evelyne Randé (Conseillère pédagogique en ensei-
gnement des langues. La Rochelle, France), Valérie Spaëth
(Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France), Laurence
Vignes (Université de Rouen, France), Yaprak Türkan
Yücelin Taş (Université de Marmara, Istanbul, Turquie).

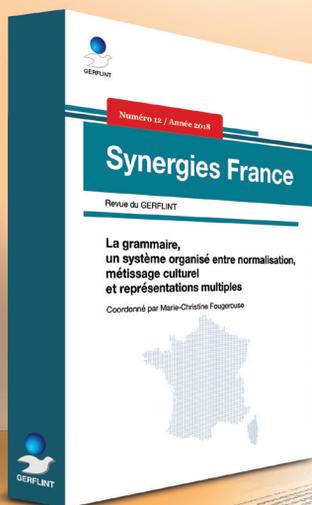
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris,
Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel),
EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies France n° 12 / 2018
<https://gerflint.fr/synergies-france>



Indexations et référencement

DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
Journal Metrics (Scopus)
JournalSeek
LISEO- CIEP
MIAR
MLA – Modern Language Association Database
Mir@bel
ProQuest
ROAD (ISSN)
Scopus
SHERPA-RoMEO
SJR SCImago (Scopus)
Ulrich's
ZDB

Synergies France, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la *Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche)* et répertoriée par l'*ABES (Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC)*.

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

La grammaire, un système organisé entre normalisation, métissage culturel et représentations multiples

Coordonné par Marie-Christine Fougerouse



Sommaire



Marie-Christine Fougerouse	7
Présentation	
Claude Germain	15
Comment on apprenait le français hors de France dès le XIe siècle, jusqu'à la parution de la première grammaire imprimée du français au XVIe siècle	
La grammaire : les multiples facettes de la représentation	
Valérie Perron	37
Les représentations de la compétence grammaticale	
Mhaddeb Boudabous	49
L'enseignement-apprentissage de la grammaire : de l'approche communicative à la perspective actionnelle, le cas de la classe de Terminale en Tunisie	
Raphaële Fouillet	67
Entre savoir savant et didactisation : le cas de l'article en français	
La grammaire se réinvente-t-elle avec des outils numériques ?	
Geneviève-Dominique de Salins	87
Une activité d'apprentissage incontournable : Lire en français... sa grammaire	
Alice Delorme Benites	99
La Vieille dame se met au numérique : un exemple de classe inversée à l'université	
Christelle Hoppe	117
Apprentissage des langues en ligne et approche par les tâches : une mise en situation	

La pratique ludique de la grammaire : entre classicisme et innovation ?

Haydée Silva	133
Faire jouer pour faire conceptualiser la grammaire : une gageure ?	
Nicole Angel, Catherine Blons-Pierre	145
Mise en jeux de la grammaire	
Dao Mercier	159
Lire le <i>20 Minutes</i> avec un public en alphabétisation : influence de la pratique réflexive sur l'acte d'enseignement	

De l'utilisation des corpus comme ressources pour la classe

Fanny Auzéau, Laure Abiad	175
Le corpus : un outil inductif pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire	
Hasti Noghrechi, Alain Kamber	189
Réviser les manuels pédagogiques et les référentiels à la lumière des corpus écrits : le cas des locutions à verbe support pour les apprenants de français langue étrangère des niveaux A1 et A2	
Yilun Li	207
Une erreur peut en cacher une autre : les apprenants chinois du français L2 face aux problèmes de la morphologie écrite du genre	

Pour prolonger la réflexion...

Julian Jimenez	227
Français et variété étrangère. Représentations de la langue française et des variétés québécoises en Colombie	

Annexes

Profils des contributeurs	247
Projet pour le n°13, Année 2019	253
Consignes aux auteurs.....	255
La grammaire française dans les revues du GERFLINT : parcours documentaire	259
Publications du GERFLINT.....	267



GERFLINT

ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Présentation

Marie-Christine Fougrouse

Université Jean Monnet, Saint-Étienne

DILTEC (EA 2288), Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France

progfle@hotmail.com

La définition élémentaire de la grammaire retenue par les écoliers est l'étude d'une langue, maternelle ou étrangère, du point de vue de sa morphologie et de sa syntaxe. C'est aussi le livre qui présente de façon organisée les règles à maîtriser pour être compétent dans cette langue. La création d'ouvrages de grammaire pour une langue pose son existence en tant que système organisé qui se stabilise et qui s'inscrit dans la durée en suivant une norme attribuée à la représentation que se font les auteurs de l'usage le plus représentatif des locuteurs ou du moins reconnu comme tel. La grammaire d'une langue s'inscrit dans le temps, elle se modifie et se transforme avec la multiplication des échanges et les contacts avec les autres langues vivantes. Les Serments de Strasbourg¹, l'ordonnance de Villers Cotterêts² ou bien encore l'Encyclopédie³ de Diderot et D'Alembert ne sont que les lointains ancêtres de la langue française du XXI^e siècle. Nourrie et chargée de sa longue histoire, la langue française et ses racines latines est souvent mise en avant pour sa richesse mais aussi pour la complexité de sa grammaire. Sans entrer dans ce débat, force est de constater que notre langue enseignée et apprise sur les cinq continents bénéficie d'un rayonnement certain, visible dans le nombre croissant de ses locuteurs-apprenants. Des chercheurs œuvrent pour faciliter la tâche aux enseignants et aux apprenants afin de promouvoir et de diffuser cette langue-culture reconnue pour sa richesse. Qu'en est-il de la grammaire dans cet espace complexe ?

De toute évidence « Faire de la grammaire » n'a pas la même signification du côté des enseignants ou de celui des apprenants. Pour les premiers, il s'agit tout d'abord de créer en classe de français langue étrangère et seconde (FLE/S) un contexte facilitateur pour que le groupe puisse progresser dans sa maîtrise de l'objet langue ; la grammaire fait donc partie intégrante de ce processus. Se pose alors la question du comment l'enseigner en relation avec les autres compétences afin de parvenir à répondre au plus juste aux attentes de la classe. Les scénarios envisagés et les stratégies mises en place peuvent varier en fonction du parcours individuel et professionnel de chaque formateur. Un enseignant formé à une approche traditionnelle de la grammaire sera moins attiré par des pratiques innovantes qui prennent appui sur les nouvelles technologies alors que celui qui est investi dans un enseignement assisté par les TICE sera enclin à tester de nouvelles démarches s'appuyant sur les

outils numériques. Il reste à démontrer quelle démarche est la plus performante et la mieux adaptée aux besoins *ad hoc* des apprenants. Pour ces derniers, un cours de langue sans grammaire est peu envisageable dans un cadre institutionnel en milieu allophone ou non. En effet, pour eux l'explication sur des points de morphologie et/ou de syntaxe est synonyme de progrès. Certes, une analyse explicite, inductive ou déductive, teintée ou non de métalangage sur un point de grammaire constitue une première étape sans garantir un usage adéquat du point en question dans la communication ordinaire. Cette attention particulière accordée actuellement à la grammaire tant du côté des formateurs que des apprenants interroge la recherche en FLE/S qui propose des alternatives pour varier les approches. Elles sont l'objet de ce présent numéro de *Synergies France*.

La place de la grammaire dans le cours de langue a connu une évolution avec la perspective actionnelle où l'apprenant, acteur social, prend en charge son apprentissage en co-participation avec l'ensemble du groupe. Cette approche liée au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) n'a pas modifié en profondeur la manière d'enseigner la grammaire en classe de FLE/S. Les apports significatifs sont davantage à rechercher dans les référentiels où pour chaque niveau de A1 à C2 les contenus grammaticaux sont détaillés. Ce sont ces contenus que les auteurs de méthodes de langue déclinent dans les différents volumes d'une série maintenant indexée selon les niveaux. Les concepteurs élaborent des stratégies plus ou moins sophistiquées afin d'intéresser et de motiver les apprenants pour les faire entrer progressivement dans le génie de la langue. Pour y parvenir, les auteurs imaginent des micro-tâches et des tâches finales aussi proches que possible de situations rencontrées dans la vie quotidienne. Ce parcours se veut logique et structuré, destiné à un vaste public où les cultures grammaticales sont certainement des plus diversifiées. Les outils didactiques nécessitent une phase d'appropriation de la part des enseignants qui les aménagent en fonction des connaissances et de la culture grammaticale de leurs apprenants ce qui induit *de facto* des pratiques de classe non homogènes avec une même méthode. Cette diversification dans les démarches interroge les chercheurs qui étudient de nouvelles voies afin de faciliter l'enseignement et l'apprentissage des points de langue mieux intégrés dans la communication pour optimiser l'apprentissage dans un monde où le temps dédié à l'étude d'une langue est de plus en plus court. Dans ce contexte, se côtoient tension et créativité entre les besoins des apprenants pour lesquels la grammaire est source de progrès et l'envie des chercheurs de trouver le « Graal » permettant comme un sésame de répondre à de fortes contraintes (temps d'apprentissage et hétérogénéité).

Les contributeurs de ce numéro offrent aux lecteurs des pistes de réflexion dans un domaine de recherche qui a déjà fait couler beaucoup d'encre ; tout n'a donc pas encore été dit sur la grammaire en FLE/S ! Le champ des recherches exposées

s'oriente autour de thématiques variées qui témoignent d'un besoin exploratoire et innovant des chercheurs et des pédagogues de transformer ce système organisé d'une langue-culture vers des idées de progrès à développer en classe de FLE/S. Une contribution de nature historique retrace l'évolution de cinq siècles d'ouvrages d'apprentissage parus en Angleterre qui ont impacté sur l'émergence de nos grammaires. Puis, des articles amènent à repenser la grammaire selon le point de vue choisi par les auteurs qui orientent leurs recherches en fonction des représentations qu'ils choisissent comme positionnement dans le champ, qu'elles se situent dans l'histoire des méthodologies ou selon leur posture d'acteur dans le domaine. Chacun est conscient de la subjectivité de sa problématique. Ensuite, les technologies numériques appliquées à l'enseignement-apprentissage concentrent l'attention sur un mode de transmission des connaissances asynchrone qui permet de toucher un public élargi, réceptif aux nouvelles technologies. Il s'agit non seulement de faire acquérir la grammaire à distance mais avant tout de favoriser l'appropriation d'une capacité au raisonnement grammatical assisté par le formateur et/ou les pairs. Après, des chercheurs exposent un parcours d'enseignement qui s'appuie sur des ressources déjà connues, mais revisitées pour enseigner la grammaire de façon active et attrayante : les jeux et le journal gratuit *20 Minutes*. Enfin, l'intérêt des corpus pour la classe est mis en valeur dans une approche réflexive où la multi-modalité offre un vaste champ de possibilités en grammaire aussi bien pour le formateur que pour l'apprenant. Pour terminer, un chercheur attire notre attention sur les variétés du français souvent peu prises en compte dans l'enseignement ; elles seraient susceptibles d'entraîner des variations dans la tradition grammaticale.

L'origine du français, dérivé de la langue latine, remonterait au IX^e siècle, période à laquelle il est possible de trouver des traces. *Synergies France* N° 12, consacré à la grammaire, est ouvert par **Claude Germain** qui offre aux lecteurs une réflexion historique sur l'apprentissage du français hors de France du XI^e au XVI^e siècle. L'auteur présente chronologiquement la liste des ouvrages parus en Angleterre pour l'essentiel et qui sont les ancêtres de nos manuels de grammaire et autres ouvrages à vocation pédagogique. Cet article aux ressources documentaires riches et variées nous retrace le déroulement de cinq cents ans d'histoire où vocabulaire, phonétique et syntaxe ont évolué pour donner naissance aux premiers ouvrages de grammaire de la langue et poser les premiers jalons des méthodologies d'enseignement.

1. La grammaire : les multiples facettes de la représentation

De nombreux chercheurs reconnaissent qu'il est difficile de proposer une définition précise du mot « grammaire » ; tous reconnaissent à ce terme une riche polysémie⁴. Cette dernière génère un champ d'étude vaste qui demeure toujours

ouvert à la recherche. Chacun prend le soin de situer son approche et de délimiter son domaine d'investigation. Que l'on soit didacticien, enseignant, chercheur, éditeur ou encore étudiant, chacun se concentre sur des éléments du champ en fonction de ses objectifs, ses attentes ou ses besoins mais tous ont leur représentation. Les contributeurs dissertent sur la variabilité des approches du terme grammaire et ses implications ; sur l'évolution de l'approche communicative à la perspective actionnelle avec ses conséquences didactiques ; sur la didactisation du savoir savant à destination de la classe de FLE/S.

Valérie Perron s'intéresse aux représentations de la compétence grammaticale qui entrent en jeu dans l'enseignement/apprentissage du FLE. L'intégration de la grammaire dans les différents courants méthodologiques a impacté sur l'enseignement de la langue et les pratiques de classe qui ont suivi une dynamique évolutive. L'auteur analyse la part de subjectivité qui entre également dans les représentations et contribue à les moduler selon la langue maternelle et sa culture grammaticale, la maîtrise de la langue marqueur social ou la parenté linguistique avec d'autres langues connues. Ces éléments influencent les représentations des apprenants présentées au travers d'une enquête auprès de cent trente élèves à Bursa en Turquie.

Mhadieb Boudabous analyse le changement de paradigme dans l'enseignement/apprentissage des langues, et plus spécifiquement en grammaire, lors du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle. L'apprenant n'est plus un simple communicant, il est un acteur social qui accomplit des tâches dans un environnement authentique ou à tout le moins vraisemblable. Cet acteur social peut mieux participer à la vie de la cité. Pour illustrer les principes dégagés, l'auteur présente une expérimentation où les apprenants d'une classe de Terminale échangent en direct avec les journalistes sur le thème de l'engagement pour *Les semeurs*, journal tunisien indépendant.

Raphaële Fouillet propose une étude exploratoire sur la transposition du discours grammatical savant élaboré par des linguistes dans une visée analytique de la langue en un discours explicatif à destination d'un public d'apprenants en FLE. Comment s'opère l'adaptation d'un contenu dit scientifique à destination de la classe de langue ? La présente contribution interroge la didactisation de l'article en français langue étrangère en croisant la présentation dans deux grammaires savantes et trois manuels de langue. Cette analyse fait ressortir les choix des auteurs qui sont liés à leurs publics.

2. La grammaire se réinvente-t-elle avec des outils numériques ?

Au XXI^e siècle, l'enseignement-apprentissage en classe où un professeur forme un groupe d'étudiants dans une discipline, une langue vivante ou autres, ne représente plus le mode exclusif de transmission et d'acquisition des savoirs. Les canaux de diffusion de la connaissance se trouvent démultipliés et démocratisés via les réseaux

disponibles sur Internet. L'espace et le temps d'enseignement-apprentissage sont devenus modulables selon la volonté des individus. Les espaces virtuels offrent de plus en plus de possibilités pour étudier les langues. Les contraintes de réduction des temps d'apprentissage et l'hétérogénéité des groupes d'apprenants trouvent-elles des réponses avec le numérique ? Trois expériences nous sont présentées. La première est un site web qui expose une acquisition de la grammaire par la lecture en français des explications des points de langue pour un public d'apprenants FLE. La seconde est une classe inversée en grammaire de niveau C1 sur une plate-forme Moodle. La troisième est un MOOC de FLE qui oriente l'apprentissage sur les tâches coopératives.

Geneviève-Dominique de Salins met en avant l'autonomie de l'apprenant. Elle propose de le plonger dès le début dans un bain grammatical, semblable au bain linguistique, reposant sur la lecture en français de la grammaire. Prendre cette habitude d'apprentissage très tôt favorisera l'expression écrite et enrichira également l'oral. L'auteur reconnaît qu'au début lire la grammaire en français n'est pas aisé pour un non natif mais le bénéfice est énorme : une imprégnation qui limite les blocages, une induction/déduction liée au contexte, une vision globale de la grammaire sémantique, des automatismes dans la production de structures. L'auteur a élaboré une grammaire du sens adaptée aux apprenants en FLE/S (www.myfrenchgrammy.com) qui s'inscrit dans la continuité de ses nombreux travaux de recherche dans le champ grammatical.

Alice Delorme Benites présente la réalisation d'une classe de grammaire inversée à l'université au niveau C1, articulée autour de onze thèmes grammaticaux déclinés en onze vidéos explicatives de vingt-cinq à cinquante-neuf minutes. Les étudiants gèrent leur travail en autonomie et se retrouvent en classe de français une fois par semaine pour approfondir les points obscurs avec l'enseignante en travaux dirigés pour faire des exercices d'application et de groupe. L'auteur analyse ensuite le mode de visionnement des étudiants via les traces relevées sur la plateforme Moodle et émet des hypothèses sur ce mode de travail innovant tout en soulevant des limites.

Christelle Hoppe propose une analyse sur un apprentissage du FLE à distance par les tâches, un MOOC. Ce dispositif mobilise un vaste faisceau de compétences chez l'apprenant, faisceau qui va au-delà d'une approche purement linguistique pour inclure le sens et favoriser la collaboration, source de réels échanges riches en activités langagières en Langue 2. La tâche valorise l'engagement de l'apprenant et l'invite à réfléchir sur sa démarche. A distance, l'enseignant doit favoriser l'initiative, créer un contexte facilitant et impulser la réflexivité. L'auteur avance le concept d'affordance pour soutenir le processus cognitif dans un enseignement à distance dont elle mesure les effets par une analyse des forums.

3. La pratique ludique de la grammaire : entre classicisme et innovation ?

En classe de FLE, l'enseignant conçoit son cours avec de la grammaire quel que soit le niveau. Les apprenants de leur côté attendent aussi de la grammaire source de progrès selon eux, avis somme toute très largement à relativiser. Les éditeurs proposent de nombreux ouvrages pour faire travailler la grammaire où on peut observer une relative standardisation sans grande originalité ni dans l'approche, ni dans les exercices. Cette remarque vaut pour les méthodes de FLE où la grammaire s'inscrit dans les tâches parce qu'elle est nécessaire, sans soin particulier quant à la manière de l'aborder. Est-il possible de procéder autrement ? Les contributrices montrent que l'introduction de la dimension ludique ou encore un journal travaillé en alphabétisation permet de varier les approches mais nécessitent une réflexion et une préparation conséquentes. Jeux et grammaire sont complémentaires ; *20 Minutes* donne confiance en cours d'alphabétisation.

Haydée Silva met en avant la pertinence du jeu en classe de langue pour travailler la conceptualisation grammaticale. Les pratiques ludiques sont tout à fait appropriées pour faire travailler la grammaire dans une décontraction réflexive propice à une recherche studieuse et à la réflexion partagée. Une solide recherche méthodologique et une longue pratique guident les choix de l'auteur qui met le jeu au service d'une pédagogie innovante en phase avec les recherches actuelles. Ainsi, la grammaire sort de son ornière traditionnelle dépourvue d'originalité. Pour convaincre le lecteur, trois jeux grammaticaux pour les niveaux A1-A2 sont proposés ; ils donnent des idées de démarches intéressantes et reproductibles.

Dans le cadre d'une recherche-action, **Nicole Angel** et **Catherine Blons-Pierre** exposent une étude menée auprès de cent trente-cinq apprenants en FLE à l'IFAGE à Genève. Au travers de l'analyse d'un questionnaire couplé avec des observations de terrain, il ressort que l'enseignement/apprentissage de la grammaire est toujours ancré dans une approche à dominante traditionnelle intégrant peu la dimension ludique. L'article propose une intégration du jeu en classe de FLE/S qui s'inscrit dans une démarche raisonnée, soigneusement préparée, du niveau A1 à C1. Grammaire et jeux ne sont pas antinomiques mais complémentaires. Cette approche suscite la réflexion chez le lecteur.

Dao Mercier propose une réflexion sur son parcours professionnel pluriel représentatif de la trajectoire de nombreux acteurs dans un champ où les publics sont en constante évolution. Elle a été professeur de FLE, de FOS, de FLS puis formatrice en alphabétisation. Ces fonctions se complètent pour répondre au mieux aux besoins en formation de publics de plus en plus hétérogènes. Elle présente ensuite une exploitation pédagogique du journal gratuit *20 Minutes* pour un public d'apprenants adultes à dominante analphabètes. Ce choix, surprenant au premier abord, montre la pluralité des approches possibles d'un document très usité en classe de langue.

4. De l'utilisation des corpus comme ressources pour la classe

Les ensembles de données rassemblées dans les corpus sont des ressources informatives précieuses pour les chercheurs qui les exploitent et les analysent pour étayer leurs travaux. Dans ce domaine, l'utilisation des outils numériques a grandement contribué à alléger des tâches longues et fastidieuses. Les corpus fournissent des informations sur une gamme très étendue de sujet allant des plus généraux aux plus pointus. Cette panoplie d'objets disponibles bruts se prête à de multiples usages, y compris pour l'enseignement de la grammaire du français. Le corpus peut être utilisé en classe avec les apprenants selon une méthodologie appropriée pour les placer en position active de chercheurs. Un autre usage, l'identification des locutions à verbe support permet de dégager les plus usités pour un enseignement dès les niveaux A1/A2. Une identification des erreurs les plus fréquentes en français chez des apprenants sinophones permettrait une remédiation en amont.

Laure Abiad et Fanny Auzéau s'intéressent à la pertinence des corpus comme outils d'enseignement/apprentissage en langue étrangère ou maternelle. La multi-modalité permet de varier les supports et les canaux pour résoudre des tâches d'apprentissage. Après avoir précisé l'origine anglo-saxonne de cet outil de travail, les auteurs déclinent des usages pédagogiques que favorise cette nouvelle ressource tout en soulevant les limites. Les apprenants ne sont pas tous réceptifs à une approche inductive où ils se posent comme détectives des faits de langue ; une préparation en amont s'avère nécessaire. L'article se termine sur deux présentations de cours, l'un en FLE et l'autre en FLM, assorties d'une analyse.

Alain Kamber et Hasti Noghrechi présentent une étude sur la construction des locutions à verbe support (prendre en charge, donner naissance à, etc.) dans l'objectif de mieux les intégrer dans l'enseignement/apprentissage dès les niveaux A1/A2. Ces locutions très présentes dans la langue française sont bien souvent les parents pauvres des ressources pour la classe de FLE qu'il s'agisse des méthodes ou des cahiers d'exercices de grammaire et de vocabulaire. Les auteurs s'appuient sur le critère de fréquence de ces formes dans l'usage authentique du langage en utilisant les outils de la linguistique de corpus. La construction de quelques locutions est analysée pour faire ressortir les traits seyants avant de proposer des pistes pédagogiques.

Yilun Li étudie les erreurs de genre dans les productions écrites des étudiants chinois en français seconde langue vivante. Elle analyse tout d'abord l'intégration de la notion de genre grammatical par des enfants français locuteurs natifs. Il ressort que le noyau central qui dicte le genre est le nom ; il influe sur les déterminants et les adjectifs. Ensuite, le corpus étudié est une production écrite semi-guidée traitée avec le logiciel *Le Trameur* où l'auteur propose une analyse des erreurs et émet des hypothèses quant à leur provenance. Ce travail original

montre la diversité des parcours d'apprentissage et offre une étude des erreurs ce qui contribuera certainement à des adaptations didactiques utiles pour les apprenants chinois.

Et pour conclure, une réflexion sur l'évolution de la langue française peu prise en compte par les méthodes de FLE et les enseignants invite à s'interroger : en quoi ces changements peuvent impacter sur la grammaire et son enseignement ?

Julian Jimenez propose une étude sur les représentations de la langue française et ses variétés à destination d'un public d'apprenants colombiens dont la finalité est la migration vers le Québec. L'article présente le contexte spécifique de l'apprentissage du français en Colombie puis définit un certain nombre de concepts clés, éléments de guidage qui font prendre conscience de la diversité de la langue française. L'auteur expose ensuite les résultats de son étude qui mettent en évidence la prédominance du français de l'Hexagone dans l'enseignement, ce qui s'avère peu adapté au public colombien.

Notes

1. Les Serments de Strasbourg datent du 14 février 842. Ils ont été prononcés en langue romane par Louis le Germanique et sont reconnus symboliquement comme l'acte de naissance de la langue française. Claude Germain y fait allusion dans son article.
2. Cette ordonnance qui date de août 1539 érige le français au rang de langue officielle exclusive pour le droit et l'administration en lieu et place du latin et des dialectes. Ainsi, l'ordonnance de Villers Cotterêts est considérée comme l'acte fondateur de la reconnaissance officielle de la langue française.
3. L'Encyclopédie ou *Dictionnaire des sciences, des arts et des métiers*, ouvrage coordonné par Diderot et D'Alembert est le symbole du siècle des Lumières et la première encyclopédie française. Ce monument a été publié entre 1751 et 1772, publication interrompue à plusieurs reprises. Il s'agit d'une compilation des connaissances du moment fondée sur une riche documentation transdisciplinaire.
4. Voir, par exemple, la définition proposée par Galisson R. et Coste D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Comment on apprenait le français hors de France dès le XI^e siècle, jusqu'à la parution de la première grammaire imprimée du français au XVI^e siècle

Claude Germain

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

germain.claude@uqam.ca

Reçu le 17-06-2018 / Évalué le 30-07-2018 / Accepté le 03-10-2018

Résumé

Au XI^e siècle, avec la conquête de l'Angleterre par le duc de Normandie, Guillaume le Conquérant (en 1066), débute l'apprentissage du français comme langue à usage interne du royaume d'Angleterre. Le français s'implante dans l'aristocratie, puis dans les écoles. Apparaissent alors divers textes pédagogiques qui seront présentés comme suit : listes de vocabulaire, traités orthographiques, recueils de conversation (*colloques* ou *manières de langage*), lettres modèles, etc. C'est vers 1410 qu'est rédigée à la demande de Johan (John) Barton la première grammaire du français, écrite en anglo-normand (ou « français d'Angleterre »), le *Donait françois*. Plus d'un siècle plus tard (en 1530), est publiée la grammaire de John Palsgrave, écrite en anglais malgré son titre : *Lesclarissement de la langue françoise*. Suivront quelques remarques et réflexions sur ces cinq premiers siècles d'apprentissage du français en dehors de la France.

Mots-clés : *colloques, manières de langage, grammaire, Barton, Palsgrave*

The Learning of French as a Foreign Language from the 11th Century, until the publication of the first printed French Grammar in the 16th Century

Abstract

In the 11th Century, with the conquest of England (in 1066) by William the Conqueror, Duke of Normandy, began the learning of French as the language used within the Kingdom of England. French was learned among the aristocrats and then in schools. Different pedagogical texts were created then. They were presented as follows: vocabulary lists, orthographical texts, collections of everyday dialogues (*colloquia* or *manières de langage*), model letters, etc. Around 1410 the first French grammar was composed, the *Donait françois*, written in Anglo-Norman (or 'French from England') at the request of Johan (John) Barton. More than a century later (in 1530), John Palsgrave's grammar was published. It is written in English in spite of its French title: *Lesclarissement de la langue françoise*. This article is comprised of remarks and reflections on these first five centuries of learning French out of France.

Keywords: *colloquia, manières de langage, grammar, Barton, Palsgrave*

Introduction¹

Dans le titre, « comment on apprenait » ne réfère pas aux mécanismes psychologiques d'acquisition du français, mais bien aux textes de toutes sortes utilisés, au cours de la période étudiée, en tant que soutiens pédagogiques à l'apprentissage de la langue. De plus, on se rappellera que le premier document (conservé) écrit en ancien français remonte au IX^e siècle, avec les *Serments de Strasbourg* (842). Ainsi, l'état de langue française dont il sera question correspond à la fois à la période dite de *l'ancien français* jusqu'au XIV^e siècle, puis au *moyen français*. Enfin, à l'époque où débute l'apprentissage du français, il n'y a plus de locuteur natif du latin. Ces mises au point étant faites, il sera d'abord question de la situation de l'Angleterre au XI^e siècle, quand débute l'apprentissage du français en dehors de la France, après quoi on abordera chronologiquement les différents textes pédagogiques attestant de cet apprentissage. Suivront quelques remarques et réflexions sur ce premier développement en dehors de la France des tout premiers apprentissages du français, en lien notamment avec la place et l'importance accordées à la grammaire.

Le contexte sociopolitique de l'Angleterre et la situation du français

On ne saurait bien comprendre les origines de l'apprentissage du français en dehors de la France sans se référer au contexte sociopolitique de l'Angleterre dans la deuxième moitié du XI^e siècle. C'est que, en 1066, survient un événement politique et militaire qui allait avoir d'énormes répercussions sur l'utilisation du français et son apprentissage : la conquête de l'Angleterre par le duc de Normandie, Guillaume le Conquérant². À partir de ce moment, le dialecte anglo-normand sera utilisé en Angleterre « comme langue maternelle de la noblesse, de certains milieux cléricaux et même bourgeois » (Kristol, 1989 : 338)³. S'ensuit une période de relations intenses et d'échanges fréquents de populations entre l'Angleterre et le continent.

Toutefois, cela durera à peine cent cinquante ans : dès 1204, le roi de France Philippe Auguste annexe la Normandie. Désormais, l'Angleterre est isolée et « les barons normands doivent choisir entre leurs possessions continentales et celles situées en Angleterre » (Kristol, 1989 : 338). La majorité opte pour ces dernières, la détachant ainsi davantage de ses origines. Même si le français parlé en Angleterre commence à s'étioler dès la deuxième moitié du XIII^e siècle, grâce au haut prestige qu'il conserve et maintiendra longtemps, il acquiert le statut de véritable « langue étrangère » à acquérir. Les ouvrages didactiques vont se multiplier, comme on le verra ci-dessous. Mais, d'ici là, comment apprend-on le français ?

Avec Guillaume le Conquérant, l'Angleterre est gouvernée par un franco-phone d'origine normande. Le français de l'époque est déjà considéré comme le complément d'une bonne éducation (Lillo, 2016 : 53). Avec le temps, la noblesse anglaise va se mettre à l'apprentissage de cette langue même si, à cause de ses origines, cela peut causer une certaine tension : « Étant noble, il [le noble anglais] devrait parler français, mais étant anglais, il risque de le parler mal, voire pas du tout » (Fletcher, 2012 : 238). Comme « les enfants des aristocrates sont généralement instruits dans la maison familiale », une forme d'enseignement s'organise alors dans les familles de l'aristocratie, tant anglaise que normande (Riché, 1979 : 292). Les enfants sont confiés à des gouvernantes, à des précepteurs ou à des tuteurs, c'est-à-dire des abbés ou des prêtres venus du continent français. Le français va donc finir par s'imposer auprès des enfants des familles nobles, même dans les cas où la mère est anglaise, car de nombreux chevaliers et nobles normands, qui ont accompagné Guillaume le Conquérant, vont épouser des Anglaises (Rothwell, 2001 : 4)⁴. Si le français connaît une certaine popularité parmi la noblesse et les ecclésiastiques, c'est pour des raisons à la fois sociales, culturelles, politiques et d'avancement professionnel. Chez les commerçants, dans les villes, et même chez les artisans, on se met aussi au français pour des raisons utilitaires. Mais, chez les paysans, qui représentent tout de même 85-90% de la population anglo-saxonne, la langue vernaculaire (ou langue d'usage) restera l'anglais (Kibbee, 1991 : 10). Peu à peu, l'anglais et l'anglo-normand seront comme deux langues vernaculaires, ayant cependant des rôles complémentaires, au XIV^e siècle, dans différentes couches sociales de la population.

1. Les premières traces d'une terminologie grammaticale

Vers la fin du XI^e et le début du XII^e siècle, le traité grammatical d'Aelfric, rédigé en vieil anglais, pour l'enseignement du latin, contient des gloses en anglo-normand, c'est-à-dire recourant à une terminologie grammaticale anglo-normande, comparée au latin (par exemple, *Tempore presenti* : *par le tens present*; *Imperativo modo* : *par la imperatif mot*) (cités dans Rothwell, 2001 : 4 ; Menzer, 2004 : 106). Ce qui semble impliquer qu'il y aurait eu au préalable un apprentissage du français en recourant à une certaine terminologie concernant quelques catégories verbales, sans plus.

2. Des *nominalia* (ou « listes de vocabulaire par thèmes »)

Vers la fin du XII^e siècle, on trouve un vocabulaire avec des gloses aux traits anglo-normands, du maître d'école Alexander Neckam, qui aborde des sujets comme les parties du corps humain, la cuisine, l'ameublement, les vêtements, le commerce, etc. Un mode de présentation semblable se retrouve un peu plus

tard chez John of Garland (Jean de Garlande), au début du XIII^e siècle, dans son *Dictionarius* (ca 1220), comprenant des mots latins avec gloses en anglais et en français, afin de faciliter l'explication du texte chez les maîtres de langue dont la connaissance du latin laisse parfois à désirer (Wright, 1858 : ix). Ces deux auteurs avaient étudié le français à Paris. Voici un exemple de *nominalia* ou glossaire thématique anglo-normand avec traduction en moyen anglais :

L'apparayle pur charue:
Chief et penoun / Heuede and fot
Manuel et tenoun / Handle and stile
Hay et oysiloun / Bem and reste
(Anglo-Norman Dictionary).

3. Le traité pédagogique de Bibbesworth (vers 1250)

Dans le traité pédagogique de l'auteur anglo-normand Gautier (Walter) de Bibbesworth, rédigé vers 1250, il est explicitement question du français appris en tant que langue étrangère. Ce traité est dédié à Mme Dionysia de Monchensey pour qu'elle enseigne le français à ses enfants, ainsi qu'aux éventuels tuteurs qui, après avoir copié le traité, pourront s'en servir pour enseigner le français aux enfants élevés dans un entourage anglais (Fletcher, 2012 : 237)⁵. Il ne s'adresse pas directement à des enfants de l'aristocratie, comme certains ont pu le croire autrefois (comme Wright, 1858 : xi), mais à des adultes possédant déjà un bon niveau de français qu'il convient d'améliorer, comme l'a bien démontré Rothwell (1968 : 37). Ce qui explique la présence parfois de gloses interlinéaires (ou à droite du texte) en anglais ici et là pour expliquer le sens de certains mots difficiles ou de quelques homonymes du type *le livre - la livre*. Voici un bref extrait de ce « poème pédagogique », tiré d'une version de la première moitié du XIV^e siècle :

Vestez vous dras, beaus duz enfauns
Chaucez vos gauns, souleres e brais;
Mettez le chaperoun, coverez le chief;
Tachez vos botuns e derecef
De une coreie vous ceintez.
Ne di pas 'vous enceintez',
Kar femme est par home enceinte
E de une ceinture est ele cente.
(Anglo-Norman Dictionary).

On remarque le souci de l'auteur de recourir à la rime pour faciliter la mémorisation de groupes de mots et non plus seulement de mots isolés comme dans

les *nominalia* précédentes. Bibbesworth vise explicitement, dans son prologue, l'apprentissage du vocabulaire français (et non la grammaire). Son traité connaîtra une grande popularité au cours du siècle suivant. D'après le nombre de manuscrits conservés, il s'agit « du texte individuel le plus populaire et le plus répandu parmi tous les traités didactiques qui ont vu le jour en Angleterre à la fin du moyen âge » (Kristol, 1990 : 294).

4. Un petit *Traité de la conjugaison française* (vers 1250)

Il convient de mentionner « le plus ancien traité grammatical français » retracé à ce jour (Södergård, 1955 : 192), qui est un petit traité de conjugaison française anonyme (ne comprenant que 34 lignes - selon Rothwell, 2001 : 2). On y trouve une explication, donnée en latin, du système temporel et modal du français de l'époque. Par exemple, il est mentionné qu'à la seule forme latine *amavi* correspondent en français deux formes différentes : *jo amai* et *jo ai aimé*. Il est vraisemblablement destiné à des étudiants d'un niveau avancé qui ont une bonne connaissance de la morphologie verbale (Kristol, 1998 : 26). Ce document est « important par l'exactitude minutieuse avec laquelle l'auteur a exposé et délimité l'emploi des différents temps du verbe en ancien français » (Södergård, 1955 : 192).

5. Des traités « orthographiques » (vers 1300)

Au début du XIV^e siècle, allait surgir le concept de « règle » avec la parution du *Tractatus Orthographiae* de T.H. Prisi Studentis, un Anglais ayant étudié à Paris (Pope, 1910). Ce traité sera repris par son successeur du nom de T. Coyfurelly (entre 1377 et 1399 - selon Kristol, 1989 : 345). Il comprend quelques règles du type suivant (portant plutôt sur la prononciation que sur l'orthographe, en dépit du titre), écrites en latin : le *s* n'est pas prononcé s'il est placé devant une consonne autre qu'une plosive ou une palatale. Selon Rothwell (1968 : 41), le degré de complexité de ces règles est tel qu'elles ne peuvent être d'aucune utilité pour les enfants et qu'elles requièrent des adultes une solide connaissance préalable de la grammaire latine de Donat (Aelius Donatus)⁶ ainsi qu'une bonne connaissance du français. Ce qui laisse entendre que le traité s'adresse à des clercs ou à des étudiants de niveau avancé. En même temps, cela est le signe manifeste d'une « prise de conscience de la spécificité de la lettre par rapport au son », ce qui marquerait le début d'une certaine réflexivité sur la langue (Lusignan, 1986 : 117). Dans ce *Tractatus*, on ne trouve encore aucune règle grammaticale.

Un autre traité d'un auteur anonyme, rédigé (en latin) peu après, *Orthographia Gallica*, ajoute des règles de prononciation, de syntaxe et même de morphologie

et d'orthographe. Par exemple, pour la prononciation : devant *e* sur la première syllabe ou syllabe du milieu, il faut insérer un *i* : on ne dit pas *ben*, *ren*, *chen* comme en anglo-normand, mais *bien*, *rien*, *chien*⁷. Pour la syntaxe et la morphologie, en référence aux cas du latin : on utilise *me* à l'accusatif et *moy* dans tous les autres cas ; ou encore : on forme le pluriel des verbes finissant en *t* au singulier, en ajoutant *z* : *il amet*, *il list* devient *vous amez*, *vous lisez*, etc. Comme on peut le constater, ces règles sont parfois imprécises et complexes. C'est vraisemblablement ce qui explique qu'au cours des années subséquentes, leur nombre initial soit passé, par les commentateurs ou utilisateurs de ce traité, d'une trentaine à une centaine, ce qui n'allait que contribuer à complexifier davantage la situation (Lambley, 1920 : 8-10; Rothwell, 2001 : 42). Ce traité a été utilisé dans l'enseignement du français, à Oxford, jusqu'au début du XVe siècle. Comme il a été précédé du *Tractatus*, il ne s'agit certainement pas de « la première tentative afin de réduire en règles les usages orthographiques » du français, comme le croyait jadis Meyer (1873 : 375). Là encore, l'ouvrage ne s'adresse évidemment pas à des débutants, mais vise à faire apprendre un français *continental* correct, distinct du parler du français insulaire. On ne sait pas, cependant, comment ces textes étaient effectivement utilisés en classe : les règles étaient-elles enseignées en latin, ou étaient-elles transposées en français par le maître à partir de leur version originale latine ?

6. Des colloques ou manières de langage (vers 1350)

Plusieurs années après les traités orthographiques, au milieu du XIV^e siècle (vers 1340 ou 1360), c'est en Flandre qu'il faut aller pour trouver les premières traces d'apprentissage de l'oral à l'aide d'un manuel de conversation en français, comme l'atteste le *Livre des Mestiers* (Gessler, 1931). Il s'agit de *dialogues familiers* (ou reproductions de la langue parlée dans la vie quotidienne) communément appelés *colloques* ou *manières de langage*⁸ (voir un bref extrait, ci-dessous, en français-flamand : Gessler, 1931 : 37) :

Martin, le couvreur de tieule,
couvri le hale d'escailles
et de tieules,
le mieus que il pooit;
encore dont descuevre elle
toute du vend.

Mikiel, li apoticaire,
vend pluseurs espices,
et si [a] mainte boiste
plaines de confectiions,
et maint pot plain de cirrops.

Martin, de tegheldeckere,
deckede de halle met scaellien
ende met teghelen,
ten besten dat hi mochte;
nochtanne ondect soe
al metten winde.

Michiel, d'apoticaris,
vercoopt vele specien,
ende hi heeft vele bossen
vul van convection,
ende menighen pot vol cirrops.

Ces dialogues bilingues français-flamands ont été composés par un maître d'école de Bruges, pour l'apprentissage de l'une ou de l'autre langue, car à l'époque, c'est dans cette ville qu'est concentré le commerce d'une bonne partie de l'Europe (Michelant, 1875 : 110)⁹. Il faut dire qu'à Bruges coexistent trois langues (le flamand, le français et le latin) et les clercs de la ville, ainsi que les marchands et les commerçants, avaient tout intérêt à les apprendre (Gessler, 1931 : 15, en note).

Dans cette nomenclature, outre les métiers, le commerce des draps et de la laine, on trouve également nombre d'observations pratiques de la vie quotidienne : salutations, objets de la maison, aliments, etc. Il faut donc comprendre que cette *manière de langage* vise avant tout à répondre à des besoins particuliers de la classe bourgeoise des marchands et commerçants (plutôt que de la noblesse) en s'adressant aux maîtres d'école et aux enfants des classes marchandes, selon l'auteur même du *Livre des Mestiers*, qui serait vraisemblablement « le plus ancien et, à bien des égards, le plus intéressant des manuels de conversation du moyen âge » (Grierson, 1957 : 778 - ma traduction). On n'y trouve aucune explication grammaticale.

Plus de cinquante ans plus tard, en Angleterre cette fois, est composé, par un auteur anonyme, un autre petit manuel de conversation, ou *Manière de langage* (1396)¹⁰. Fait à signaler, le but annoncé en introduction est « d'apprendre a parlere, bien sonere et parfitement escriere douce francés, q'est la plus beale et la plus gracios langage [...]. Quare Dieux le fist si douce et amyable princypalment au l'onore et louange de lui mesmes » (Anglo-Norman Dictionary). Il s'agit donc d'une autre attestation de l'apprentissage du français à l'époque. On n'y trouve aucun ajout lexical ou grammatical. Le but est clairement pratique : le texte, qui présuppose déjà une certaine connaissance du français, met en scène un jeune noble anglais et son écuyer, qui partent faire un voyage en France. Il s'adresse à l'aristocratie plutôt qu'à la bourgeoisie commerçante. Le registre de langue varie en fonction du contexte socioculturel et on y trouve même des réactions émotives, comme suit : *Tien te coy, ou je te dounrai un ytel souflet que tu penseras de moi de cy as quatre jours* (cité dans Bonin et Wilburn, 1977: 192). Il est également question de montrer comment recourir à l'anglo-normand à l'auberge ou à la taverne pour commander sa nourriture, demander à boire, demander une chambre, etc. En voici un bref extrait :

- *Dame, avez-vous de bon vin?*
- *Voire, sire, belcoup.*
- *Quel vin?*
- *Et blanc vin et vermail.*

- *A combien?*
- *A sesze, a dousze, a dis, a uuyt, a six, a quatre, a deux.*
- *Et de foing et de avoine et des aultres choses que nous appartient?*
- *Or, sire, vous averez assés.*

(Anglo-Norman Dictionary).

Les manuscrits font également état d'une *manière de langage* semblable, intitulée *Le Petit livre*, composée trois ans plus tard (1399). Mais, c'est la *manière de langage* intitulée *Liber Donati* (vers 1415) de William de Kingsmill qu'il importe ici de mentionner. Le texte comprend deux parties : « Grammaire » et « Dialogues ». Dans la première partie, après une brève explication des pronoms personnels en latin et un bref paragraphe sur la prononciation, l'auteur présente la morphologie verbale, comme suit : « *Amo, -as: En l'endicative moed et en le tens present: j'ayme, tu aymez, il ayme; pluraliter: nous aymons, vous aymez, ils ayment. En le pretert nient parfit: J'amoy ou amay, tu amoiez ou amas [...]* » (Merrilees, Sitarz-Fitzpatrick, 1993 : 10). Puis, on trouve une liste alphabétique bilingue (qui arrête après la lettre B) d'une cinquantaine de verbes à l'infinitif avec leur équivalent latin (par exemple : *Attendre - Expectare*), ainsi qu'une liste bilingue d'adverbes et de prépositions suivie de deux brèves listes en français seulement, sur les jours de la semaine et quelques fêtes, ainsi que quelques nombres. Quant aux « dialogues », à la différence du texte de 1396, ils se déroulent dans des lieux anglais, comme à Oxford. Il est surtout intéressant de remarquer que l'auteur fait « explicitement allusion à l'enseignement scolaire en français » (Kristol, 1990 : 301, note 30 ; Legge, 1939) en ces termes :

*Sir, mon maistre m'a enseigné pur escrier, enditer, counter
et fraunceis parler.*

Et que savez vous en fraunceis dire?

Sir, je sçai mon noun et mon corps bien descrier.

Donque, ditz a moy qu'avez a noun?

Sir, j'ay a noun Johan, bon enfant, beal et sage et bien

Parlant englois, fraunceis et bon normand.

(Merrilees et Sitarz-Firzpatrick, 1993 : 24).

7. Des artes dictaminis (ou « lettres modèles ») et des documents juridiques

Il faut ici mentionner que, tout au cours du XIV^e siècle, l'utilisation du français en Angleterre va perdre de plus en plus de terrain, notamment avec la guerre de Cent Ans (1337-1453) entre la France et l'Angleterre (Saw et Dewaele, 1998 : 17-18). Durant le règne d'Édouard III, l'anglais est réintroduit (en 1361) comme la

langue nationale alors que, jusqu'à cette date, c'était le français qui était la langue officielle à la cour anglaise. Toutefois, dans les milieux aristocratiques, on continue à utiliser le français pour des raisons politiques et sociales et chez les clercs, pour des raisons administratives. Ce n'est qu'avec Henry IV (1399-1413) que l'Angleterre sera de nouveau gouvernée par un roi de langue maternelle anglaise.

Dans ce contexte, au XIV^e siècle apparaissent de nouveaux besoins pratiques, pour des raisons politiques et sociales : la nécessité de fournir des lettres modèles pour la correspondance et la rédaction de documents juridiques en français - comme des actes notariaux - pour « la formation professionnelle des clercs de langue anglaise appelés à servir dans des maisons aristocratiques individuelles » et aussi pour apprendre à plaider en français (Kristol, 1990 : 295; voir également Colombo Timelli et lamartino, 2012 : §3)¹¹. Quelques lettres portent sur d'autres aspects de la vie courante, comme en fait foi le modèle fourni par un maître de français d'Oxford, Thomas Sampson, concernant un étudiant universitaire se plaignant à ses parents de son manque d'argent : « [...] *mez vraiment, pur mez despensez money defaile, pur quel enchesone vous en pry de entieriez de moun coer que pur solas de ma exhibicion queconque quantité de money pur cest present terme a suffire, come y pleist a vostre volunté, vous me vuillez envoier [...]* » (Anglo-Norman Dictionary).

8. Un texte précurseur des grammaires contrastives

Il y a une vingtaine d'années, un important manuscrit a été révélé par Kristol (1998) : le manuscrit 188 du Magdalen College d'Oxford (en raccourci : le ms 188). Le principal intérêt de ce document est qu'il met en évidence une activité de réflexion linguistique du maître de français Sampson, dans le dernier quart du XIV^e siècle. Il s'agit d'un exercice de traduction d'un texte (*La somme le roi*) dont l'auteur n'a été que récemment identifié : frère Laurent d'Orléans, confesseur du roi de France Philippe III le Hardi (Nissile, 2014). Ce texte est accompagné de deux traductions interlinéaires : en latin puis en anglais. Le texte latin est une traduction littérale qui suit mot à mot le texte français, « au mépris total de la syntaxe latine », ce qui permettait « de mettre en relief une série de phénomènes grammaticaux caractéristiques du français », bien avant le développement d'une théorie syntaxique (Kristol, 1998 : 32). Quant au texte anglais, il est beaucoup plus idiomatique que le texte latin. Ce qui montre, selon Kristol, que cet enseignement s'adressait à deux types d'étudiants : ceux qui possèdent déjà une bonne connaissance du latin, et ceux qui ne le connaissent pas ou peu et qui doivent alors aborder directement l'étude du français à partir de l'anglais. Il s'agit d'un exercice précurseur des grammaires contrastives, qui permet une prise de conscience des

différences de structures entre les trois langues, concernant, par exemple, le traitement de l'article, la négation, le système verbal, etc.

9. La première grammaire du français : le *Donait françois* (vers 1410)

C'est au début du XV^e siècle qu'est composé le *Donait françois* (souvent désigné comme le *Donat françois*), qui serait « le plus ancien traité grammatical quelque peu développé » (Swiggers, 2007 : 561). Il est très bref (une trentaine de pages, car le seul manuscrit d'Oxford qui existe est tronqué) et rédigé en français à la demande de l'Anglais Johan (John) Barton qui « a engagé à ses frais toute une équipe de clercs d'origine continentale pour rédiger son ouvrage » (Kristol, 1989 : 353; voir aussi Lusignan, 1986 : 103). Cette grammaire vise spécifiquement l'apprentissage, en Angleterre, du « français de Paris ». On recourt au *dialogue grammatical* ou grammaire par questions-réponses (Fernández Fraile, 2013), dans lequel on cherche moins la compréhension de la matière que sa mémorisation et sa répétition, le plus souvent sous forme catéchistique. La mémoire est donc privilégiée aux dépens de la réflexion, comme cela est le cas dans la grammaire latine de Donat.

Malgré son titre, qui pourrait laisser croire qu'il s'agit d'une grammaire calquée sur la seule grammaire latine de Donat, le *Donait françois* « doit (...) bien plus à Priscien [ses *Institutiones grammaticae*] qu'à Donat » (Colombat, 2013 : § 28; Colombat, 2014). Par exemple, le *nom* regroupe à la fois le substantif et l'adjectif : *Coment cognoistrey je de celle partie de oraison qu'est appellé nom ? Chescun mot que porte le nom de une chose par soy mesmes [... appelé substantif...] ou pendant d'un aultre [... appelé adjectif...] est appellé nom* (Barton, *Donait françois* : f. 319ra, cité dans Colombat, 2013 : § 47). Dans la grammaire latine de Donat, l'adjectif est une catégorie subalterne du nom, mais occupe une place plus importante chez Priscien¹². Dans le cas du pronom également, « il y a, au départ, une forte différence de conception entre Donat et Priscien... » (Colombat, 2013 : §83; pour un aperçu du contenu détaillé, consulter Colombat, 2014, Kibbee, 1991, Lusignan, 1986 ou Swiggers, 1985). Fait intéressant à noter, même si cette grammaire recourt au modèle de la grammaire latine, elle « témoigne d'une certaine conscience du fait qu'il est impossible de forcer le français dans un cadre latin » (Swiggers, 2007 : 564). Toutefois, elle ne semble pas avoir eu d'impact, ni sur les maîtres de français ni sur les grammairiens qui vont suivre, y compris Palsgrave (Merrilees, 1988 : 401).

10. La deuxième grammaire du français : *Lesclarcissement de la langue françoise* (1530)

Plus de cent-vingt ans après le ^{Donait français}, dans le premier quart du XVI^e siècle paraît *Lesclarcissement de la langue françoise*, qui passe encore souvent - de manière erronée¹³ - pour être la première grammaire du français. La confusion vient probablement du fait qu'elle est la première grammaire imprimée du français¹⁴. Elle a été rédigée par un Anglais, John Palsgrave, mais elle est écrite en anglais en dépit de son titre français. L'auteur est professeur de français à la cour de Londres et professeur attiré de la princesse Mary, sœur de Henry VIII. Toutefois, alors que la grammaire rédigée pour Barton est plutôt concise, celle de Palsgrave fait plus de 1000 pages. L'influence latine est bien présente (Chevalier, 1968; Colombat, 2013: 529). Cette grammaire comprend un volumineux dictionnaire anglais-français des expressions ou mots classés selon les parties du discours (voir exemple ci-contre, Palsgrave 1530/1972 : 298). On remarque en particulier l'importance accordée au contexte d'emploi des verbes (par exemple, Palsgrave, 1530/1972: 424). On compte 98 pages pour les substantifs, 372 pages pour les verbes, etc. I am content, I wytsafe to do a thing. *Je daigne*

Clothe wollen	drap & ma.
Clothe lynn	toyle s fe.
Clothe maker	drappevr & ma.
Clothe of golde	drap dor & ma.
Clothe of tyffue	drap dortrait & ma.
Clothe of arras	tapisserie s fe.
Clothe of syluer	drap dargent & ma.
Clothe lacke	bahus ma.
Clothe to put on a herce whan a man is buryed	poille s ma.
Clothyng	abillement, parement s ma.
	ucsture. s fe, appareil & ma.

and *je suis content*. Be you content to speke

yet : *daignez vous encore a parler*.

I am contente or agreed. *Je suis content or je le veulx bien*. If all men be pleased, I am content : *s'il plait à tous les aultres, je suis content or je le veulx bien*.

À ce titre, la grammaire de Palsgrave apparaît comme un précurseur des grammaires du français pour étrangers qui verront le jour dans la seconde moitié du XVI^e siècle, à savoir, « les grammaires contrastives, à visée pratique directe et où la comparaison se fait avec l'allemand, le néerlandais ou l'anglais » (Swiggers, 2007 : 569). Toutefois, elle a connu peu de succès, du moins si l'on en juge d'après son faible tirage (750 exemplaires), et a eu peu d'influence sur les grammairiens des années subséquentes. Il faut dire que Palsgrave, jaloux de son savoir et craignant le plagiat, en a lui-même limité la diffusion.

Plusieurs autres grammaires allaient voir le jour par la suite. Par exemple, seulement un an après la parution en Angleterre de la grammaire de Palsgrave, paraît pour la première fois, en France cette fois (en 1531), une grammaire du

français, rédigée par le Français Jacques Dubois (souvent appelé de son nom latinisé Jacobus Sylvius). Elle est écrite en latin, afin, écrit l'auteur, de servir à la fois aux Anglais, aux Allemands, aux Italiens, aux Espagnols et à tous les étrangers. Commenceront alors à paraître, au milieu du XVI^e siècle, les premières grammaires du français destinées aux Français et écrites en français.

11. Des « compilations »

Graduellement, en Angleterre, apparaîtront des sortes de « compilation » des moyens suggérés pour faciliter l'apprentissage du français, ce qui aboutira à une profusion d'ensembles pédagogiques ou de cours complets formant une sorte de « système pédagogique d'ensemble » (Chevalier, 1998 : 24) - les ancêtres des *méthodes* de langue actuelles. Par exemple, dans le traité de Du Wes, vers 1533, on trouve à la fois du vocabulaire, des règles de prononciation, des conjugaisons, une dizaine de dialogues, des lettres et quelques règles de morphologie verbale (pour un exemple d'une règle, voir Kelly, 1969 : 45 - toutefois, « contrairement à son collègue et concurrent John Palsgrave, Du Wes ne croyait pas que l'on puisse enseigner par règles une langue vivante comme le français » (Caravolas, 1994 : 11). Et il en est ainsi dans la plupart des autres traités, y compris la grammaire de Palsgrave. Pareille tendance au regroupement s'accroîtra¹⁵, comme en font foi, par la suite, notamment, les « compilations » de Berlaimont¹⁶, de Hollyband¹⁷ et de Meurier¹⁸.

Conclusion : remarques et réflexions

Que peut-on retenir de ce rapide survol des cinq premiers siècles de l'apprentissage du français en dehors de la France ? Après la conquête normande, se mettent en place trois grands modes d'apprentissage : les séjours à l'étranger, l'étude en milieu familial et l'étude en milieu scolaire. Pour les séjours à l'étranger, on distingue les séjours linguistiques et les séjours d'étude sur le continent, où la langue paraît être apprise « sur le tas ». Certaines familles bourgeoises, tant de Flandre que d'Angleterre, envoient leurs fils en Normandie, chez des confrères commerçants ou chez des artisans faisant partie de la même corporation. Quant à la noblesse anglaise, dès le XII^e siècle, elle envoie ses enfants poursuivre des études universitaires, soit à Paris, soit à Orléans, sous prétexte que l'anglo-normand serait une langue inférieure ou déformée (Short, 1980 : 471). Ce sont surtout les auteurs de ces séjours linguistiques ou d'étude qui vont rédiger pour leurs compatriotes des textes ou des traités français de toutes sortes. En milieu familial, ce sont des tuteurs ou des précepteurs venus du continent qui enseigneront le français aux

enfants de la noblesse et de la bourgeoisie anglaises. Ainsi, on recourt à ce qui sera désigné par la suite, en didactique des langues, comme la *méthode naturelle*, qui est celle instinctivement utilisée par la mère avec ses enfants ou par les adultes lors de séjours à l'étranger (Germain, 1993a : 243). L'accent est mis sur le vocabulaire et la bonne prononciation plutôt que sur la grammaire, dont on ne voit habituellement pas le réel besoin, du moins pour apprendre à parler. En milieu scolaire, la situation est variable et plus nuancée, comme on l'a vu.

Sur le plan proprement pédagogique, il est probable qu'après la conquête normande, pendant un certain temps, le mode d'enseignement en latin, utilisé jusque-là sur le continent et en Angleterre, ait continué. Puis, afin de vérifier la compréhension des textes latins étudiés, il est vraisemblable que, peu à peu, les maîtres aient demandé aux élèves d'en donner, soit une traduction, soit une explication en langue vernaculaire française. Plus tard, suite à la Proclamation du roi Henri III d'Angleterre (en 1258) rédigée en français et en anglais, reconnaissant ainsi l'anglais en tant que langue vernaculaire, il se peut que les maîtres d'école aient abandonné le français comme langue véhiculaire de l'enseignement du latin pour ne recourir peu à peu qu'à l'anglais (Colombo Timelli et lamartino, 2012 : note 6; Rothwell, 1968 : 45).

Dans une perspective plus générale, il semble bien que toute tentative de grammaire théorique, bien que très importante pour le développement de la pensée et de la réflexion linguistique, soit souvent vue comme peu « pratique » ou de peu d'utilité pour l'apprentissage d'une langue étrangère¹⁹. En définitive, malgré le recours à un certain métalangage grammatical au moyen âge, il reste qu'on « est loin d'une réflexion qui serait l'équivalent des ouvrages, intermédiaires et avancés, qui existaient en latin » (Merrilees, 1988 : 410). De fait, il n'est pas impossible que l'utilité des premières ébauches grammaticales suivies du *Donait françois*, puis de la grammaire de Palsgrave, n'ait pas toujours été perçue par les destinataires de ces traités. On pourrait émettre l'hypothèse que, lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire et à écrire une langue « morte » comme le latin (et non à la parler), on ait pu voir la nécessité de recourir à des règles. Toutefois, lorsqu'il s'est agi d'apprendre à parler une langue étrangère, il est possible que les *manières de langage* et les « traités orthographiques » (visant en fait la prononciation des mots) aient été considérés comme non seulement nécessaires mais suffisants, dans la mesure où l'imitation de modèles - les *nominalia* et les *manières de langage* pour l'oral et les *artes dictaminis*, ou lettres modèles, pour l'écrit - était la seule manière pour le faire.

Pareille attitude pourrait provenir du fait que les objectifs d'une « grammaire pédagogique » et ceux d'une « grammaire (linguistique) de référence » ne sont pas les mêmes (Germain et Séguin, 1998 : 46-56). Si l'on observe l'évolution des

traités de nature grammaticale depuis la conquête normande jusqu'au début du XVI^e siècle - donc sur une période de plus de 400 ans - on se rend compte qu'en définitive, on voit déjà poindre à l'horizon deux tendances radicalement opposées, du moins dans leurs objectifs. D'une part, afin de répondre à un souci d'efficacité, de plus en plus d'auteurs s'intéressent à des « règles » de prononciation ainsi qu'à la conjugaison verbale et à la morphologie : il s'agit d'une *tendance pragmatique* qui vise la réussite de l'action pratique (comme les *nominalia*, les *manières de langage* et les *artes dictaminis*). D'autre part, afin de mettre au point une production théorique cohérente et logique, les auteurs se lancent dans la production de traités grammaticaux : il s'agit d'une *tendance théorique* (comme le ms188, le *Donait françois* et la grammaire de Palsgrave). Toutefois, ces deux tendances, déjà en germe dans le *Donait françois* et la grammaire de Palsgrave, sont co-présentes dans chacune. Par exemple, si Barton a commandé une grammaire, c'est « pour ceo que les bones gens du roiaume d'Engleterre sont enbraséz a sçavoir lire et escrire, entendre et parler droit françois a fin qu'ils puissent entrecomuner bonement ové leurs voisins, c'est-à-dire les bones gens du roiaume de France... » et parce que les lois de l'Angleterre « et aussi beaucoup de bones choses » sont mises en français, etc. (Swiggers, 1985 : 240). Quant à la grammaire de Palsgrave, elle s'adresse à la sœur du Roi ainsi qu'aux Anglais désireux d'acquérir une connaissance parfaite du français (« to attayne the parfyte knowlege of the frenche tong » - Palsgrave, 1530/1972 : x).

Probablement à cause de la prégnance du modèle latin, il faudra attendre longtemps l'avènement d'un véritable souci de réflexion linguistique sur le français, susceptible de prendre en compte les particularités de la langue des apprenants (dont le ms 188 apparait comme un document précurseur). Comme le fait observer Chervel, « ce n'est pas dans la morphologie que les choses se passent (...). Réciter l'indicatif présent d'un verbe, ce n'est pas faire œuvre de grammairien. Le noyau d'une grammaire, c'est sa syntaxe (...) C'est par sa syntaxe que la grammaire scolaire [du français langue maternelle a acquis] une incontestable autonomie » (Chervel, 1977 : 27). Nous ne disposons toujours pas, pour le français langue seconde ou étrangère, de l'équivalent de la magistrale étude de Chervel pour le français langue maternelle. En ce sens, l'histoire de la grammaire scolaire du français langue seconde ou étrangère reste à faire.

Bibliographie

Anglo-Norman Dictionary (AND) : <http://anglonormandictionary.blogspot.ca/2016/01> [consulté le 18 mai 2018].

Bonin, T., Wilburn, J. 1977. « Teaching French Conversation: A Lesson from the Fourteenth Century ». *The French Review* vol. 51, n° 2, p. 188-196.

Caravolas, J.-A. 1995. « Apprendre à parler une langue étrangère à la Renaissance ». *Historiographia Linguistica* XXII, n° 3, p. 275-309.

- Caravolas, J.-A. 1994. *La didactique des langues*. Vol. 1 : *Précis d'histoire I : 1450-1700* et Vol. 2 : *Anthologie I : À l'ombre de Quintilien*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Chervel, A. 1977. ... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire...* Paris : Payot.
- Chevalier, J.-C. 1998. « Les colloques médiévaux. Origines, filiations, méthodes. Quelques pistes ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 22, p. 17-26.
- Chevalier, J.-C. 1968. *Histoire de la syntaxe*. Genève : Droz.
- Colombat, B. 2014. *Donait français - Johan Barton*. Paris : Classiques Garnier.
- Colombat, B. 2013. « L'héritage du modèle latin dans les grammaires françaises à la Renaissance ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 51 [En ligne], 51 | mis en ligne le 31 janvier 2017, consulté le 15 mai 2018. URL : <http://dhfles.revues.org/3710>
- Colombo Timelli, M. 1998. « Dialogues et phraséologie dans quelques dictionnaires pluri-lingues du XVI^e siècle (Berlaimont et *Solenissimo Vocabulista*) ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 22, p. 27-63.
- Colombo Timelli, M., lamartino, G. 2012. « *Liber iste vocatur femina...* Le français et les dames dans l'Angleterre du XV^e siècle ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n°s 47-48, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 15 mai 2018. URL : <http://dhfles.revues.org/3136>
- Colombo Timelli, M., Reboullet, A. 1998. « Parcours professionnels au XVI^e siècle - Berlaimont, Hollyband, Meurier ». *Le Français dans le Monde*, janvier, p. 21-23.
- Demaizière, C. 2008. *La grammaire française au XVI^e siècle : Les grammairiens picards*. 2^e édition (1^{re} : 1983). Paris : Champion.
- Fernández Fraile, M.E. 2016. « L'enseignement des langues aux femmes au XVI^e siècle : Juan Luis Vivès et Gabriel Meurier ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 57, p. 77-96.
- Fernández Fraile, M.E. 2013. « Enseigner/apprendre la grammaire française par demandes et réponses ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 51, p. 87-104.
- Fletcher, C. 2012. « Langue et nation en Angleterre à la fin du moyen âge ». *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques* 2012/2, n° 36, p. 233-252.
- Germain, C. 1993a. *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris : CLÉ International.
- Germain, C. 1993b. « Le premier manuel d'enseignement de l'anglais, langue seconde, rédigé au Bas-Canada (Québec), par Joseph-François Perrault, en 1823 ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 11, p. 25-36. Consulté le 15 mai 2018. URL : <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>
- Germain, C., Séguin, H. 1998. *Le point sur la grammaire*. Paris : CLÉ International. Consulté le 15 mai 2018. URL : <https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>
- Gessler, J. 1931. *Le Livre des Mestiers de Bruges et ses dérivés - Quatre anciens manuels de conversation*. Bruges.
- Grierson, P. 1957. « The Dates of the 'Livre des mestiers' and its Derivatives ». *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 35, fasc. 3-4, p. 778-783.
- Howatt, A.P.R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, W.M. 1959. « Foreign Teachers in Sixteenth Century England ». *The Historian* vol. 21, n° 2, p. 162-175.

- Kelly, L.G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Kibbee, D.A. 2000. « Historical Perspectives on the Place of Anglo-Norman in the History of the French Language ». *French Studies* vol. LIV, n° 2, 1 p. 137-153.
- Kibbee, D.A. 1991. *For to Speke Frenche Trewely. The French Language in England, 1000-1600: Its Status, Description and Instruction*. Amsterdam : John Benjamins.
- Kristol, A.M. 1998. Comment on apprenait le français au Moyen Age : ce qu'il nous reste à apprendre. In: *Dialogue entre linguistes*. Acta Romanica Basiliensia (ARBA).
- Kristol, A.M. 1990. « L'enseignement du français en Angleterre (XIII^e - XV^e siècles) - Les sources manuscrites ». *Romania* n° 111, n° 3-4, p. 289-330.
- Kristol, A.M. 1989. « Le début du rayonnement parisien et l'unité du français au moyen âge : le témoignage des manuels d'enseignement du français écrits en Angleterre en le XIII^e et le début du XV^e siècle ». *Revue de linguistique romane*, n° 53, p. 335-367.
- Lambley, K. 1920. *The Teaching and Cultivation of the French Language in England during Tudor and Stuart Times*. London: Longmans.
- Legge, M.E. 1941. *Anglo-Norman Letters and Petitions from All Souls Ms. 182*. Oxford: Basil Blackwell.
- Legge, M.E. 1939. William of Kingsmill - A Fifteenth-Century Teacher of French in Oxford. In: *Studies in French Language and Mediaeval Literature presented to Prof. Mildred K. Pope*. Manchester: University of Manchester.
- Lillo, J. 2016. « Maîtres et professeurs, manuels, dictionnaires (XIX^e siècle) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 56 | Mis en ligne le 04 septembre 2017, consulté le 15 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dhfls/3926>
- Lusignan, S. 1986. *Parler vulgairement - Les intellectuels et la langue française aux XIII^e et XIV^e siècles*. Paris: Vrin.
- Martin Caparrós, A.M.M. 2009. «El 'método conversacional' en la enseñanza de lenguas: los libros de diálogos en el siglo XVI». *Quaderni del CIRSIL* n° 8, p. 17-34.
- Merrilees, B. 1988. « Les débuts de la terminologie grammaticale en français : à propos de quelques travaux récents ». *Romania* tome 109, n° 434-435, p. 397-411.
- Merrilees, B., Sitarz-Fitzpatrick, B. 1993. *Liber Donati - A Fifteenth-Century Manual of French*. London: Birkbeck College.
- Menzer, M.J. 2004. « Aelfric's English "Grammar" ». *The Journal of English and Germanic Philology* vol. 103, n° 1, p. 106-124.
- Meyer, P. 1873. « La manière de langage qui enseigne à parler et à écrire le français [en 1396] ». *Revue d'histoire et de littérature* n° 12, p. 373-408.
- Michelant, H. 1875. *Le Livre des Mestiers. Dialogues français-flamands, composés au 14^e siècle par un maître d'école de la ville de Bruges*. Paris : Librairie Tross.
- Minerva, N. 1998. « Maîtres de français : parcours biographiques ». *Le Français dans le Monde*, janvier, p. 187-192.
- Murphy, J.J. 1980. « The Teaching of Latin as a second Language in the 12th Century ». *Historiographia Linguistica* vol. 7, n° 1-2, p. 159-175.
- Nissille, C. 2014. « *Grammaire floue* » et enseignement du français en Angleterre au XV^e siècle : les leçons du manuscrit Oxford Magdalen 188, Tübingen : Francke/Narr.
- Palsgrave, J. 1530. *Lesclaircissement de la langue françoise*. Éd. 1972, Genève: Slatkine Reprints.
- Pope, M.K. 1910. « The 'Tractatus Orthographiæ' of T.H., Parisii Studentis The *Modern Language Review* vol. 5, n° 2, p. 185-193.
- Riché, P. 1979. *Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien, de la fin du Ve siècle au milieu du XIe siècle*. Paris: Aubier Montaigne.
- Rothwell, W. 2001. « The Teaching and Learning of French in Later Medieval England ». *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* vol. 111, n° 1, p. 1-18.

- Rothwell, W. 1968. « The Teaching of French in medieval England ». *The Modern Language Review* vol. 63, n° 1, p. 37-46.
- Saw, H. et Dewaele, J.-M. 1998. « La naissance des premières grammaires françaises ». *French Language Studies* vol. 4, n° 1, p. 16-24.
- Short, I. 1980. « On Bilingualism in Anglo-Norman England ». *Romance Philology* vol. 33, n° 4, 467-479.
- Södergård, Ö. 1955. « Le plus ancien traité grammatical français ». *Studia Neophilologica* n° 27, 192-194.
- Sumillera, R.G. 2013. « Sixteenth-Century Italian, French, Spanish and English Language Learning Material. A Bibliographic Study ». *Sederi* n° 23, p. 139-158.
- Swiggers, P. 2007. L'analyse grammaticale et didactico-linguistique du français, du Moyen Âge au 19^e siècle. Jalons de l'histoire du français comme objet de description et d'enseignement. In : *Sprachtheorien der Neuzeit III/2: Sprachbeschreibung und Unterricht*, Teil 2, 559-645. Tübingen: G. Narr.
- Swiggers, P. 1985. « *Le Donat français* : la plus ancienne grammaire du français », *Revue des langues romanes* 89, p. 235-251.
- Titone, R. 1968. *Teaching Foreign Languages - An Historical Sketch*. Washington: Georgetown UP.
- Vinay, J.-P. 1968. Enseignement et apprentissage d'une langue seconde. In: *Le langage*. Paris: Gallimard.
- Wright, T. 1858. *A Volume of Vocabularies from the Tenth Century to the Fifteenth*. Privately printed.

Notes

1. Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux personnes qui ont accepté de lire et commenter une première version de mon texte, en particulier MM. Kibbee, Kristol, Lusignan et Swiggers. Bien entendu, j'assume l'entière responsabilité de mes interprétations.
2. Je ne m'étais pas beaucoup attardé à cet épisode de l'apprentissage du français dans mon ouvrage sur l'histoire de l'enseignement des langues (Germain, 1993a). Aussi, il est frappant de remarquer que pratiquement 700 ans après la conquête normande de l'Angleterre, c'est au tour de l'Angleterre de prendre possession, avec le Traité de Paris (en 1763), de la Nouvelle-France en Amérique. C'est suite à cette « guerre de la Conquête » que l'anglais a été imposé au Canada. Pour une analyse du premier manuel d'anglais langue seconde, rédigé au Bas-Canada (au Québec), voir Germain (1993b).
3. Concernant les difficultés d'une définition de l'anglo-normand, voir Kibbee (2000).
4. Selon Demaizière (2008 : 79), « Guillaume, par politique, s'efforça même de comprendre l'anglais (...) mais il n'y parvint jamais ».
5. À l'époque, avant l'invention de l'imprimerie par Gutenberg (vers 1450), les élèves ne disposaient pas de manuels. Ils devaient copier sur leur tablette les paroles ou interprétations du maître et les punitions corporelles, comme la fêrule ou le fouet, étaient fréquentes.
6. La grammaire de Donat sera utilisée dans les écoles pendant plus de 1000 ans pour l'apprentissage du latin (Colombo Timelli, 1998 : 27). L'une des raisons de sa popularité pourrait bien être qu'il s'agit d'un texte relativement court et facile à mémoriser (Murphy, 1980 : 164).
7. Rothwell (1968 : 41) rapporte cette règle pour en montrer « l'inutilité ». On pourrait faire remarquer qu'il pourrait s'agir aussi d'une observation sur la distinction de prononciation entre le français du continent (ou dialecte de langue d'oïl parlé à l'époque en Île-de-France et en Orléanais - qui deviendra le français) et l'anglo-normand, tel que parlé à l'époque en Angleterre. En ce sens, il s'agirait d'une observation que l'on qualifierait de nos jours de nature sociolinguistique reposant ici, cependant, sur l'idée normative de la supériorité du français de Paris.

8. Il s'agit d'un mode de présentation très ancien que l'on trouve déjà à l'époque romaine, comme dans ce dialogue écrit en latin et en grec : *Le père s'avance vers son ami et lui dit* : - *Bonjour, Caius ! et il l'embrasse. Ce dernier le salue à son tour et dit* : - *Content de te voir. Aimerais-tu venir avec moi ? - Où ? - Chez notre ami Lucius. Allons lui rendre visite. - Qu'est-ce qu'il a ? - Il est malade. - Depuis combien de temps ? - Depuis quelques jours. - Où habite-t-il ? - Pas très loin d'ici. Si tu veux, nous pouvons y aller* (Ma traduction, reproduite dans Germain, 1993a : 44, à partir de la traduction anglaise du texte original latin par Titone, 1968 : 7). Toutefois, il ne faut pas confondre ces *manières de langage* (ou *dialogues familiaux*) avec les *dialogues philosophiques* de Platon qui consistent en un entretien oral tête-à-tête entre maître et disciple afin de faire exprimer (ou « accoucher » - c'est la maïeutique) ses connaissances. Le *dialogue familial*, tel que défini ici, ne doit pas être confondu, non plus, avec ce que je vais appeler, plus loin, le *dialogue grammatical*.

9. Ces dialogues seront repris et traduits en anglais au XVI^e siècle par William Caxton (vers 1483), qui publiera des *Manières de langage* bilingues (*Dialogues in French and English*), destinées également aux marchands et commerçants (Howatt, 1984 : 6-7).

10. Malgré tout, dans de nombreux articles, même de nos jours, c'est souvent *La manière de langage* de 1396 qui passe pour « le premier manuel connu de conversation pour l'enseignement du français langue étrangère » (Bonin et Wilburn, 1977 : 188).

11. Pour apprécier l'importance de la correspondance, qu'il suffise de se reporter à l'étude de Legge (1941), qui a relevé 41 pétitions et 412 lettres écrites notamment par les gens de l'aristocratie, sur une période d'une vingtaine d'années seulement, entre 1390 et 1412.

12. Il faudra attendre au XVIII^e siècle pour que substantifs et adjectifs forment deux parties du discours autonomes (Swiggers, 1985 : 239).

13. Même un grand historien de la didactique des langues tel que Howatt (1984 : 4), qui ne mentionne pas Barton, laisse entendre que la première grammaire du français serait celle de Palsgrave. Aussi, assez étrangement, Demaizière écrit - semblant oublier Palsgrave : « On peut considérer qu'au commencement du XVI^e siècle il n'y a pas de grammaire française » (Demaizière, 2008 : 29, citée dans Rothwell, 2001, note 12 à propos de la 1^{re} édition : 1983). À ce propos, Lusignan parle d'un étonnant « préjugé tenace » (1986 : 111).

14. Il faudra attendre jusqu'au milieu du XVI^e siècle pour voir paraître, bien après l'invention de l'imprimerie, les premières grammaires du français langue maternelle, comme *Le tretté de la grammaire françoise* de Louis Meigret (1550). Quant à la *Gramática de la lengua castellana* d'Antonio de Nebrija, elle date de 1492, c'est-à-dire avant la grammaire de Palsgrave mais après celle rédigée pour Barton (contrairement à ce que certains affirment parfois, il ne s'agit donc pas de la première grammaire d'une langue *romane*).

15. Il serait certainement trop réducteur de tout simplement opposer, soit l'apprentissage « par l'usage » à l'apprentissage « par règles » (Caravolas, 1995), soit la « méthode conversationnelle » à la « méthode grammaticale » (Martín Caparrós, 2009).

16. Le *Vocabulaire* du Picard Noël de Berlaimont (ca 1530) contient à la fois des dialogues modèles, des exemples de lettres et contrats, un dictionnaire flamand-français, douze règles de phonétique française et quelques prières (Colombo Timelli et Reboulet, 1998 : 21)

17. Le Français Claude de Sainliens (Claudius Hollyband), un réfugié huguenot, est le maître de français - et d'italien - le plus prolifique du XVI^e siècle et le plus populaire de l'Angleterre sous le règne d'Élizabeth I (1533 - 1603) (Jones, 1959 : 174). Il est surtout reconnu pour son *French Schoolemaister* (1573) et son *Frenche Littelton* (1576), qui incluent des remarques grammaticales, des guides de prononciation et de conjugaison verbale, des dictionnaires et des collections de dialogues. Il a aussi mis au point un système original de notation phonétique (Vinay, 1968 : 695). De Sainliens serait « le pédagogue du FLE [français langue étrangère] le plus génial de son siècle » (Minerva, 1998 : 189). Fait à noter : « Dans ses méthodes d'enseignement il donne la préférence à la pratique plutôt qu'aux règles, aux dialogues plutôt qu'à la grammaire » (Kibbee, 1991 : 196-197).

18. Les ensembles pédagogiques du Picard Gabriel Meurier, dans le dernier quart du XVI^e siècle, comprennent à la fois des grammaires, des guides de prononciation et de conjugaison verbale, des collections de dialogues, des dictionnaires bilingues français - anglais (Kibbee, 1991 : 196) et même des ouvrages scolaires destinés spécifiquement à l'éducation linguistique des femmes (Fernández Fraile, 2016).

19. Selon Sumillera (2013 : 144, note 7), si la grammaire castillane de Nebrija (1492), qui avait pour objectif l'apprentissage de la langue castillane par des étrangers, a eu si peu de succès auprès d'eux, c'est vraisemblablement parce qu'elle était « plus théorique que pratique » et, selon Swiggers (communication personnelle), parce qu'il n'y avait pas d'enseignement organisé de la langue espagnole à l'époque.

Synergies France n° 12 / 2018



La grammaire :
les multiples facettes
de la représentation





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Les représentations de la compétence grammaticale

Valérie Perron

TED Bursa Koleji, Turquie

valperron@hotmail.com

Reçu le 15-03-2018 / Évalué le 05-07-2018 / Accepté le 25-09-2018

Résumé

Dans cet article nous déterminerons les différentes représentations de la compétence grammaticale. En effet, nous partons du constat qu'il existe plusieurs opinions péjoratives ou mélioratives au sujet de la compétence grammaticale. Ces représentations peuvent être d'ordre objectif ou subjectif selon l'époque et l'individu. Il s'agit d'exposer et d'analyser ces représentations qui s'attachent à l'histoire des approches linguistiques comme à celles des individus notamment leur langue maternelle, leur statut social ou le lien qu'ils ont avec la langue cible.

Mots-clés : compétence grammaticale, représentations, approches linguistiques, famille linguistique

Representations of Grammatical Competency

Abstract

In this article, we will determine the different representations of grammatical competency. Indeed, we start with the observation that there are several pejorative or approbatory opinions about grammatical competency. These representations can be objective or subjective depending on the time and the individual. The aim is to expose and analyze these representations that focus on the history of linguistic approaches, as well as those of individuals, particularly their mother tongue, their social status, or the link they have with the target language.

Keywords: grammatical competence, representations, linguistic approaches, linguistic family

Selon Michel Santacroce :

Parler de « grammaire » n'est jamais aisé. Voilà un terme extrêmement polysémique et particulièrement difficile à cerner qui désigne tout à la fois un champ disciplinaire souvent mal délimité, référant quelquefois à des activités mentales difficilement formalisables, à des réalités « objectives » (propriétés objectives et formelles des langues naturelles) qui ne sont jamais réellement ou totalement « objectives ». La grammaire est tour à tour « l'outil » d'analyse et « l'objet » qu'on

analyse, la description d'un processus ou une description plus statique : l'état d'un « savoir grammatical », un point de vue externe et un point de vue interne, un regard sur «la langue » qui concerne des unités encore mal définies : le mot, le morphème, la proposition, la phrase, l'énoncé, le discours, le texte..., que l'on a toujours quelques difficultés à articuler. La grammaire peut tout à la fois décrire des normes, des systèmes de règles et promouvoir des normes particulières, des règles à respecter, influant ainsi sur l'objet même qu'elle analyse. (Santacroce, 1999 : 32).

Le dictionnaire le Robert lui définit ce terme de la façon suivante « Les grammaires qui intéressent plus particulièrement la didactique des langues sont sur le plan descriptif, la *grammaire traditionnelle*, sur le plan fonctionnel, les *grammaires structurales* (avec ses exercices de manipulation appelés exercices structuraux), *générative* (avec son schéma en forme d' "arbre", qui représente la structure de la phrase), *notionnelle* (avec sa description de la langue en actes de parole) et *textuelle* (avec son point de vue sur le fonctionnement des textes) ».

N'étant pas facilement définissable, nous allons au moins tenter de déterminer dans quel périmètre linguistique la compétence grammaticale s'exerce.

D'un point de vue didactique, la compétence à communiquer langagière est considérée par le *Cadre européen commun de référence* (CECR) comme étant composé de trois compétences : la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La compétence grammaticale appartient à la composante linguistique au même titre que la compétence lexicale, phonétique, sémantique, phonologique, orthographique...

La compétence grammaticale est définie par le CECR comme étant « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes. » (p. 89). Cette conception de la grammaire est conforme à la définition du dictionnaire Larousse, qui édicte que « c'est ce qui structure toute langue et qui permet d'exprimer clairement sa pensée, le squelette de la langue. ». Mais il serait intéressant de savoir à quoi correspond cette compétence grammaticale pour les linguistes et les apprenants dans le cadre du français enseigné en tant que langue étrangère, et ceci d'un point de vue théorique et pratique. Autrement dit, comment peut être perçue la grammaire et surtout quelles représentations les enseignants du Français Langue Étrangère et les apprenants en français peuvent en avoir. Pour répondre à cela nous allons étudier les représentations objectives de la grammaire de même que les représentations subjectives, celles qui peuvent directement influencer notre pratique ou notre apprentissage selon le cas.

I. Les représentations objectives : les théories linguistiques

Nous verrons dans cette partie que les représentations de la grammaire peuvent changer, évoluer selon les méthodes utilisées et les approches envisagées.

Chaque manuel a sa méthode propre d'enseigner le français. Chacun mettra l'accent sur un point qu'il considère plus ou moins important pour l'apprentissage de la langue. Ainsi chaque méthode d'apprentissage a sa propre représentation de la grammaire et celle-ci change au fil des ans et selon les approches. Nous allons faire une petite rétrospective afin d'analyser les méthodologies en FLE dans un cadre historique.

1. La représentation de la grammaire au sein de l'approche traditionnelle

La méthode traditionnelle celle qui a été utilisée de la fin du 16^e siècle et que l'on peut voir encore de nos jours avait pour objectif de former des traducteurs. La grammaire y était apprise de façon explicite c'est à dire la règle est énoncée par le professeur en utilisant des métalangages. La nouvelle règle énoncée était alors appliquée lors des exercices de traduction, tout simplement, elle est décontextualisée. La grammaire était envisagée comme « une structure de base que l'apprenant apprend par cœur et qui sert de modèle pour produire d'autres phrases » (Chafia Chetoui, Anne Léonetti, 2011 : 8). Alors la langue n'était pas envisagée à des fins de communication mais comme un art. *La langue écrite était très largement privilégiée au détriment de l'oral. Elle était conçue comme un ensemble de règles grammaticales à comparer avec celles de la langue maternelle. Le mode de raisonnement grammatical était de facto explicite et déductif.* (Fougerouse, 2010 : 25).

2. La grammaire comme support, outil de communication

La méthode directe est née au XIX^e siècle et est encore valide de nos jours. Il s'agit d'enseigner en passant toujours par la langue cible et non la langue maternelle comme dans la méthode traditionnelle. Pour se faire comprendre de l'apprenant, des images, sons, mimiques, gestes... sont utilisés. La compréhension ne se fait plus par un travail de compréhension mot à mot mais sur une compréhension globale du texte. La grammaire s'enseigne alors de façon intuitive et explicite. C'est l'élève qui va trouver la règle à partir d'exemples. Les apprenants s'approprient ces règles et les utilisent lors d'exercices : « Aucune règle n'est explicitée par l'enseignant même : c'est à l'apprenant qu'il revient de dégager et, au besoin, de formuler les règles à retenir » (Germain, Seguin, 1998 : 20).

La méthode structuro globale audio-visuelle ou SGAV est mise en place au début des années 1950 et comme son nom l'indique est construite autour d'images (film fixe) et sons en utilisant les techniques modernes. La langue est alors vue comme "un moyen d'expression et de communication orale, et plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie" (Cuq, Gruca, 2002 : 239).

L'explication grammaticale est exclue de cette méthode. La langue s'acquiert par la répétition et l'imitation du professeur ou des protagonistes présents dans les vidéos visionnées. Il s'agit plus d'acquérir des réflexes que de développer une réflexion linguistique.

En 1970 a suivi la méthode communicative où « l'apprenant apprend à communiquer en communiquant ». Par cette méthode l'élève jusqu'alors passif est devenu un apprenant qui développe une réflexion linguistique. En effet, cette méthode entraîne l'apprenant à construire les règles en fonction du sens et la grammaire retrouve une place dans le processus d'apprentissage de la langue. La grammaire devient un outil de communication, un support dans l'apprentissage de la langue et non plus le centre, le seul but de l'apprentissage. On parle alors de grammaire active dans le sens où l'apprenant peut « réutiliser les éléments linguistiques ou culturelles pour sa propre expression personnelle. » (Puren, Bertocchini, Constanzo 1998 : 193).

3. La compétence grammaticale implicite, explicite, inductive ou déductive

L'approche actionnelle, celle privilégiée dans le CECR, date du début du XXI^e siècle et situe l'apprenant dans son environnement. L'apprentissage est contextualisé. L'apprenant devient un acteur social avec des besoins langagiers déterminés. Par-là, les savoirs de l'apprenant sont également mis en avant dans le cadre d'un projet global comportant les actions induites par les tâches de la vie quotidienne. Outre la compétence linguiste, c'est la compétence fonctionnelle qui est mise en avant avec des savoirs, savoirs être, savoir-faire... La grammaire sera alors vue de façon implicite comme dans l'approche communicative et sera inscrite dans le projet. Par exemple, si le projet consiste à aller acheter des places de concert, il faudra inclure le point grammatical portant sur la phrase interrogative et pourquoi pas le futur pour demander comment se déroulera l'évènement. D'ailleurs selon Besse et Porquier « La grammaire implicite est en fait un enseignement inductif [c'est l'apprenant qui déduit lui-même les contraintes d'emploi de telle ou telle forme linguistique] non explicité [car l'enseignant fuit toute description ou tout recours à une quelconque terminologie grammaticale] d'une description grammaticale particulière de la langue cible » (1991 : 86).

De plus, il faut ajouter que l'apprentissage d'une langue sert le plus souvent à parler dans la langue cible, dans un contexte déterminé. Décrire une situation, raconter un évènement, exprimer des projets dans la langue cible : la grammaire se retrouve présente dans chacune de ces situations.

En effet, décrire une situation nécessite l'utilisation d'adjectifs qu'il faudra veiller à bien accorder, si cette description est au passé, l'imparfait devra être maîtrisé afin que le locuteur en face comprenne bien de quoi il s'agit. Raconter un évènement nécessite lui aussi des compétences linguistiques bien définies avec alternance de passé composé et imparfait.

Exprimer des projets nécessite la maîtrise du futur et comme pour toutes les situations précédentes des connecteurs adaptés. Il apparaît alors qu'à chaque objectif fonctionnel est lié une ou plusieurs compétences linguistiques, grammaticales.

La compétence grammaticale représente alors un outil nécessaire à la communication intégrée dans un projet plus global qu'est l'acte de parole, la communication. C'est pour cela que nous pouvons dire que les approches fonctionnelles de la grammaire mettent en avant le contexte, la situation dans lesquels la langue est utilisée, contrairement aux approches formelles qui cherchent simplement à mettre en lien les différents éléments linguistiques.

Nous pouvons alors remarquer que si dans la méthode traditionnelle la compétence grammaticale était plutôt enseignée de manière explicite et déductive, il en est autrement pour les autres méthodes plus contemporaines liées à l'approche communicative ou actionnelle.

Pour les méthodes "directes" et "SGAV", la grammaire est implicite et inductive, nous avons vu que les règles n'étaient pas enseignées par le professeur mais construites par l'élève via des énoncés précis. Concernant l'approche communicative, la grammaire fait l'objet d'un apprentissage différent selon les étapes du cours qui vont du sens vers la forme. En effet, lors de la compréhension globale la grammaire est implicite. On part du sens vers le relevé de forme (le corpus). En revanche, lors de la conceptualisation, on travaille explicitement sur la forme mais on se base sur le corpus pour en venir à la règle. Il s'agit donc d'une démarche inductive. Mais lors de l'étape du réemploi, nous sommes bien sur une démarche explicite et déductive.

Par cette analyse de ces différents courants méthodologiques, nous pouvons en déduire que la représentation de la compétence grammaticale est liée à l'approche dont elle fait l'objet. Dans une approche où la grammaire est traitée de manière explicite et déductive sa représentation sera plus importante, elle sera au cœur

de l'enseignement/apprentissage et considérée comme un élément indispensable de la leçon puisqu'elle est le sujet de la leçon. Alors que dans une approche où la grammaire sera envisagée d'une façon implicite et déductive, celle-ci ne fera pas l'objet d'une leçon mais sera intégrée dans un tout, elle est contextualisée et alors elle représentera un outil destiné à faciliter l'accession vers l'objectif visé, a donné un sens à un acte de communication. De plus, comme l'explique Annie Contant (2004 : 13) la grammaire est plus ou moins présente selon qu'on s'attache à la forme ou au fond de la phrase. Elle précise que dans la mise en pratique de l'approche communicative, les enseignants excluent parfois l'étude de la forme au profit du fond, semblerait-il, du fait des connaissances grammaticales limitées des enseignants. Pour affirmer ceci, Annie Contant se base sur un mémoire de maîtrise réalisé en 2007, dans lequel Martineau avait enregistré un taux de réussite de 51% chez un panel de 56 futurs enseignants montréalais de français langue seconde dans une tâche de description linguistique. L'enseignement de la grammaire devient alors la représentation de la formation des enseignants et du choix de l'enseignante pour telle ou telle autre méthode et son approche associée.

Ainsi, les représentations de la compétence grammaticale changent selon l'approche méthodologique envisagée. Si dans les années 60, 70 la compétence grammaticale n'était que très peu représentée dans certaines approches, elle se retrouve bien présente dans les méthodes dites actionnelles, elle se retrouve même intégrée dans un projet plus global et non plus strictement énoncé comme dans les méthodes du courant traditionnelle.

La grammaire qui était le "pilier" (El Fitouri, 2003 : 25) de l'enseignement du français dans les méthodes traditionnelles devient une réponse au besoin de communication, un moyen pour parvenir à la compétence de communication.

II. Les représentations subjectives : représentations affectives et intellectuelles

Dans cette seconde partie nous allons constater que les représentations de la grammaire sont parfois liées à la classe linguistique de la langue maternelle, ou au niveau social de l'individu.

1. La grammaire comme reflet de la langue maternelle et des langues acquises

Nous pouvons également faire le lien entre la grammaire telle conçue dans la langue française et la façon dont la grammaire est envisagée dans la langue maternelle. En effet pour reprendre les principes de H. Besse (1998 : 2001) : *On ne peut pas inculquer à un débutant en langue étrangère une représentation grammaticale savante dans une langue cible sinon en pure perte.*

Ce constat a également été observé par Nurten Özçelik dans son travail concernant « L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe de FLE » en Turquie.

Nos expériences professionnelles nous permettent de dire que l'acquisition d'une compétence grammaticale suffisante en français deuxième langue étrangère (L3) n'est pas une chose très facile pour les apprenants turcs dont 98 % sont anglophones selon une enquête menée par nous-même en janvier 2011: l'abondance des règles et des exceptions grammaticales, les irrégularités de conjugaisons, la notion du genre qui n'existe ni en anglais ni en turc, sont quelques-uns des sujets difficiles à comprendre et à apprendre (2012 : 4).

Nous pouvons supposer qu'il s'agit de la représentation grammaticale de la langue maternelle. Si celle-ci n'est pas complexe, finement élaborée, il sera d'autant plus difficile de mettre en place dans l'esprit de l'apprenant une nouvelle logique grammaticale complexe. Ainsi, l'apprentissage de la grammaire dépendrait du degré de complexité de la grammaire de la langue de l'apprenant. Si celui-ci n'a pas déjà une capacité à raisonner grammaticalement, il sera difficile pour lui d'intégrer de nouveaux concepts grammaticaux.

Par exemple, dans la langue turque, la grammaire est très logique. C'est une langue agglutinante c'est-à-dire que les morphèmes sont différenciables les uns des autres et a une graphie purement phonétique. Ce qui explique peut-être, outre éventuellement la culture d'apprentissage, que la grammaire est très peu et tardivement enseignée à l'école. La structure de la langue turque étant éloignée de la logique grammaticale française, la grammaire telle que nous l'envisageons en France n'est pas vraiment une compétence intrinsèque à l'étudiant. Les apprenants sont alors face à une réflexion linguistique qu'ils n'avaient pas eu l'occasion d'élaborer auparavant et peuvent se retrouver démunis devant un tel enseignement. Par exemple, certains modes comme le subjonctif n'ayant pas d'équivalent dans leur langue maternelle, il est parfois difficile de faire intégrer ces nouvelles notions. D'où sûrement l'intérêt de l'approche directe dans l'enseignement du français. La compétence grammaticale n'est pas seule mise en avant et n'a donc pas l'occasion d'effrayer l'apprenant. L'élève pourra alors faire valoir parallèlement d'autres compétences. Ainsi, nous pouvons en déduire que la compétence grammaticale en FLE à une représentation différente selon la langue maternelle de l'apprenant. La grammaire peut apparaitre comme un outil intelligible pour construire des phrases sensées ou un outil incongru destiné à embrouiller les esprits des étudiants.

2. La grammaire normative comme représentation du niveau social

Selon Galisson R., Coste D. (1976 : 253-254) :

La linguistique appliquée a souvent opposé grammaire normative et grammaire descriptive. La grammaire normative est alors connotée de façon quasi péjorative comme signifiant grammaire traditionnelle, non scientifique, insuffisante et tatillonne, limitée aux écrits littéraires et à un bon usage défini par référence à une classe ou à un groupe social de locuteurs. A l'inverse, la grammaire descriptive se présente comme scientifique et objective, étendant son champ d'investigations aux formes orales d'une langue, définissant clairement son objet et ses méthodes, enregistrant, classant et analysant les faits de langue observée, sans exclusive sociale ou esthétique.

Cependant par cette opposition entre la grammaire normative et descriptive, il est bien mis en évidence le lien entre le niveau grammatical de la langue et l'appartenance à un groupe social.

Il est vrai les phrases simples, les tournures grammaticales incorrectes, la mauvaise utilisation du « on » (à la place du nous), la mauvaise concordance des temps, la rupture de construction, les ellipses sont autant de procédés qui appartiennent au style de langage familier et désignent des lacunes au niveau grammaticale du fait de la méconnaissance de la règle. La grammaire devient alors le reflet de la classe sociale.

3. La compétence grammaticale comme éveil aux langues

La compétence grammaticale française peut également être représentée comme un tremplin vers l'apprentissage d'autres langues.

En effet, la langue française étant proche par sa logique grammaticale d'autres langues dites latines, ou plutôt romanes, ayant les mêmes sources linguistiques peuvent être vues comme une ouverture vers l'apprentissage d'autres langues. En effet, les travaux de Camilla Bardel (2006 : 20) posant la problématique suivante : « La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? » Suite à ses travaux elle en conclut que « la connaissance des structures syntaxiques d'une L2 peut être transférée à une L3, ce qui facilite de manière significative l'acquisition de structure similaire. »

Ainsi un élève turc qui apprendrait le français (L2) aurait donc plus de facilités à apprendre l'espagnol ou l'italien (L3) par la suite. La compétence grammaticale est alors un vecteur facilitateur d'apprentissage de langues de même famille, d'un éveil aux langues.

4. Les représentations de la compétence grammaticale par des élèves

Concrètement sur le terrain, il était intéressant de savoir ce que les élèves, ceux qui sont au cœur de cet apprentissage, avaient comme opinion de la grammaire du français. Ainsi une enquête a été faite sur 130 élèves de différentes classes (du CM2 à la première) et âges de l'établissement scolaire TED (Türk Eğitim Derneği : Association éducative turque) à Bursa, au nord-ouest de la Turquie. Il en ressort une représentation plutôt mitigée de l'exercice de la grammaire. En effet, sur 130 élèves environ soumis au questionnaire (annexe 1) seulement 13 aiment faire des exercices de grammaire. Plusieurs options ont été proposées (faire des exposés, des études de texte, cours de civilisation, travailler l'oral ou l'écoute et enfin faire des exercices de grammaires). 10 % des étudiants ont répondu que la grammaire était une activité plaisante durant les cours de français contre 45% pour les présentations/exposés et 28% l'apprentissage de la civilisation. Mais paradoxalement 40% trouvent que le mot « intéressant » pourrait être un synonyme du mot grammaire contre 26% qui pense que le synonyme le plus adapté est le mot « ennuyeux » ou « difficile » pour 65% (les élèves avaient la possibilité de choisir plusieurs options). Mais la plupart pense que la grammaire sert à améliorer la langue et à pouvoir construire des phrases.

Nous pouvons faire le constat général que la grammaire n'a pas une représentation plutôt positive au sein de cet établissement. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la grammaire turque est différente et de mon point de vue plus simple que la grammaire française (en effet, comme il a été mentionné précédemment le turc est une langue agglutinante c'est-à-dire que les morphèmes sont différenciables les uns des autres et a une graphie purement phonétique). D'ailleurs, même si on peut remettre en cause l'objectivité de cette étude, 72% pensent que la grammaire turque (leur langue maternelle) est plus facile que la grammaire française. Cependant, plus les élèves sont expérimentés dans cette langue maternelle moins ce constat est flagrant. Plus l'étude de leur langue maternelle s'approfondit moins ils trouveront la grammaire française difficile.

De plus nous avons pu remarquer que l'intérêt des élèves pour la grammaire viendrait du fait que les exercices de grammaire représentent un automatisme que n'inclut pas l'étude de texte. En effet certains élèves me réclament parfois des exercices de grammaire prétextant que ceux-ci sont plus rapides et plus faciles à exécuter qu'une étude de texte par exemple. De plus, je me souviens de mes cours d'allemand de cinquième durant lesquels étaient effectués des nombreux exercices de grammaire que je faisais « parfaitement » sans comprendre le sens de la phrase ni pouvoir communiquer dans la langue et pourtant cette situation me donnait l'impression d'avoir de grandes capacités linguistiques. La grammaire apparaît alors un élément rassurant qui génère la motivation.

Ce sondage et ces témoignages nous montrent bien que si la compétence grammaticale peut représenter une « difficulté » dans l'apprentissage du FLE, elle peut également susciter « l'intérêt » des étudiants ; sans elle la construction de phrase juste est difficile. Selon Adamczewski (1992 : 31) « Enseigner une langue signifie aider l'élève à construire pierre par pierre une grammaire interne L2 capable, tout comme la grammaire interne de L1, de produire et de comprendre (entre autres) un nombre infini d'énoncer ».

Conclusion

Au fil de ces démonstrations théoriques ou empiriques nous avons pu remarquer que selon que l'on se place dans une approche objective ou subjective les représentations de la compétence grammaticale peuvent changer. En effet, cette vision de la compétence grammaticale est différente selon les époques et les différentes approches linguistiques en vue mais aussi des expériences linguistiques de chacun c'est-à-dire la langue maternelle, les langues étudiées auparavant et les expériences précédentes avec la grammaire et le contexte dans lequel l'individu se trouve. Mais contrairement à ce que nous pensions, elle n'est pas forcément mal vue par les élèves qui voient globalement en la grammaire un moyen d'étendre leurs capacités à parler la langue, faire des phrases et donc à communiquer. Car, rappelons-le, l'objectif premier de la langue est bien de communiquer, de comprendre et de se faire comprendre. Selon les cas, l'accent est mis sur le sens ou sur la forme de l'acte de communication. Et paradoxalement la grammaire peut aussi parfois être la source de réjouissance linguistique dans le sens où elle permet de satisfaire des élèves qui se trouveraient avoir besoin de se rassurer sur leur capacité via des exercices logiques et de répétition.

Bibliographie

- Adamczewski, H. 1992. « *Le montage d'une grammaire seconde* », texte du Crelingua, Paris III.
- Bardel, C. 2006. « La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane » *AÏLE* 24, p. 149-179.
- Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier CREDIF.
- Chetioui, C., Leonetti, A. 2011. CNED Alliance Française Paris Île de France préparation au DAEFLE à distance Enseigner la grammaire en FLE - cours.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001. Paris : Les Éditions Didier/ Conseil de l'Europe.
- Constant, A. 2011. *Nouvelle grammaire et enseignants de français langue seconde mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise linguistique*. Université du Québec à Montréal.

Cuq, J-P, Gruca, İ. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, Collection FLE.

El Fitouri, I. 2003. « Le point didactique. Enseigner la grammaire du français aujourd'hui. Grammaire et didactique du français ». *Le français dans le monde*, N° 328, p. 25-27.

Fougerouse, M-C. 2010. « La grammaire : quels enjeux ? », Supplément En direct de l'APPF, *Le français en action*, décembre 2010, p. 25-34.

Galissou, R. Coste, (Dir.) 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, p. 253-254.

Germain, C., Seguin, H. 1995. *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Paris : CLÉ Internationale.

Hagège, C. 1996. *L'enfant aux deux langues*, Paris : Edition Odile Jacob.

Jubb, M.A., Rouxville, A. 1998. *French grammar in context: analysis and practice*. London : Arnold.

Ozcelik, N. 2012. « L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe de FLE », *Öndokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, 31(1), 175-186.

Robert, J-P. 2007. *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*. 2^e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Ophrys, p. 98-101.

Santacroce, M. 1999. *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère. Propositions pour une grammaire transitionnelle*. Thèse de doctorat, Paris, Université de Paris III - Sorbonne nouvelle.

www.larousse.fr/dictionnaires/francais/grammaire/37802?q=grammaire#37745

[Consulté le 04.04.2018]

www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=grammaire

[Consulté le 04.04.2018]

Annexe 1

NOM/SOYADI :

Prénom/Adı:

Classe/ Sınıfı:

Nombre d'année d'apprentissage du français / Kaç senedir Fransızca dersi alıyorsunuz

1. Pourquoi apprenez-vous le français ? Neden Fransızca öğreniyorsunuz?

2. En classe de langue quelles activités vous plaisent le plus ? / Fransızca dersinde en çok hangi etkinlikten hoşlanıyorsunuz?

Présentation/Sunum

Grammaire/Dil bilgisi

Étude de texte/Metin çalışması

Étude de la civilisation/fransız kültürünün incelenmesi

L'oral (parler)/Sözlü

L'écoute/Dinleme

3. Selon vous quel est le synonyme de la grammaire française ? / Fransızca dil bilgisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Intéressant/İlgi çekici

Divertissant/Eğlenceli

Logique/Mantıklı

Ennuyeux/Sıkıcı

Facile/Kolay

Difficile/Zor

4. Pensez-vous faire trop d'exercices de grammaire ou pensez-vous que ce n'est pas suffisant ? / Sizce Fransızca dil bilgisi dersleri gereğinden fazla mı yoksa az mı?

5. Selon vous à quoi ça sert d'apprendre les règles de grammaire en cours de français ?/ Sizce Fransızca dil bilgisi dersleri ne için gereklidir?

6. La grammaire turque est-elle plus facile que la grammaire française ? / Türkçe dil bilgisini Fransızca ile karşılaştırdığımızda, en kolay hangisi?



L'enseignement-apprentissage de la grammaire : de l'approche communicative à la perspective actionnelle, le cas de la classe de Terminale en Tunisie

Mhadeb Boudabous

Laboratoire Philab,

Groupe de recherche : Éducation et culture, Tunisie

mhadebboudabous@yahoo.fr

Reçu le 15-04-2018 / Évalué le 09-07-2018 / Accepté le 26-11-2018

Résumé

S'il est une approche qui a marqué l'enseignement-apprentissage des langues c'est bel et bien l'approche communicative, en vogue dès les années soixante-dix, et dont les soubassements se font ressentir de nos jours. Avec sa reconsidération pour la grammaire, les actes de parole et la portée sémantique des items grammaticaux acquièrent une place primordiale dans la classe de langue. Ainsi, l'apprentissage de la langue s'effectue désormais par la communication, en d'autres termes par la mise en œuvre situationnelle des actes de langage dans un discours, réel ou fictif. La pédagogie de l'action et du projet a redistribué encore les rôles de l'activité de la langue, qui a finalement regagné plus d'importance à côté d'autres composantes de la compétence communicative, et ce avec l'avènement de la perspective actionnelle, reposant essentiellement sur la communication et l'action.

Mots-clés : approche communicative, perspective actionnelle, grammaire sémantique, tâche, CEFR

The Teaching and Learning of Grammar: From the Communicative Approach to the Task-Based Approach, the Case of the Baccalaureate Classes in Tunisia

Abstract

If there is an approach that has marked the teaching and learning of languages, it is the communicative approach, which has been in vogue since the nineteen seventies and continues to influence pedagogy today. By reconsidering grammar, the acts of language and the semantic value of grammatical items acquire an essential role in the language class. Thus, language learning now occurs through communication, the situational implementation of acts of language in a speech, either real or fictional. Action-based and project-based pedagogy have further redistributed the roles of the language activity, which have finally regained more importance along with other components of the communicative competence with the advent of the task-based approach, which is based essentially on communication and action.

Keywords: communicative approach, task-based approach, semantic grammar, task, CEFR

Introduction

L'avènement de l'approche communicative (AC) en didactique du français langue seconde ou étrangère (FLE ou FLS) s'est opéré grâce à de nouvelles orientations et à des choix méthodologiques reposant entre autres sur la grammaire sémantique (GS). La centration s'effectue désormais sur l'apprenant, autre notion prônée par l'AC ; en effet, la langue, qui était envisagée comme objet à apprendre, est devenue un moyen pour communiquer un message à un interlocuteur, de même que la grammaire, « la vieille dame », selon D. Coste, « rôde » toujours autour de la classe de langue ; elle est envisagée de façon fonctionnelle. Le passage au paradigme de l'action avec la perspective actionnelle (PA) a permis, quant à lui, de mieux adopter les apports de l'AC, et de faire en sorte que l'apprenant soit un usager de la langue, qu'il est en train d'apprendre, d'où l'appellation d'« acteur social », ramenée par le CECR. Nous étudierons d'abord l'une des soubassements de l'AC, à savoir la grammaire du sens, pour nous intéresser par la suite de près à la manière dont est abordée la grammaire avec la perspective actionnelle avant d'aboutir à une mise en œuvre et un examen concis d'une expérimentation, une tentative de garantir un va-et-vient entre la réflexion théorique et la pratique de terrain.

1. La grammaire du sens

A travers un questionnaire élaboré en 2012 pour décrire les représentations des élèves tunisiens sur l'activité grammaticale, et son intérêt, nous nous sommes rendu compte que cette dernière ne motive pas vraiment l'apprenant ; elle est enseignée pour ainsi dire de manière systématique, inductive¹, en appelant l'étudiant à produire parfois de courts énoncés sinon des phrases hors contexte, et donc vides de sens. Par conséquent, la grammaire est perçue négativement par les élèves, ressentie comme une activité stressante, sans intérêt. C'est ce qui a amené à réfléchir à la mise en œuvre d'une grammaire sémantique (GS), c'était comme une nécessité si l'on veut que l'élève reprenne goût à cette activité fondamentale pour l'apprentissage d'une langue. Alors qu'est-ce qu'on entend par la GS ? Quels en sont les fondements ? Quels intérêts a-t-elle pour l'enseignement-apprentissage des langues ?

1.1. Place de la grammaire du sens dans l'approche communicative

La définition suivante de l'AC met l'accent sur des facteurs autres que linguistiques dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire :

« Elle (l'AC) met l'accent sur la situation de communication, et plus spécialement sur le message, utilise de préférence des documents authentiques, propose des activités réalistes (parce que calquées sur les situations de la vie quotidienne), a pour objectif de rendre progressivement l'élève (qu'elle appelle apprenant) autonome dans son discours oral et écrit (parce qu'elle l'intègre très tôt dans son processus d'apprentissage » (Robert, 2008 : 36). Cela dit, les actes de parole, les simulations et le contexte situationnel permettent la mise en œuvre des particules grammaticales qui seront actualisées lors de toute communication, aussi minime soit-elle.

Réduire l'activité grammaticale à des manipulations stériles n'a presque aucun intérêt pour les apprenants puisqu'elles s'apparentent à des règles à retenir de façon mécanique sans qu'ils aient le temps d'assimiler les concepts qui les sous-tendent.

La lourdeur du métalangage est gênante ; cela nécessite un effort parfois considérable afin d'en assimiler les notions et les concepts. L'enseignant s'efforce de faciliter à ses élèves l'accès à un savoir académique qui n'est pas à leur portée, et qui est en mesure de les empêcher de consolider leurs savoirs et savoir-faire antérieurs et d'en acquérir d'autres en vue d'affiner ainsi leurs compétences et les développer. Ainsi, ces efforts n'auraient pas les effets escomptés vu les blocages qui peuvent être causés par le recours à un métalangage repérable avec des expressions comme « support, conjonctive, complétive² » etc.

Cela a poussé certains linguistes, à l'instar de P. Charaudeau, à penser à une grammaire dont la principale orientation est celle d'aborder la langue par le critère sémantique. Afin de justifier ce choix, Charaudeau¹ recourt, entre autres, à l'exemple suivant : « De même qu'il n'est point besoin d'être mécanicien pour conduire une voiture, il n'est pas nécessaire de savoir analyser une langue pour bien s'exprimer » (Charaudeau, 1992 : 2). A l'étude par exemple du discours rapporté, qu'est-ce qui oblige l'élève à analyser le discours, à décrire ce qui relève du style direct, du style indirect, ou encore de cette spécificité de la langue soutenue, à savoir le discours indirect libre ? Qu'est-ce qui l'amène à retenir les caractéristiques de chacun, à maîtriser les mécanismes de transposition, la concordance des temps, etc. ? Est-il contraint de manipuler un métalangage lourd et parfois hermétique ?

Si l'on a l'intention d'amener l'élève à reconnaître le discours rapporté, à en produire à son tour, il suffit de l'exposer à des situations de communication où il peut observer le déroulement réel d'un acte de communication (réel ou simulé). Il pourra constater sans peine ces genres de discours, reconnaître leurs spécificités, leurs rôles dans les échanges, mais aussi la manière dont le locuteur les organise, les emploie, de même que leur actualisation situationnelle puisque les interlocuteurs

échangent et communiquent devant l'élève, en temps réel. L'enseignant aura ainsi la possibilité, s'il le veut, de mettre l'apprenant en situation de communication lui aussi. De cette manière, par l'observation d'actes communicatifs, puis par l'implication effective de l'élève, l'apprentissage pourrait devenir intéressant et efficace pour ce dernier, qui réalise que ce qu'il s'approprie a du sens, et sert à quelque chose dans la vie, scolaire ou sociale. D'ailleurs, dans sa langue de socialisation, il a l'habitude soit d'observer de pareilles situations où l'on recourt au discours pour rapporter des paroles directement ou indirectement, soit d'être lui-même en posture d'interlocuteur ou de locuteur, où une grammaire « fondée sur le sens », selon l'expression de M-C. Fougerouse (2001 : 5) est de rigueur.

L'on constate ainsi l'aspect fondamental du sens dans la classe de langue, c'est ce qui a amené P. Charaudeau à nous fournir l'exemple de la *cheminée*, voulant illustrer son choix d'une telle grammaire, qu'il a justement nommée *Grammaire du sens et de l'expression*. Si « communiquer consiste à transmettre une intention pré-construite », nous pouvons affirmer que l'AC est ainsi fondée sur la grammaire du sens dans la mesure où tout doit être organisé autour d'un message à faire passer en L2³ et non d'un contenu à apprendre sur cette langue, comme dans les anciennes méthodes les « tableaux structuraux ou encore les drills de substitution ou de transformation » (Capré, 2002 : 1). Il est toujours question de grammaire, mais abordée autrement, selon un critère sémantique, qui ne nie en aucun cas les unités et formes classiques de langue, traditionnellement appelées classes de mots (adverbe, nom, adjectif, ...). L'exemple de la cheminée illustre à merveille ce qui pourrait justifier une grammaire du sens ; entre un fragment comme « cheminée » et un énoncé du genre : « une grande cheminée est tombée hier place de la Bastille, trois blessés, enfin, je crois » (Charaudeau, 1992 : 5), ce qui retient l'attention c'est l'agencement des unités, des formes de la langue les unes des autres pour que le sens puisse être perçu. Lorsque quelqu'un énonce par exemple « cheminée », ou « une grande cheminée » ou encore « une grande cheminée est tombée », son interlocuteur se voit toujours en train de lui répliquer « et alors ? » puisqu'aucun sens, ou plutôt aucune intention de communication n'est perçue par celui-ci. Cet exemple fourni par P. Charaudeau justifie, à lui seul, la primauté du sens sur la forme, mais aussi la nécessité de « problématiser » selon l'expression-même de ce linguiste : « c'est la problématisation du discours qui construit et fait comprendre l'enjeu qui s'attache à l'intention de communication » (Charaudeau, op.cit. : 5). Comme on vient de le constater avec cet exemple, à savoir celui de la cheminée, même actualisée (une), qualifiée (grande), voire insérée dans un « cadre événementiel » (tombée), la forme linguistique *cheminée* n'assure pas une intention de communication, d'où la demande réitérée de « et alors ? ». Ceci confirme la nécessité d'une GS⁴ qui fonde l'AC, puisque celle-ci est focalisée sur la communication.

Par ailleurs, ce qui doit être prioritaire pour un enseignement de la langue c'est bel et bien ce processus de construction du sens ; en effet, véhiculer du sens et le transmettre à son interlocuteur passe pour l'enjeu fondamental de tout acte de communication. Ainsi, pour J. Courtillon, ce qui prime c'est « la capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens », (Courtillon, 2001 : 153), et c'est justement ce qui permet de définir la compétence grammaticale. Il vaut mieux s'attacher à développer ces capacités de manière « graduelle », en situation de production orale ou écrite, la progression étant indispensable car elle accompagne le processus d'instauration de l'interlangue chez l'élève. Par exemple, en abordant un fait de langue se rapportant au partitif, au lieu d'une liste avec : *de l', de la, du, des, etc.*, parfois avec des phrases sans contexte, ni lien véritable avec une intention de communication quelconque, ne vaut-il pas mieux « motiver ces particules par le sens » (Courtillon, op.cit. : 156) ? En contexte d'échange réel entre élèves, on invite à employer *du, de la, des, etc.*, et ce en marquant les différences d'emploi et de sens.

L'approche notionnelle, une assise fondamentale de l'AC, fournit une réponse satisfaisante dans ce cas ; on oriente davantage l'enseignement-apprentissage de la langue vers tout ce qui prime : aborder les faits de langue selon une perspective sémantique qui favorise la communication, l'apprentissage à l'autonomie, et à « l'initiative de la parole » puisqu'elle permet à l'apprenant de « se déconditionner de l'appareil métalinguistique très lourd qui retarde l'apprentissage pour enfin s'intéresser à la communication » (id. : 164).

De son côté, G-D. De Salins propose « un ouvrage à orientation didactique » (G-D. De Salins, 1996 :10) avec un souci constant : celui de vérifier si tel enseignement-apprentissage profite à l'élève ou au contraire ne le motive pas. C'est ainsi qu'elle s'est intéressée de près aux erreurs susceptibles d'être commises par l'apprenant de FLE, avec des explications et des éclairages utiles. Cela témoigne d'une volonté d'accorder plus d'importance à la conceptualisation, opération fondamentale afin d'intérioriser le système de la langue cible. Pour De Salins, P. Charaudeau ou encore J. Courtillon, la mise en œuvre de la grammaire sémantique nécessite des changements quant aux représentations des apprenants et des enseignants, mais aussi par rapport aux supports, aux démarches, etc.

1.2. La mise en œuvre de la GS

L'acquisition des règles de langue doit être « graduelle », selon J. Courtillon, mais la nécessité de partir des productions des apprenants est certaine : on pourrait centrer cet apprentissage sur « la production de la parole plutôt que sur l'objet

à apprendre » (Courtyllon, 2001 : 153). Cette didacticienne rejoint ici ce que E. Piccardo (2014) avance quant aux changements radicaux opérés par l'AC : la langue à apprendre devient un moyen pour apprendre cette même langue, et ce en communiquant, par opposition aux approches traditionnelles où elle est apprise comme objet, pour elle-même. Les changements sont de taille et ont contribué à la (re)valorisation d'autres paradigmes : l'apprenant a besoin d'une langue pour communiquer (en particulier un message), il est désormais question de compétences à mobiliser pour mener des tâches, etc., ce sont autant de notions qui confèrent à l'apprentissage d'une langue, en l'occurrence, celui de la grammaire, d'autres statuts, ce qui instaure aussi d'autres habitudes et pratiques dans la classe de langue, lesquelles prennent en considération des critères nouveaux du genre :

- le sens prime sur la forme : « le sens prime sur l'aspect formel : une forme est d'abord abordée en contexte, avant d'être isolée puis analysée. » (Courtyllon, op.cit. : 169) ;
- communiquer avant toute chose :
- l'erreur jouit d'une marge plus large de tolérance et est intégrée dans tout le processus de l'apprentissage ;
- la compétence linguistique est essentielle, mais d'autres ne le sont pas moins.

Bref, un chamboulement a été opéré avec l'AC et notamment la GS ; J. Courtyllon évoque ceci comme postulat : afin qu'un apprentissage soit effectué de façon appropriée, il s'avère incontournable de « développer un savoir-faire communicatif en situation » (Courtyllon, op.cit. : 154). Elle rattache tout apprentissage à la compétence communicative : tout ce que l'apprenant est censé acquérir n'a de fin qu'au sein de l'habileté à communiquer oralement et par écrit. Le fait d'insister sur des « savoir-faire inter-relationnels et extra-linguistiques » permet de combiner deux grammaires, celle de phrase et celle de texte, et ce afin de corroborer la nécessité de travailler les deux, sans privilégier l'une et négliger l'autre, de pouvoir communiquer de manière adéquate.

Le passage de l'épilinguistique, régi par une activité cognitive inconsciente, et mis en œuvre à l'oral essentiellement, au métalinguistique, où l'apprenant s'adonne à des activités conscientes plus ou moins élaborées ne pourrait être amorcé, favorisé et garanti que par l'AC. En effet, grâce à la focalisation sur le message à véhiculer à un interlocuteur, l'apprenant parvient à acquérir les faits de langue sans pour autant être appelé à en analyser les mécanismes, puisque ce qui compte c'est bien la communication. Au cours des points-grammaires, ces nouveaux faits de langue feront l'objet d'un travail plus élaboré, sous forme d'activités susceptibles d'amener les apprenants à réfléchir sur les items grammaticaux étudiés.

En pratique⁵ :

Pour l'élève tunisien, qui a au programme de la classe terminale l'expression de la cause par exemple, à la découverte de « non que ...mais que » ou encore « sous prétexte que », en premier temps, l'enseignant propose des activités d'interaction en classe. Il veillera à ce que les apprenants recourent à ces outils de manière inconsciente. Il pourrait lui-même « injecter » ces expressions au moment de distribuer les rôles et les tâches, ou encore les utiliser dans une situation de communication, en laissant les élèves retenir les régularités, l'usage sans expliciter les règles qui s'y attachent. Selon l'utilisation de ces derniers, il reprendra le fait de langue en question, sous forme de point-gram dans l'intention d'instaurer chez eux une sorte de distanciation du savoir grammatical intériorisé, ce que C. Germain (1998) appelle « objectivation », une opération mentale consciente menée par l'élève, qui est soutenu par l'enseignant. Elle vise à instituer de manière permanente l'usage correct d'une règle de grammaire, ses nuances de sens, comme « non que...mais que » comparé à « parce que » par exemple. Il en arrive à se représenter et retenir l'idée de deux causes ; une à nier, d'où le mode subjonctif, et une autre à retenir, qui semble la bonne cause, et qui appelle l'indicatif. La cause fallacieuse, exprimée par « sous prétexte que » lorsque l'apprenant la compare à « puisque » lui permet de rattacher bel et bien, comme le dit bien P. Charaudeau ces moyens linguistiques-là aux « opérations mentales et à l'argumentation » (...). La première relève de la falsification, du mensonge ou de la manipulation, la seconde de la certitude et de la pertinence ; toutes deux permettent d'expliquer, d'argumenter, d'agir sur l'interlocuteur bien intentionnellement ou mal intentionnellement, et ce n'est qu'un contexte situationnel bien ancré dans un discours qui puisse amener l'apprenant à intérioriser l'un ou l'autre usage. En jouant « effectivement le rôle d'émetteur et celui de récepteur » (Germain, 1998 : 20), les élèves se rendent compte de la portée sémantique des items grammaticaux car ils sont mis réellement en œuvre dans un discours. L'utilisation de la langue, assurée par l'AC et étant inconsciente en premier lieu, présente dans ce cas ce matériau à partir duquel on pourrait inviter l'apprenant à réfléchir sur ce qu'il a acquis jusque-là. C'est ainsi que débutera la conceptualisation, et l'élève apprend à être autonome, ne serait-ce que par les jeux de rôle, les simulations et les attitudes réflexives qui s'en suivent. A partir du moment où ce dernier se voit motivé, impliqué dans le processus d'apprendre, son autonomie ne cesse d'accroître, faisant de lui « un sujet-parlant » (Charaudeau, op.cit. : 5). Il apprend en échangeant, dans le cadre institutionnel, mais aussi social ; il parvient à développer ses habiletés, en l'occurrence grammaticale, du moment qu'il réussit à « mener à bien des actes de parole dans des contextes et des situations données » (Piccardo,

2014 : 11), loin de tout apprentissage machinal, découpé de tout contexte. Le passage à la perspective actionnelle s'est accompagné d'une orientation vers un usage social ; l'apprenant étant considéré comme un usager, selon l'expression des auteurs du Cadre, l'acquisition du nouveau code qu'il est en train d'instituer et d'en intérioriser les mécanismes ainsi que les structures ne pourrait s'effectuer qu'en dotant les items grammaticaux de cette dimension sociale. C'est ce que l'on peut constater clairement en nous attardant un moment sur un exemple d'objectif terminal d'intégration (OTI) pris dans les programmes officiels :

Au terme de la 4ème année secondaire, l'élève doit être capable de comprendre et de produire des énoncés variés, pour informer/s'informer, présenter/exposer, expliquer/justifier et discuter. Il mobilisera, à cet effet, ses acquis linguistiques, culturels, et méthodologiques dans des situations de communication liées aux contextes scolaire et social. (Programmes officiels tunisiens, 2008 : 63).

La portée sémantique des items grammaticaux et des faits de langue ainsi considérés est conférée par l'usage qu'en fait l'élève qui revêt le statut d'un utilisateur de la langue qui apprend justement en agissant et en interagissant, à l'école et en dehors du cadre institutionnel. En effectuant des enquêtes, des recherches, des interviews, en mettant en œuvre des projets éducatifs, dont il négocie avec l'enseignant les finalités, les moyens en l'occurrence grammaticaux, mais aussi la mise en œuvre etc., l'apprenant se rend compte, entre autres, de l'importance et de la nécessité de ce qu'il apprend en grammaire. Certes, qu'il s'agisse d'une AC ou d'une PA, la composante linguistique demeure toujours fondamentale, à côté d'autres qui ne le sont pas moins, mais qui en dépendent nécessairement.

« Il nous faut désormais tenir compte d'une compétence pragmatique qui nous oblige à regarder les faits de langage comme des actes tournés non point vers le monde pour en rendre compte (théorie représentationnelle), mais vers l'auteur du langage pour le mettre en position d'avoir à penser et à faire (théorie actionnelle) » (Charaudeau, op.cit. : 5). Une approche des faits de langue reposant notamment sur la communication et le sens est en mesure d'assurer ce passage de l'une à l'autre théorie.

« Le sens donne accès à la notion » (Courtilon, op. cit., 155), cette assertion attribuée à toute activité de la classe de langue une dimension sémantique, et contribue à rétablir la motivation de l'apprenant et à la fortifier du moment que ce qu'il apprend acquiert du sens et lui sert dans la situation de communication. En d'autres termes, en s'exposant à des échanges et en y participant activement, en faisant partie par exemple d'un débat où il est contraint d'argumenter, d'expliquer

les motivations d'un choix quelconque, il aura besoin, entre autres, de la notion de cause, de conséquence, d'opposition etc.

1.3. Vers de nouvelles représentations

Il va de soi qu'un tel changement de paradigme en impose un autre relatif aux acteurs de la situation de communication, et il n'est pas des moindres, compte tenu des habitudes et des pratiques de classe qui ont marqué l'enseignement-apprentissage et façonné élèves et enseignants par « un carcan formel » (G-D. De Salins, 1996 : 30). Avec l'avènement de l'AC, on s'est intéressé de près à cette « boîte noire », à savoir le processus d'apprendre chez l'élève ; au lieu d'un apprentissage fait de mémorisation mécanique parfois, le choix était pour des activités sollicitant l'implication de l'élève, stimulant chez lui une sorte d'attitude réflexive qui fonde la conceptualisation, « ce travail indispensable à l'acquisition et à l'appropriation de la langue » (G-D. De Salins, op.cit. : 33). C'est, une étape permettant d'instaurer les règles du nouveau système que l'élève est en train d'acquérir.

Il s'agit en réalité d'une démarche « conduisant l'apprenant de la sensibilisation à un point grammatical (ou à un microsystème grammatical) à la découverte-reconnaissance, pour passer à la pratique-vérification de ces découvertes, afin d'aboutir ensuite à une production libre pourvu que les exercices proposés soient toujours contextualisés et que leurs items soient le plus possible thématiques » (G-D. De Salins : 35). Ceci renvoie à un autre rôle fondamentalement nouveau pour un apprenant responsable de son processus d'apprendre, conscient des actions qu'il est en train de réaliser. L'enseignant s'attache à accompagner ce dernier dans un apprentissage qui acquiert du sens pour lui et qu'il construit petit à petit plutôt qu'une stérile manipulation de formes « sans aucun rapport de sens, aucune continuité thématique » (G-D. De Salins, op.cit., 33).

Si l'AC a privilégié une entrée qui place l'apprenant au centre de l'action pédagogique, en faisant de lui un locuteur qui apprend justement au moyen de cette même langue, la perspective actionnelle, quant à elle, voit en lui un « usager de la langue » (CECR, 2001 : 4) selon les expressions des auteurs du cadre européen commun de référence (CECR), un sujet qui apprend plutôt en agissant, et en interagissant dans le milieu scolaire et surtout social.

2. La perspective actionnelle et l'enseignement-apprentissage de la grammaire

« La perspective actionnelle (désormais PA) dépasse l'AC tout en intégrant les avancées que celle-ci a apportées à la didactique des langues » (Piccardo, 2014 : 14), E. Piccardo, tout comme C. Puren d'ailleurs, n'a-t-elle pas raison de

confirmer cette affinité certaine entre cette perspective récente (en vogue depuis les années 1991) et l'AC, qui a marqué la didactique des langues depuis les années soixante-dix ?

2.1. Origines de la perspective actionnelle

Née dans un contexte anglo-saxon, la PA (connue sous l'appellation *task-based approach*), est une optique qui fait de la notion de tâche sa caractéristique fondamentale, laquelle tâche n'est pas seulement langagière. Profitant des percées en didactique des langues, en sciences du langage, et notamment en pragmatique et en sociolinguistique, cette perspective s'est inspirée des différents éclairages si bien qu'elle a créé un bouleversement dans l'enseignement-apprentissage : on n'étudie plus la langue comme objet, ou contenu, on n'y recourt pas uniquement pour communiquer un message et échanger avec un interlocuteur ; l'apprentissage s'effectue au fur et à mesure que l'apprenant s'adonne à des actions, d'où justement le qualificatif d'« actionnel » ; il réalise des tâches dans l'institution scolaire et en dehors. C'est ce qui va instaurer des changements, radicaux parfois, quant aux statuts des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage ; leurs rôles accusent des modifications majeures, de même que le rapport au savoir et au savoir-faire, qui sont reconsidérés sous un autre angle, plutôt notionnel-fonctionnel, et en particulier pragmatique. On se réfère désormais à l'usage, aux différentes situations de communication de la vie (qui ne sont pas uniquement scolaires), aux compétences langagières et non langagières, à l'agir avec et sur l'autre, à la mobilisation de toutes les ressources dont dispose l'apprenant afin, de communiquer, de concevoir et mener des projets, de résoudre des situations-problèmes, etc.

Dans ce qui suit, ces différentes notions, et bien d'autres, ayant concouru à instaurer cette perspective dite actionnelle, seront éclairées et examinées en vue de décrire les apports auxquels elles peuvent contribuer dans l'enseignement-apprentissage des langues.

2.2. Quelle place pour la grammaire dans la perspective actionnelle ?

Manifestement, la PA entreprend de donner « un tout autre sens à l'apprentissage d'une langue » (Thibert, 2010 : 1) ; selon E. Bérard, l'AC s'est efforcée d'aborder l'apprentissage d'une perspective fonctionnelle, en focalisant essentiellement sur la communication comme fondement de la situation d'enseignement-apprentissage, le message étant une fin en soi, et autour de lui s'articule tout ce qui a

trait au développement des diverses compétences de l'apprenant. Toutefois, sans dénigrer les apports précieux de cette approche, la PA se distingue par plusieurs caractéristiques.

Selon cette approche didactique prônée par le CECR, l'utilisation de la langue est celle qui préside à l'apprentissage. L'étudiant y recourt pour effectuer des tâches et des activités scolaires et extrascolaires ; il se met ainsi dans la posture d'un sujet qui communique avec autrui, afin d'agir avec ou sur lui, selon l'expression de C. Puren, dans les multiples situations et contextes de sa vie. Pour ce faire, il met en jeu toutes ses ressources qu'il mobilise et met en œuvre pour une fin précise, et de manière consciente. « Il s'agit de faire un usage significatif de la langue cible, de l'utiliser pour justement communiquer un message » (Piccardo, op.cit. : 12). Seulement, ce qui relève de l'innovation par rapport à l'AC, c'est bel et bien cet aspect social assuré par une utilisation effective de la langue dans la vie de l'apprenant.

Par voie de conséquence, de nouveaux paradigmes et de nouvelles notions voient le jour avec l'avènement de la PA, et ce depuis la fin des années quatre-vingt-dix : action sociale, usager, tâche, niveaux de compétences, descripteurs de capacités, etc.

Certaines critiques faites à l'AC mettant l'accent sur ses limites ont amené à repenser l'enseignement-apprentissage des langues selon des éclairages puisés dans les travaux des linguistes, des sociolinguistes, mais aussi des didacticiens, des psychologues ; la didactique des langues s'est vue enrichir par de tels apports, et même s'affiner par ces remises en cause et ces critiques de l'AC, et des approches qui l'ont précédée aussi, si bien qu'une nouvelle approche s'est instaurée. Un souci majeur a été accordé à la notion de « acteur social », selon l'expression d'E. Piccardo : « les actes de parole n'ont de sens que s'ils s'inscrivent dans le cadre d'actions en contexte social » (Piccardo, op.cit. : 13). En d'autres termes, si l'on veut qu'un apprentissage ait du sens pour l'apprenant, il est nécessaire d'ancrer les actes de langage à effectuer dans un contexte social réel qui leur donne une vraie signification. C'est en remplissant ce rôle qu'un sujet utilise la langue pour effectuer des actes et des actions dont il est conscient, et qu'il parvient à apprendre ; en agissant, en interagissant avec l'autre, l'élève réalise justement son apprentissage de la langue cible. Il n'est plus question de listes de termes et d'expressions à retenir et à mémoriser, à côté des règles que l'élève doit découvrir et appliquer, ce n'est plus un apprentissage de la langue pour elle-même, ce n'est plus aussi une acquisition de la langue afin de communiquer un message « vrai ou supposé comme tel » (Piccardo, op.cit. : 16). Il s'agit plutôt d'une appropriation progressive et autonome (car prise en charge consciemment et constamment) par l'apprenant qui effectue des tâches dans sa vie scolaire et extrascolaire.

L'action est alors : « toute visée actionnelle que l'auteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de carte... (CECR, 2001 : 16).

L'on constate effectivement comment cette notion de tâche recouvre aussi bien des activités et des domaines qui se rapportent au milieu social et extra-social, entreprend de mobiliser, mais aussi de développer des compétences langagières et générales et se place pour ainsi dire au centre de la PA prônée par le CECR.

L'avènement du CECR repose sur le développement de la notion de besoins langagiers, ayant déjà fait l'objet d'adaptation avec l'AC, mais à cela s'ajoute tout ce qui doit contribuer à la réussite de la tâche : l'apprenant est appelé à être « conscient de ses besoins, de ses propres forces et faiblesses par rapport à cette tâche, c'est-à-dire de ce qu'il sait déjà et sait déjà faire et de ce qu'il a besoin d'apprendre pour maximiser ses chances de réussir la tâche (Piccardo, op.cit. :18). La notion de pré-requis et celle d'acquis sont alors exploitées vu leurs incidences certaines dans l'apprentissage, de même que les deux facettes de l'acte d'apprendre, réussir et échouer, sont devenues étroitement liées lorsqu'il est question de la PA, avec la mobilisation des ressources pour effectuer la tâche. En réalité, dès les années trente, ceci a été prouvé : « La connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales, seul le succès permet de différencier l'une de l'autre », J. Raison (1990 :24) n'a pas eu tort de le démontrer, et c'est ce qui a, entre autres, permis de stimuler les travaux sur l'interlangue.

P. Charaudeau a mis la pierre angulaire de la PA en inscrivant sa grammaire dans une « problématique de l'intentionnalité et de la pertinence » (Charaudeau, op.cit. : 4). L'enracinement de l'enseignement-apprentissage de la langue dans la dimension sociale a été amorcé par ce linguiste précité, mais aussi par d'autres comme G-D. De Salins ; le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage a permis, entre autres, de mettre l'élève en lieu et place d'« un sujet parlant qui, ayant une intention de sens se demanderait de quels moyens formels il dispose pour l'exprimer et quelles différences de sens s'attachant à chacune des formes dont il dispose » (Charaudeau, op.cit. : 6).

D'ores et déjà, le profil d'utilisateur de langue est déclaré, de même que le contexte social, l'intention de communiquer et de produire du sens, la grammaire sémasiologique et celle onomasiologique toutes deux confondues, la mobilisation des ressources, le déjà-là, etc. Bref, c'est avec la grammaire du sens que l'on a entamé la réflexion sur de nouveaux concepts autour desquels s'articule la PA,

nourrie évidemment par d'autres éclairages ayant contribué à l'affiner. Ainsi, tout acte, qu'il soit scolaire ou social, nécessite le recours aux outils grammaticaux.

2.3. Le CECR et la notion de tâche

S'il est un fondement certain du CECR, c'est bel et bien cette notion de tâche, et ses origines anglo-saxonnes. Dans un article publié sur Cambridge University Press, paru en 2004, D. Nunan énumère les principes et fondements sur lesquels est fondée la PA, l'emphase portée sur la compétence communicative est manifeste dans la mesure où tout est orienté vers l'activité, les actes et les tâches que l'apprenant doit effectuer et qui sont commandés par cette compétence, sans omettre la notion de texte authentique, qui à vrai dire était revalorisée dès l'AC, de même que la focalisation sur les échanges entre les interlocuteurs. Ce qui est véritablement novateur, c'est le recours à l'expérience personnelle de l'élève dans les différentes situations d'enseignement-apprentissage : « an enhancement of the learner's own experiences as important contributing elements to classroom learning⁶ » (Nunan, 2004 : 6) ; il met l'accent sur l'apport des expériences personnelles de l'apprenant, comme importante contribution dans la classe de langue. L'implication de celui-ci est donc garantie, il prend en charge son apprentissage, soutenu bien évidemment par son enseignant, mais aussi par ses camarades, à cela s'ajoute l'aspect sémantique attribué aux faits de langue dont les étudiants auront besoin, ce qui relève déjà de l'AC.

Les élèves se rendraient compte que l'apprentissage qui se borne uniquement à la dimension formelle de la langue n'aboutit pas à une acquisition de celle-ci, mais grâce à un usage contextualisé, ils pourraient réaliser que forme et sens vont de pair : « to focus not only on language but also on the learning processus itself⁷ » (Nunan, op.cit. : 7). Il s'agit en effet d'une autre notion, celle qui fait le propre de la PA : apprendre à apprendre, qui mise sur les feed-back, et l'autoévaluation, rattachant de la sorte cet acte dans une perspective cognitive, et c'est sans conteste l'une des nouveautés sur lesquelles repose la PA afin de donner du sens à l'apprentissage et impliquer l'élève dans le processus d'acquérir la langue cible.

La principale distinction de la PA demeure immanquablement la notion de tâche, « the central concept », selon l'expression-même de D. Nunan, d'ailleurs le terme « actionnel » est l'équivalent français de « task-based language teaching », ce qui signifie littéralement : apprentissage fondé sur les tâches, parfois, on entend parler d'apprentissage par les tâches. Avec la PA, la langue n'est plus un code permettant de passer un message, elle est conçue pour servir l'action : « communiquer c'est donc utiliser un code linguistique (compétence linguistique), rapporté selon le

CECR, à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique) » (Bange, 2005 : 1). Ce que recouvre alors la PA provient du CECR, d'ailleurs, à la juste évocation du Cadre, le qualificatif actionnel est toujours présent, pierre angulaire de tout ce référentiel. Ainsi, la représentation que l'on a de la langue, de son fonctionnement, de son utilité change, comme l'explique bien clairement D. Nunan : « parler une langue c'est pouvoir communiquer dans cette langue, mais aussi c'est pouvoir agir dans cette langue. Dans cette perspective, les langues ne sont donc plus au service de la communication, mais aussi de l'action, elles permettent de dire, d'agir, de réagir et d'interagir » (Nunan, op.cit. : 2).

Afin de se confirmer ce que C. Bourguignon avance quant à la dialectique théorie/pratique : ce « lien entre la réflexion théorique et la pratique de terrain⁸ », il s'avère indispensable de procéder à une expérimentation, susceptible de mesurer une mise en pratique dans le contexte tunisien d'un projet selon les exigences d'une approche fondée sur la communication et le sens. Il s'agit d'un extrait d'une séquence didactique, un enseignement-apprentissage de la grammaire dont les items et les faits de langue sont contextualisés.

3. Présentation de l'expérimentation

Cette entreprise devrait nous permettre de tester les apports d'une approche qui repose sur l'échange et dotée d'une portée significative. Si « Les activités de la classe, qu'elles se veuillent authentiques ou essentiellement pédagogiques sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils **comprennent, négocient et expriment le sens** (Nous soulignons) afin d'atteindre un but communicatif » (CECR, 121), alors, en voilà une occasion de mesurer la portée significative d'une telle approche prônée par le CECR et qu'on pourrait adapter dans le contexte tunisien afin qu'elle puisse être contextualisée selon « l'existant », d'après l'expression de Miled. (Miled, 2017 :10). Il s'agit de faits de langue envisagés selon la PA, où l'échange et l'action sociale sont les soubassements sur lesquels se fondent cette activité d'interaction orale. Un groupe de trois apprenants de la classe terminale (niveau B1) mène un projet négocié et conçu en compagnie de leur enseignant de français, un travail relatif aux thèmes suivants au programme de la classe terminale lettres :

- l'engagement
- l'appel de la modernité.

Les apprenants ont recours aux outils des réseaux sociaux, plus précisément facebook, et ce afin de communiquer de façon synchrone avec des membres d'un

journal d'idées indépendant tunisien : Les semeurs. Le projet a été entamé en février 2018 grâce à l'un des élèves qui a présenté à ses camarades en classe un exposé relatif au thème étudié alors : l'engagement. Il a choisi de présenter à ses collègues la politique éditoriale de ce journal, dont les administrateurs et les adhérents mettent en œuvre un projet de société : celui de promouvoir en Tunisie post-révolution la démocratie, l'État de droit, gouverné par des institutions soumises à la constitution et aux lois, l'expression de la volonté populaire et sa souveraineté. En avril 2018, le projet est élaboré par un groupe de la même classe, avec le soutien de leur enseignant, ils ont procédé à une planification dont voici les grandes lignes :

- **tâches à mettre en œuvre**: communiquer avec des membres du journal précité et agir auprès d'eux afin de les inciter à mettre en œuvre les idées qu'ils prônent en faveur de l'engagement et de l'action sociale ;
- **recherche des moyens linguistiques** à utiliser lors de l'exécution des tâches : le discours direct, le discours indirect, les formules d'adresse, l'opposition et la concession, la forme emphatique (des faits de langue au programme de la classe terminale) ;
- **outils à mobiliser** : le recours au réseau social facebook, l'appel vidéo assure un usage synchrone favorisant la communication directe.

Contenu à communiquer :

- louer l'effort des auteurs du journal à promouvoir la démocratie, la liberté, le respect, la différence, la justice, l'égalité.
- demander des éclairages sur le rôle de l'intellectuel engagé, sa présence effective dans la société.
- s'interroger sur la concrétisation des valeurs et des principes que défendent les auteurs et les adhérents du journal.
- inviter à mobiliser davantage les jeunes à s'impliquer et à œuvrer pour une société égalitaire, juste et prospère.

Descripteurs de compétences⁹ relatives aux tâches et au projet :

- Peut utiliser un questionnaire préparé pour conduire un entretien structuré, avec quelques questions spontanées complémentaires.
- Peut prendre certaines initiatives dans une consultation ou un entretien (par exemple introduire un sujet nouveau) mais reste très dépendant de l'interlocuteur dans l'interaction.
- Peut conduire un entretien préparé, vérifier et confirmer les informations, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de demander de répéter si la réponse de l'interlocuteur est trop rapide ou trop développée.

- Peut fournir des renseignements concrets exigés dans un entretien ou une consultation (par exemple, décrire des symptômes à un médecin) mais le fait avec une précision limitée.

Le projet figure sur les blogs et les pages : facebook et twitter du lycée¹⁰. Il est conçu afin de démontrer, entre autres, que la composante sociolinguistique, mais aussi et surtout celle pragmatique président quand il s'agit d'un enseignement-apprentissage de la grammaire régi essentiellement par le sens, la communication et l'action. Certes, la composante linguistique est reléguée à un second rang, contrairement aux approches dites traditionnelles, néanmoins, elle demeure essentielle. Sans elle, presque aucun apprentissage ne s'effectuerait : échanger, agir, interagir, etc. tout passe par le grammatical, qui ne se borne plus aux items, aux structures vides de sens, et encore moins au cadre de la phrase.

En procédant à la planification, à la « mise en œuvre situationnelle » selon l'expression de P. Charaudeau (op.cit. :4) du projet, les apprenants se rendent en compte qu'afin d'expliquer, par exemple, ils auront besoin, entre autres, des notions grammaticales comme la cause, la conséquence. S'ils veulent mettre l'accent sur une idée, sur des propos, ou sur un fait, ils peuvent recourir à la forme emphatique, qu'ils étudient dans la classe de langue. Les tâches qu'ils devront mener exigent d'eux la maîtrise des mécanismes du discours direct et indirect, les nuances des verbes introducteurs. Par ailleurs, les formules d'adresse leur permettant de s'adresser aux interlocuteurs via facebook, de solliciter leur aide, leur interaction, leur implication.

Conclusion

Il s'avère qu'une approche qui mise sur la communication et l'action scolaire ou sociale permet de développer la notion de l'autonomie chez les apprenants, d'aiguiser leur motivation puisqu'ils se rendent compte que la langue s'apprend en communiquant et en (inter)agissant. Les projets dont ces derniers négocient, en compagnie de leur enseignant, les composantes, en l'occurrence grammaticales, mais aussi les finalités et les stratégies sont susceptibles d'optimiser l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. L'implication des élèves est ainsi garantie, ne serait-ce que par les choix des projets et des tâches ; en négociant les outils, notamment linguistiques, à mettre en œuvre pour mener les activités envisagées, ils se rendent compte que pour échanger, agir et interagir, la grammaire est indispensable. En amont de la mise en pratique des tâches, des micro-tâches, mais aussi à tout moment du processus, les apprenants auront besoin des outils linguistiques dont ils découvriront les nuances grâce aux multiples usages dans l'institution scolaire ou sociale.

Bibliographie

- Bange, P. 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère*, Paris : L'Harmattan.
- Bourguignon, C. 2011. « L'évaluation des compétences des élèves : un changement de paradigme ? Conférence [En ligne] : <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Conference-L-evaluation-des-competences-des-eleves-un-changement-de-paradigme.html>, [consulté le 20 juillet 2015]
- Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001. Paris : Didier.
- Charaudeau, P. 1992 *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Courtillon, J. 2001. « La mise en œuvre de la grammaire du sens dans l'approche communicative », Éla. *Etudes de linguistique appliquée*, 2001/2 n° 122, p.153-164.
- De Salins, G-D.1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier / Hatier.
- Fougerouse, M-C. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de Français langue étrangère », Éla. *Etudes de linguistique appliquée*, 2001/2 - n° 122, p.165-178.
- Miled, M. 2017. Les innovations curriculaires, entre standardisation et contextualisation : l'exemple du français en milieu bi-plurilingue. In : BaBault S., Margaret Bento M., et Valérie Spaeth V. ; (dir.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux* ». Peter Lang.
- Nunan, D. 2004. « Task-based language teaching », Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336> [Consulté le 25 juillet 2018].
- Piccardo, E. 2014. « Du communicatif à l'actionnel, un cheminement de recherche », [En ligne] : http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf [consulté le 7 janvier 2018].
- Programmes officiels tunisiens.2008.
http://www.edunet.tn/ressources/pedagogie/programmes/nouveaux_programme2011/secondaire/francais.pdf [consulté le 27 mai 2018].
- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes*, n° 3/2002, p. 55-71, Association française des Professeurs de Langues vivantes.
[En ligne] : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844> [consulté le 17 octobre 2018].
- Thibert, R. 2010. « Pour des langues plus vivantes à l'école », Dossier d'actualité n° 58 - novembre 2010, [En ligne] : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/58-novembre-2010.php> [consulté le 28 novembre 2015]

Notes

1. En partant d'exemples, les élèves déduisent les règles et les appliquent dans divers exercices de transformation, de production, etc.
2. Expressions recueillies suite à des observations de classe dans le contexte tunisien.
3. L2 : langue cible.
4. Pour plus de détails, <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html> [consulté le 12 mai 2018].
5. Nous empruntons à J.-P. Robert cette expression, qu'il emploie avec « en théorie », Cf. J.P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*, 2008.
6. « Le perfectionnement de l'expérience personnelle de l'apprenant, conçoit comme un important élément qui contribue à l'apprentissage en classe ». (Nous traduisons).

7. « le focus ne se limitera pas à la langue, mais il portera aussi sur le processus d'apprendre lui-même »

8. Extrait d'une conférence « l'évaluation des compétences des élèves, C. Bourguignon, septembre 2011 consultable sur le site :

<http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Conference-L-evaluation-des-competences-des-eleves-un-changement-de-paradigme.html> [consulté le 19 mai 2018].

9. https://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/espaceeducatif3/groups/pole-langues-vivantes_Webmestres/public/documents/CECRL/cecrl_coup_oeil.pdf [consulté le 15 mai 2018].

10. Projet posté sur les blogs et les pages du lycée de Bouargoub, en Tunisie ; consultable sur <https://mhadebboudabous.wordpress.com/2018/05/03/de-la-lutte-des-intellectuels-tunisiens/>

<https://twitter.com/mhadebboudabous>

<https://mhadebboudabous.wordpress.com/>

<https://www.facebook.com/mhadebboudabous/?ref=bookmarks>

[Consultés le 15 mai 2018].



GERFLINT

ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Entre savoir savant et didactisation : le cas de l'article en français

Raphaële Fouillet

CREN Le Mans – EA 2661

DILTEC – EA 2288, France

r.fouillet11@gmail.com

Reçu le 01-05-2018 / Évalué le 05-07-2018 / Accepté le 12-10-2018

Résumé

La description de la langue dans les manuels sur lesquels s'appuient les enseignants est un enjeu majeur de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. C'est la raison pour laquelle il nous intéresse d'étudier les écarts et les interactions entre un savoir issu de la communauté scientifique et un savoir transformé dans le but de le rendre accessible à des apprenants. L'étude comparative menée à titre exploratoire de descriptions « savantes » et « à visée pédagogique » de l'article en français mettent en évidence certaines caractéristiques du processus à l'œuvre appelé « didactisation ».

Mots-clés : articles, didactisation, FLE, grammaire, savoir savant

Between Scientific Knowledge and Didactic Process: Articles in French

Abstract

The description of the language in the textbooks on which teachers rely is a major issue in teaching and learning French as a foreign language. That is why we are interested in studying the gaps and interactions between knowledge from the scientific community and transformed knowledge in order to make it accessible to learners. The exploratory comparative study of “scientific” and “pedagogical” descriptions of the article in French highlights some characteristics of the process at work, called “didactisation.”

Keywords: articles, didactic process, French as a foreign language, grammar, scientific knowledge

Introduction

L'un des aspects fondamentaux de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en Français langue étrangère¹ réside dans la description grammaticale fournie à l'apprenant. Qu'elle soit livrée par l'enseignant dans une démarche déductive ou formulée par l'apprenant dans une démarche inductive, l'explication grammaticale nécessite une mise en mots afin de stabiliser une compréhension instinctive du

fonctionnement de la langue. Quels mots choisir pour accompagner l'apprenant dans l'effort d'abstraction que représente l'explication grammaticale ? En d'autres termes, comment s'effectue le passage d'un savoir savant à un savoir didactisé en grammaire du FLE ? Une analyse qualitative fondée sur une démarche comparatiste d'un corpus constitué de grammaires au contenu « savant » et de manuels de FLE à visée pédagogique apportera quelques éléments de réponse. Après avoir discuté les notions de « savoir savant » et de « didactisation » dans le champ de la didactique des langues, certaines caractéristiques représentatives du passage d'un savoir savant à un savoir didactisé seront mises en évidence à travers l'étude de la description de l'article en français.

1. Mise au point terminologique et méthodologique

Il s'agit dans un premier temps de dessiner les contours des notions de « savoir savant » et de « didactisation » dans le domaine de la didactique des langues puis dans un second temps, de présenter la méthodologie et le corpus sur lesquels repose notre analyse.

1.1. Qu'est-ce qu'un savoir savant ?

L'expression « savoir savant » apparaît dans le sous-titre de l'ouvrage de Chevallard (1991) : *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*, où elle s'applique à la didactique de la mathématique. Savant est à rapprocher de scientifique, adjectif qualificatif tiré du mot science pris dans le sens de l'« ensemble structuré de connaissances qui se rapportent à des faits obéissant à des lois objectives (ou considérés comme tels) et dont la mise au point exige systématisation et méthode » (TLFi). Concernant la mathématique, la préexistence d'un savoir savant ou scientifique à l'enseignement de la discipline semble évidente. Mais quels rapports la didactique des langues entretient-elle entre savoir issu de la communauté scientifique et savoir enseigné ?

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* paru sous la direction de Cuq (2003 : 218-219), on rencontre les entrées « Savoir », « Savoir déclaratif → Savoir », « Savoir procédural → Savoir-faire », « Savoir-être » et « Savoir-faire », notions issues de la psychologie cognitive dont s'est réclamée a posteriori l'approche communicative² et largement diffusées par le Cadre européen commun de références pour les langues.

Dans le *Dictionnaire de didactique des langues* de Galisson et Coste (1976), l'entrée « savoir » n'existe pas. Cependant, à l'époque de la publication du

dictionnaire, la didactique n'est pas encore constituée comme discipline universitaire en France, on parle alors de linguistique appliquée. Le savoir savant émane implicitement du champ de la linguistique qui est l'« étude scientifique du langage et des langues naturelles » (Galisson, Coste, 1976 : 323). La distinction de différents savoirs ne semble pas se poser, car la source des savoirs ne peut être que scientifique.

On relève par ailleurs une autre conception de la notion de savoir circulant dans le champ de la didactique des langues où quatre types de savoirs « à l'œuvre » sont identifiés : 1) les savoirs savants produits par « la communauté scientifique « didactique du français et des langues » ; 2) « les savoirs diffusés/divulgués par différentes formes de transposition [...] mis en circulation par les filières de formation et rendus ainsi accessibles [...] à des non-spécialistes de ces disciplines », en d'autres termes ce sont « les formes banalisées » des savoirs savants ; 3) les savoirs d'expertise qui « naissent des pratiques professionnelles » ; 4) les savoirs ordinaires « issus des représentations sociales » (Beacco, 2010 : 21-28). Cette conception du « savoir savant » rejoint celle de Chevallard : un savoir sur les langues ne peut être qualifié de savant que s'il est produit par la communauté scientifique. Cependant la nuance avec l'époque de la linguistique appliquée réside dans l'instauration de la didactique du français et des langues comme discipline universitaire, et par conséquent comme source de production de ses propres savoirs savants. La relation entre la linguistique, source de savoirs scientifiques sur la langue et les langues, et la didactique des langues semble rompue ou du moins, ne plus être d'actualité. Or les descriptions grammaticales proposées dans les manuels de langue sont bien là et ont une origine. On pourrait avancer qu'elles sont issues de la communauté scientifique des linguistes. Mais cette supposition implique un mouvement descendant du savoir savant ou scientifique vers le savoir divulgué, diffusé, comme dans le cas de la mathématique. Cependant les frontières ne sont pas si nettes³.

1.2. Qu'est-ce que la didactisation ?

En quoi consiste la didactisation ? Intuitivement, on répond que tout acte d'enseignement suppose un objet d'enseignement mis à la portée de l'apprenant. Un même savoir ne sera pas enseigné de la même façon suivant l'âge ou l'importance de la discipline dans le cursus scolaire. Le mot didactisation est absent du *Dictionnaire de didactique des langues* (Galisson, Coste, 1976). En revanche, dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : 71), on en lit la définition suivante : « La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet

d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner. » Cette définition ne correspond pas à l'opération de transformation supposée dans le passage d'un savoir savant à un savoir didactisé, à moins que l'on considère un savoir sur la langue issu de la communauté scientifique comme un « document langagier brut ». D'après Bronckart et Chiss⁴, le terme désigne le « fait de rendre didactique, approprié à l'enseignement, à la pédagogie ». Cette définition plus ouverte nous permet de l'appliquer au cas de la transformation du savoir savant linguistique en savoir approprié à l'enseignement d'une langue. On retient provisoirement que la didactisation indique un processus didactique : il concerne la méthodologie, le choix des contenus, leur organisation et les activités proposées aux apprenants.

1.3. Constitution du corpus et méthodologie

Le corpus est composé de deux types d'ouvrages : 1) des ouvrages représentant le savoir savant, issu de recherches scientifiques en linguistique ; 2) des manuels de FLE à visée pédagogique représentant le même savoir didactisé. *La grammaire d'aujourd'hui - Guide alphabétique de linguistique française* (1986) et la *Grammaire méthodique du français* (2007) représenteront l'aspect savant du savoir sur l'article en français. Ces deux livres ont été rédigés par des linguistes qui s'appuient sur des données issues des dernières recherches scientifiques en linguistique.

Les données représentant le savoir didactisé sont tirées des manuels *Alter ego 1* (2006), *Alter ego 1+* (2012), *A plus 1* (2015). La première édition d'*Alter ego 1* date de 2006. Le manuel est organisé en 11 dossiers. Le dossier 0 sur lequel ouvre le manuel et le dossier 10 le clôturant ne sont pas divisés en leçons, contrairement aux dossiers 1 à 9 constitués chacun de 3 leçons. Les points de grammaire traités apparaissent dans des encadrés sous le titre *Point Langue*. Le manuel possède également un précis grammatical. *Alter ego 1* s'inscrit pleinement dans la perspective du Cadre européen commun de références pour les langues par les principes sur lesquels il s'appuie et par l'objectif d'obtenir le DELF A1 à l'issue de l'apprentissage. *Alter ego 1+* a été publié pour la première fois en 2012. A la différence d'*Alter ego 1*, il est composé de 10 dossiers, dont un dossier 0.

A plus 1 a paru en 2015. Il s'agit d'une méthode de français pour adolescents. Le manuel est composé de 7 unités, chacune divisée en 3 leçons. Les points de grammaire sont regroupés sous la forme d'une colonne prenant toute la longueur de la page, à la fin de chaque leçon, sous le titre *Nos outils*. A l'issue de chaque unité, on trouve une double-page de grammaire et de phonétique, également nommée *Nos outils*. Un précis grammatical est en outre consultable à la fin du manuel.

L'objectif est de comparer les descriptions « savantes » et « didactisées » concernant l'article en français afin de dégager certaines caractéristiques des écarts et des interactions entre les deux types de descriptions. Les différents traits définitoires des descriptions savantes et didactisées sont classés d'après les critères morphologiques, fonctionnels et sémantiques identifiés par Auroux (1988 : 110-111). L'échantillonnage restreint permet d'identifier certaines caractéristiques qui devront être confirmées par l'analyse d'autres manuels.

2. Le cas de l'article en français

Le cas de l'article en français est particulièrement intéressant parce que ce petit mot aux yeux des locuteurs francophones pose beaucoup de difficultés aux apprenants locuteurs de langues ne connaissant pas l'équivalent (le turc, le japonais, le chinois, le coréen, ...). Il constitue par ailleurs un important point de débat linguistique depuis les premières descriptions du français (voir Joly, 1980).

2.1. Une première remarque d'ordre quantitatif

D'un strict point de vue quantitatif, l'article occupe une place plus importante dans les ouvrages « savants » que dans les manuels à visée pédagogique. La description de l'article s'étend sur quatre pages dans *La grammaire d'aujourd'hui* (1986 : 72-76) ; dans la *Grammaire méthodique du français*, elle occupe deux pages pour l'article défini (2007 : 154-155), deux pages pour l'article indéfini (2007 : 159-160) et un paragraphe pour les articles partitifs (2007 : 161), les formes et fonctions des différents articles étant traitées de manière commune sur deux pages dans la catégorie « déterminant » (2007 : 152-153). La longueur des descriptions tient à un compte rendu exhaustif des résultats des recherches en linguistique.

En revanche, dans les trois manuels de langue, les articles sont traités en quelques lignes. A titre d'illustration, voici ce que l'on peut lire dans le précis grammatical d'*Alter ego 1+* (2012 : 206)⁵ :

« Ils [les articles] se placent devant le nom et s'accordent en genre et en nombre avec ce nom. [...]

L'article partitif devient de à la forme négative [...].

L'article indéfini s'emploie pour désigner une chose ou une personne non déterminée [...].

L'article défini s'emploie pour désigner : une chose ou une personne déterminée. [...] Un élément unique ou à valeur générale. [...]

L'article partitif s'emploie pour désigner des quantités indéterminées et des

choses qu'on ne peut pas compter : - alimentation [...] - météo [...] - activités [...] - idées abstraites [...] ».

La réduction de la description en termes d'espace sur la page du manuel à visée pédagogique représente à nos yeux une première trace de didactisation. La brièveté de la description peut certes être due à des contraintes éditoriales. De notre point de vue, elle viserait surtout à encourager l'apprenant à lire un contenu grammatical, à retenir son attention quelques secondes au lieu des minutes nécessaires à la lecture et à la compréhension de plusieurs phrases, en d'autres termes à rendre accessible un contenu linguistique à un non linguiste.

2.2. La place de l'article dans la progression des descriptions

Après l'espace occupé physiquement par les descriptions de l'article, voyons à quel moment de la progression la description de l'article en français est située.

Dans *La grammaire d'aujourd'hui*, la question ne se pose pas dans la mesure où le livre est un guide alphabétique. Dans la *Grammaire méthodique du français*, l'article est traité au tout début de la deuxième grande partie de l'ouvrage intitulée « Syntaxe de la phrase simple », dans la deuxième partie intitulée « Les déterminants » du chapitre « Le groupe nominal ». De la même manière, dans les manuels de FLE, l'article est abordé au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues, soit au tout début de l'apprentissage de la langue.

Examinons à présent quelle progression la description de l'article suit. Dans *Alter ego 1* et *Alter ego 1+*, ce sont d'abord les formes des articles qui sont abordées : l'article défini puis l'article indéfini. Chacune des deux espèces d'article fait l'objet d'une leçon distincte. Dans *Alter ego 1*, les formes de l'article défini sont traitées dans la leçon 1 du dossier 1 (2006 : 21) et les formes de l'article indéfini dans la leçon suivante (2006 : 22). Puis l'emploi des deux espèces d'article est traité conjointement, dans la leçon 1 du dossier 2 (2006 : 35). Les articles contractés sont abordés sur la même page. En revanche, l'article partitif est abordé bien plus tard, dans la leçon 1 du dossier 7 (2006 : 116). Dans le précis grammatical d'*Alter ego 1* (2006 : 174-180), les articles constituent le premier point de grammaire décrit. Seules les formes sont rappelées.

Dans *Alter ego 1+*, les formes de l'article défini sont abordées dans le dossier 0 (2012 : 20) et celles de l'article indéfini dans la leçon 2 du dossier 1 (2012 : 30). Tout comme dans *Alter ego 1*, l'emploi des articles définis et indéfinis est présenté dans un même encadré à la première leçon du dossier 2 (2012 : 45). Les articles contractés ne sont pas traités sur la même page : ils apparaissent dans un encadré

p. 47. Puis les articles partitifs sont décrits p.137, dans la première leçon du dossier 7. Dans le précis grammatical d'*Alter ego 1+* (2012 : 206-215), un peu plus conséquent que dans le manuel de 2006, les articles représentent également le premier point mais font l'objet d'une description plus importante. Les auteurs ne se contentent pas seulement de rappeler les formes, ils traitent également l'emploi des articles et augmentent la description fournie dans les leçons.

La comparaison des deux manuels produits par les mêmes auteurs et publiés à 6 ans d'intervalle met en évidence une prise en considération différente de l'article. Dans la version de 2012 : 1) les articles définis et indéfinis sont abordés de manière plus espacée ; 2) le traitement conjoint des deux espèces d'articles intervient plus tardivement ; 3) les articles contractés ne sont pas présentés sur la même page que la description conjointe des deux espèces d'article ; 4) le cas de l'article partitif est exposé plus tardivement.

A la question de comprendre les raisons pour lesquelles les auteurs ont choisi de modifier la version de 2006, on pourrait avancer que l'article représente une difficulté certaine pour tous les apprenants dont la ou les premières langues ne comportent pas d'article, et qu'il est donc pertinent d'espacer leur traitement dans l'enseignement/apprentissage.

Dans *A plus 1*, l'article défini est abordé au fil de l'unité 1 : dans la leçon 1 (2016 : 21), dans la leçon 2 (2016 : 23), puis dans la double-page de grammaire *Nos outils* (2016 : 26). L'article indéfini est traité de la même manière au fil du dossier 2, dans la première leçon (2016 : 33) et dans la double-page (2016 : 38). Les articles contractés sont indirectement abordés dans la leçon 3 du dossier 1 (2016 : 25) sous la rubrique « les prépositions devant les noms de pays et de ville » ; dans la leçon 2 du dossier 2 (2016 : 35) sous la rubrique « faire + activité ou sport », elle-même reprise dans la double-page de grammaire sous le titre « faire + de la, de l', du, des » (2016 : 38) ; dans la leçon de l'unité 3 sous la rubrique « jouer à / jouer de » (2016 : 53), reprise à son tour dans la double-page de grammaire de l'unité 3 (2016 : 55). Les articles partitifs sont présentés dans la première leçon de l'unité 4 (2016 : 63) et dans la double-page de la même unité (2016 : 67). Le précis grammatical d'*A plus 1* (109-122) développe les descriptions de l'article proposées dans les unités en leur consacrant une pleine page (2016 : 113). Les articles sont traités de manière moins espacée que dans *Alter ego 1* et *Alter ego 1+*.

Une deuxième caractéristique de la didactisation réside dans la place accordée aux articles dans la progression des leçons : ils sont traités au niveau A1. Ce choix didactique peut s'expliquer par plusieurs raisons : 1) la simplicité apparente de l'article, d'après le principe selon lequel la progression va du plus simple au plus

complexe. L'autre argument allant dans ce sens est que l'article n'est plus abordé à un niveau supérieur de maîtrise de la langue alors qu'il pourrait faire l'objet d'un affinement des connaissances ; 2) le caractère indissociable de l'article et du nom, le nom étant le noyau du groupe nominal et constituant ce que les apprenants retiennent en premier ; 3) l'imitation des ouvrages savants qui placent les articles en tête de la description grammaticale. Néanmoins, toutes les espèces d'article sont traitées ensemble dans les ouvrages savants tandis que l'article partitif fait l'objet d'un traitement plus tardif dans les manuels étudiés. Serait-ce parce qu'il est considéré comme représentant une difficulté majeure d'apprentissage par les auteurs ?

2.3. Le métalangage

Les trois manuels de langue désignent la catégorie grammaticale « article » par les mêmes termes que les deux ouvrages « savants » : « article défini », « article indéfini », « article contracté » et « article partitif ». L'appellation « article contracté » circule également dans les deux types d'ouvrage, malgré la réserve exprimée par les auteurs de la *Grammaire méthodique du français*⁶ et sa mise entre guillemets dans *La grammaire d'aujourd'hui* (1986 : 73).

S'agissant de la forme des articles, les termes « singulier, pluriel, masculin, féminin » sont de la même manière repris par les manuels à visée pédagogique. La morphologie des articles constitue d'ailleurs la première connaissance grammaticale formalisée et explicite délivrée dans les trois manuels à visée pédagogique :

Alter ego 1 (2006) - Dossier 1 – Leçon 1 p. 21

Point Langue L'article défini Complétez avec la, le, les ou l': Masculin singulier : ... commerce international Féminin singulier : ... médecine Nom avec voyelle : ... université René-Descartes Pluriel : ... nouveaux étudiants
--

Alter ego 1 (2006) - Dossier 1 – Leçon 2 p. 22

Point Langue L'article indéfini Lisez le dialogue et complétez avec un, une ou des.		
	Masculin	Féminin
Singulier	... formulaire d'inscription	... pièce d'identité
Pluriel	... photos	

Là encore, le choix de présenter dans un premier temps les formes des articles puis dans un second temps leur emploi représente une didactisation des savoirs savants pour lesquels la morphologie de chaque espèce d'article précède toujours la description de leur emploi.

2.3.1. La description de l'article défini

Voici les descriptions de l'article défini recueillies dans les trois manuels à visée pédagogique (leçons et précis grammaticaux) :

Exemple 1. « b) Choisissez la bonne réponse.

[...] On utilise les articles définis le, la, l', les pour donner une information :
□ précise ; □ non précise. » (Alter ego 1, 2006 : 35) (Alter ego 1+, 2012 : 45)

Exemple 2. « Les articles définis le, la, l', les

On utilise les articles définis pour désigner une personne, une chose déterminée ou déjà connue. [...] On les utilise également pour les pays » (A plus 1, 2015 : 26)

Exemple 3. « L'article défini s'emploie pour désigner : une chose ou une personne déterminée. [...] Un élément unique ou à valeur générale. [...] » (Alter ego 1+, 2012 : 206)

Exemple 4. « Ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom qui suit. [...]

On utilise l'article défini pour désigner : - une personne ou une chose déterminée. [...] - une personne ou une chose déjà connue. [...] - une chose unique [...] - quelque chose en général [...] - les noms de pays ou de régions. [...] - la date, le jour. [...] » (A plus 1, 2015 : 113).

Voici les descriptions « savantes » :

Exemple 5. « L'article est dit « défini » lorsqu'il détermine un nom de manière à signaler qu'il désigne une (au singulier) ou des (au pluriel) entité(s) parfaitement circonscrites et identifiables. Cette identification a pour repère un univers de discours représentable par un ensemble d'objets ou d'individus divers, parmi lesquels l'article défini sélectionne un sous-ensemble délimité (il se ramène au singleton dans le cas du singulier). Cet ensemble est normalement fourni par la situation ou le contexte [...] On peut expliquer également, de cette manière, l'emploi de l'article défini devant des noms désignant des entités dites « uniques » [...] et ceci dans la mesure où l'ensemble de référence est partagé par la totalité des locuteurs. Ces divers types d'utilisation ont souvent été décrits à l'aide des notions de « familiarité » ou de « notoriété ». En fait, outre le mécanisme sémantique de sélection et d'identification, ils font appel à un principe énonciatif très

général, qui est celui de la présomption d'identification : le locuteur utilise l'article défini lorsqu'il présume que son interlocuteur est capable de réidentifier l'entité à laquelle il réfère [...]. » (1986 : 74)

Exemple 6. « L'article défini sert à référer à une entité identifiable à partir du seul contenu descriptif du reste du GN. On peut se représenter l'opération sémantique qu'il réalise de la façon suivante :

- a) Le récepteur doit prendre en considération le signifié de l'ensemble formé par le nom et son expansion naturelle ;
- b) puis, dans l'espace référentiel constitué par la situation de discours, le contexte ou le savoir qu'il partage avec l'émetteur ;
- c) il doit effectuer la saisie (selon que l'article est singulier ou pluriel) du ou des référents qui sont les seuls à correspondre au signalé donné en a).

Autrement dit l'article défini présuppose l'existence et l'unicité : il n'y a pas d'autres référents accessibles qui vérifient la description de la réalité désignée par le GN. La référence ainsi établie peut être spécifique, c'est-à-dire concerner un ou des individus particuliers, ou générique, c'est-à-dire concerner l'ensemble d'une classe ou d'une sous-classe. » (2007 : 154).

Le terme « utiliser » repris par les trois manuels dénote une certaine conception de la langue : cette dernière est un outil pour communiquer ; la langue est au service de la communication. L'idée de communication est renforcée par l'expression « donner une information » choisie dans *Alter ego 1* et *Alter ego 1+*. L'idée de conceptualisation telle qu'elle a été reprise par les manuels s'inscrivant dans l'approche communicative puis actionnelle (voir Besse, 2018) est également sous-jacente puisqu'il s'agit d'amener les apprenants à opter pour une formulation qui décrirait au mieux l'emploi de l'article défini. Le choix méthodologique de l'approche communicative et actionnelle constitue une trace de didactisation. Par ailleurs, il s'agit de proposer une formulation simple proche de ce que les apprenants seraient en capacité d'énoncer, une formulation lisible et compréhensible à des apprenants de niveau A1. Par conséquent, la didactisation réside à la fois dans la manière d'amener les apprenants à comprendre (grammaire explicite inductive = les principes de l'approche communicative et actionnelle) et dans la formulation même (utilisation de mots courants pour formuler une description grammaticale).

En outre, les apprenants doivent choisir entre deux adjectifs qualificatifs : « précise » et « non précise ». Avec quels termes des descriptions « savantes » entrent-ils en résonance ? Ils se rapprocheraient des notions : « circonscrites et identifiables » (1986 : 74), « identifiable » (2007 : 154), bien que « précis » signifiant d'après le TFLi : « 1. Qui est, qui a été bien identifié, explicité et ne

laisse place à aucune incertitude, à aucune hésitation. 2. Qui est déterminé avec exactitude », il ne soit pas synonyme des adjectifs employés dans les descriptions savantes.

Dans *Alter ego 1*, les apprenants ne disposent que de la formulation proposée dans la leçon. Dans le précis grammatical d'*Alter ego 1+*, les auteurs ont développé la description qui a davantage de points communs avec la description savante. On y retrouve : le terme « désigner » employé dans *La grammaire d'aujourd'hui* et la *Grammaire méthodique du français* ; la notion de « déterminé » qui n'est pas explicite dans les descriptions savantes mais qui rappelle la catégorie générale des déterminants dont font partie les articles. « Élément » est employé comme un hyperonyme des mots « chose », « personne ». Ces trois termes facilement accessibles à des apprenants débutants entrent en résonance avec le mot plus complexe « entité » présent dans les descriptions savantes, et rejoignent les termes plus soutenus « objets ou individus » employés dans *La grammaire d'aujourd'hui*. Le choix des mots « chose » ou « personne » vise vraisemblablement à traduire « entité » en termes simples.

L'adjectif « unique » semble provenir des descriptions savantes qui l'utilisent toutes les deux : *La grammaire d'aujourd'hui* met le mot entre guillemets et la *Grammaire méthodique du français* utilise « unicité » et plus loin « générique », ce qui pourrait coïncider avec le « générale » de la description : « Un élément unique ou à valeur générale » (2012 : 206).

Dans le cas d'*A plus 1*, on retrouve le même type de mot : « désigner », « personne », « chose », qui rappellent « entités » ou « objets et individus » relevés dans les descriptions savantes. Le participe passé « déterminée » rappelle également l'hyperonyme « déterminant » ; « déjà connue » se rapproche des notions mobilisées dans les descriptions savantes : « l'ensemble de référence est partagé par la totalité des locuteurs » (1986 : 74) et « une entité identifiable à partir du seul contenu descriptif du reste du GN » (2007 : 154) ; « l'article défini présuppose l'existence » (2007 : 154). Dans le précis grammatical d'*A plus 1* (2015 : 113), la description est davantage développée : on retrouve les mêmes termes « chose, personne, déterminée, déjà connue, unique, en général » qui résonnent avec les descriptions savantes puis on note une rupture avec l'ajout de cas d'emploi de l'article défini complètement isolés : - les noms de pays ou de régions. [...] - la date, le jour. [...] ». C'est ce qu'on pourrait appeler des faits de langue superficiels qui ne rendent pas compte du fonctionnement général de la langue. La didactisation semble passer par un effet de loupe mettant en évidence des détails de la langue.

On note l'absence du terme « référer » qui apparaît à plusieurs reprises dans les deux descriptions savantes. Cette notion est peut-être jugée trop abstraite ou inutile à l'utilisation de la langue comme outil de communication.

2.3.2. La description de l'article indéfini

Voici la description de l'article indéfini dans les manuels de FLE :

Exemple 1. « b) Choisissez la bonne réponse.

On utilise les articles indéfinis un, une, des pour donner une information :

□ précise ; □ non précise » (Alter ego 1, 2006 : 35) (Alter ego 1+, 2012 : 45).

Exemple 2. « L'article indéfini s'emploie pour désigner une chose ou une personne non déterminée [...] ». (Alter ego 1+, 2012 : 206)

Exemple 3. « On utilise les articles indéfinis pour parler d'une personne ou d'un objet qu'on ne connaît pas encore. » (A plus 1, 2015 : 38)

Exemple 4. « On utilise l'article indéfini pour parler d'une personne et d'un objet qu'on ne connaît pas encore. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qui suit » (A plus 1, 2015 : 113).

Voici les descriptions de l'article indéfini dans les deux ouvrages « savants » :

Exemple 5. « Au singulier comme au pluriel, l'article indéfini sert essentiellement à introduire dans le discours, des entités qui n'ont pas encore été identifiées [...]. Sur le plan énonciatif, l'article indéfini se distingue de l'article défini en ce que son emploi implique chez le locuteur l'absence d'une présomption d'identification de la part de l'interlocuteur » (1986 : 75).

Exemple 6. « En emploi spécifique, l'article indéfini extrait de la classe dénotée par le nom et son expansion un élément particulier qui est uniquement identifié par cette appartenance et qui n'a fait l'objet d'aucun repérage référentiel préalable [...]. On peut distinguer entre les cas où l'indéfini renvoie à un particulier non autrement identifié mais identifiable [...] et ceux où le référent n'a qu'une existence virtuelle [...]. Les emplois génériques de l'article indéfini singulier s'expliquent par le fait que l'élément quelconque auquel renvoie le GN introduit par un est alors considéré comme un exemplaire représentatif (« typique ») de toute sa classe [...] » (2007 : 159-160).

On constate une symétrie entre les descriptions de l'article défini et de l'article indéfini dans *Alter ego 1* et *Alter ego 1+* où l'apprenant doit choisir entre deux qualificatifs contraires : « précise » et « non précise ». Chaque espèce d'article

correspond soit à l'un soit à l'autre. Le parallélisme ou l'opposition entre les deux espèces d'article structure de manière binaire la perception grammaticale de l'apprenant, ce qui tend à une simplification. Cet antagonisme est renforcé dans le précis grammatical d'*Alter ego 1+* qui reprend mot pour mot la description de l'article défini en ajoutant simplement la négation « non ». Il en va de même dans *A plus 1* où l'opposition s'exprime à travers les expressions : « déjà connue » pour l'article défini et « qu'on ne connaît pas encore » pour l'article indéfini. Retrouve-t-on cette symétrie dans les descriptions savantes ? On pourrait répondre « oui » dans une certaine mesure dans *La grammaire d'aujourd'hui*, à travers l'emploi de la forme négative : « des entités qui n'ont pas encore été identifiées » à mettre en regard de « une (au singulier) ou des (au pluriel) entité(s) parfaitement circonscrites et identifiables ». Dans la *Grammaire méthodique du français*, l'opposition n'est pas employée. Les manuels de FLE semblent mettre en avant et exploiter didactiquement une opposition qui n'existe pas dans les descriptions savantes pour lesquelles les articles définis et indéfinis sont différents, sans pour autant représenter le négatif et le positif de l'un et de l'autre.

On relèvera dans le précis grammatical d'*A plus 1* le verbe « parler » qui pourrait renvoyer au mot « discours », à l'expression « sur le plan énonciatif » employés dans *La grammaire d'aujourd'hui*.

2.3.3. La description des articles contractés

Dans *Alter ego 1* et *Alter ego 1+*, la description des articles contractés est réduite à leur morphologie. Seul le précis grammatical d'*A plus 1* met des mots sur le phénomène : « Quand les prépositions à et de sont suivies des articles définis le et les, il faut faire la contraction » (2015 : 113).

Il en va de même dans les descriptions « savantes ». Dans *La grammaire d'aujourd'hui*, « l'article défini prend une forme dite « contractée » (au masculin singulier et au pluriel) lorsqu'il détermine un syntagme prépositionnel introduit par à ou de (1986 : 73). Dans la *Grammaire méthodique du français*, c'est uniquement le critère morphologique qui est également mobilisé : « Au lieu de la suite de + le, on trouve l'amalgame du ; au lieu de de + les : des ; au lieu de à + le : au ; au lieu de à + les : aux. Ces amalgames avec les prépositions de et à sont traditionnellement nommés, de façon très contestable, « articles contractés » (2007 : 154).

2.3.4. La description des articles partitifs

Voici les descriptions de l'article partitif recueillies dans les manuels de FLE :

Exemple 1. « Indiquer une quantité indéterminée

Je mange de la salade/du poulet/de l'agneau/ des haricots verts.

Quand on ne peut pas compter, on utilise l'article partitif »

(Alter ego 1, 2006 : 116), (Alter ego 1+, 2012 : 139).

Exemple 2. « On utilise les articles partitifs du, de la, de l'(devant une voyelle ou un h muet) et des pour indiquer une quantité non déterminée » (A plus 1, 2015 : 67).

Exemple 3. « L'article partitif s'emploie pour désigner des quantités indéterminées et des choses qu'on ne peut pas compter : - alimentation [...] - météo [...] - activités [...] - idées abstraites [...] » (Alter ego 1+, 2012 : 206).

Exemple 4. « On utilise les articles partitifs pour indiquer une quantité non déterminée. » (A plus 1, 2015 : 113)

Voici les descriptions de l'article partitif dans les ouvrages « savants » :

Exemple 5. « L'article partitif s'emploie devant des noms dits « non comptables », c'est-à-dire des noms qui désignent des substances continues : du sable, de la margarine (noms concrets), du tempérament, de la patience (noms abstraits). La forme des à valeur partitive n'apparaît que devant quelques noms qui ne connaissent que la forme du pluriel : des lentilles, des épinards » (1986 : 75).

Exemple 6. « Devant le singulier des noms de masse (du plâtre, de la farine) et des noms dits « abstraits » qui ne renvoient pas à des entités comptables (du courage, de la lâcheté), on emploie les trois formes de l'article partitif » (2007 : 161).

Les termes « non comptable » ou « nom de masse » présents dans les descriptions savantes sont traduits dans les manuels *Alter ego 1* et *Alter ego 1+* par l'expression « quand on ne peut pas compter », notion également mentionnée dans le précis d'*Alter ego 1+* : « des choses qu'on ne peut pas compter ». Les trois premiers items qui suivent : « - alimentation [...] - météo [...] - activités [...] » restent à la surface de la langue. Ils constituent pour l'apprenant une liste fermée des domaines d'utilisation de l'article partitif, ce qui peut avoir un effet sécurisant. Par ailleurs, le dernier item « - idées abstraites [...] » renvoie aux deux descriptions savantes qui évoquent les « noms abstraits ». *A plus 1* reste plus vague en utilisant le terme « quantité non déterminée ».

Conclusion

Les notions de « savoir savant » et de « didactisation » apparaissent comme mineures voire inexistantes dans les préoccupations scientifiques actuelles du champ de la didactique des langues. Pourtant, elles nous semblent essentielles pour tenter de rendre compte du processus à l'œuvre dans l'élaboration des descriptions grammaticales à visée pédagogique. D'un strict point de vue pragmatique, les manuels de FLE représentent en effet une part non négligeable du marché éditorial et surtout, ils constituent souvent la seule référence grammaticale des enseignants de FLE. Dans le cadre de cet article, le « savoir savant » est pris dans le sens de savoir issu de la communauté scientifique, et en l'occurrence pour les descriptions de la langue, des linguistes. La « didactisation » est le processus par lequel un savoir savant est transformé pour le rendre enseignable du point de vue du choix des contenus, de leur présentation, de leur place dans une progression, de la méthodologie, des activités proposées.

L'étude à titre exploratoire des descriptions de l'article en français dans des ouvrages de linguistes et dans des manuels à visée pédagogique livre quelques caractéristiques de ce passage si délicat qui rend un savoir enseignable :

On relève tout d'abord un traitement de l'espace graphique spécifique aux manuels à visée pédagogique qui se traduit par la minimalisation des descriptions. D'un point de vue didactique, on comprend qu'il s'agit de ne pas surcharger cognitivement l'apprenant en lui apportant un minimum d'informations à la fois. Le passage du savoir savant au savoir didactisé s'effectue par une réduction de la description grammaticale à son strict minimum.

L'un des aspects de la didactisation consiste par ailleurs à organiser les objets d'enseignement suivant une progression du plus « simple » au plus « complexe ». Dans les manuels de FLE, l'article est traité au tout début de l'enseignement/apprentissage, au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues, pour ne plus être traité ensuite à des niveaux supérieurs. Un aspect de la didactisation de l'article est de le considérer comme un fait de langue « simple », facilement accessible aux débutants. Ou bien les manuels suivent les descriptions savantes qui ont toujours associé l'article au nom. On relève cependant un écart dans les manuels *Alter ego* où l'article partitif, vraisemblablement considéré comme posant plus de difficulté, est traité bien après l'article défini et l'article indéfini.

Une autre caractéristique de la didactisation réside dans la présentation des descriptions. En cela, on pourrait penser que les manuels se plient à l'approche communicative en faisant d'abord repérer les formes puis leur emploi. Cependant,

encore une fois, les descriptions savantes adoptent la même démarche : la forme puis l'emploi. Les critères morphologiques et sémantiques sont largement mobilisés dans les descriptions didactisées, contrairement au critère fonctionnel évoqué seulement dans *A plus 1*.

Enfin, la didactisation s'exprime dans le métalangage. On a relevé que les manuels retiennent certains aspects de la description en employant des mots plus accessibles aux apprenants, quitte à s'éloigner de la « vérité linguistique », comme dans le cas de « précise », « non précise » pour expliquer l'emploi de l'article défini et de l'article indéfini, ou encore en mettant en avant un schéma binaire pour évoquer la valeur de l'article défini et de l'article indéfini. Des notions fondamentales en linguistique sont gommées des descriptions didactisées, comme celles de « référence » ou d'« actualisation » ou bien encore de « discours ». Par ailleurs des faits de langue isolés et superficiels sont mis en avant alors qu'ils ne sont pas révélateurs du fonctionnement de la langue, ce qui peut sécuriser linguistiquement l'apprenant.

La didactisation représente une opération complexe qui à la fois s'éloigne des descriptions savantes et les suit. Dans sa dimension métalinguistique, elle représente fondamentalement une délicate opération de traduction intralinguale qui doit trouver un équilibre entre l'accessibilité du savoir aux apprenants et la fidélité aux « vérités linguistiques ». Afin de dégager un tableau complet de la didactisation des descriptions grammaticales de l'article, il s'agirait de réaliser une étude diachronique des premières traces de la description de l'article jusqu'à nos jours. Cette étude permettrait de mettre au jour les relations plus qu'étroites entre savoir savant et savoir didactisé en grammaire du français, la relation n'étant pas verticale comme en mathématique mais plutôt interactionnelle.

Bibliographie

- Auroux, S. 1980. « L'histoire de la linguistique ». *Langue française*, n°48. p.7-15.
- Auroux, S. 1988. « Les critères de définition des parties du discours ». *Langages*, n°92. p.109-112.
- Beacco, J.-Cl. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Besse, H. 2018. « Un point de vue rétrospectif sur les « exercices de conceptualisation » ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*, n°15-1. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rdlc/2650> ; DOI : 10.4000/rdlc.2650 [Consulté le 16 avril 2018].
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. 2001. Conseil de l'Europe/Paris : Didier.
- Chevallard, Y. 1991. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La Pensée Sauvage.

Cuq, J.-P. (dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Galisson, R., Coste, D. (dir). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Germain, Cl. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

Joly, A. 1980. « Le problème de l'article et sa solution dans les grammaires de l'époque classique ». *Langue française*, n° 48, p.16-27.

TLFi : *Trésor de la langue Française informatisé*. <http://www.atilf.fr/tlfi>. ATILF - CNRS & Université de Lorraine, [Consulté le 16 avril 2018].

Corpus

Arrivé, M., Gadet, F., Galmiche, M. 1986. *La grammaire d'aujourd'hui - Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.

Berthet, A. & al. 2006. *Alter ego 1 - Méthode de français*. Paris : Hachette.

Berthet, A. & al. 2012. *Alter ego + 1 - Méthode de français*. Paris : Hachette.

Kharbache, L. & al. 2015. *A plus 1 - Méthode de français pour adolescents*. Barcelone : Editions Maison des Langues.

Riegel, M., Pellat, J.-Ch., Rioul, R. 2007. *Grammaire méthodique du français*. [1994]. Paris : PUF.

Notes

1. Désormais FLE.

2. « L'apprenant n'est plus considéré comme un être recevant passivement de l'enseignant un ensemble de stimuli extérieurs, comme c'était le cas pour la psychologie béhavioriste. L'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu » (Germain, 1993 : 205).

3. Cette question de la scientificité de la linguistique ouvre un autre débat sur le caractère scientifique des savoirs en linguistique, la frontière entre le savant et le non savant restant très poreuse, car la description de la langue n'a pas commencé avec l'émergence de la linguistique (voir par exemple, Auroux, 1980).

4. Définition de « didactisation » dans *Encyclopædia Universalis*. <https://www.universalis.fr/dictionnaire/didactisation/> [Consulté le 16 avril 2018].

5. Seuls les formes et les exemples ont été supprimés de la citation.

6. « Au lieu de la suite de + le, on trouve l'amalgame du ; au lieu de de + les : des ; au lieu de à + le : au ; au lieu de à + les : aux. Ces amalgames avec les prépositions de et à sont traditionnellement nommés, de façon très contestable, « articles contractés » (2007 : 154).

Synergies France n° 12 / 2018



La grammaire
se réinvente-t-elle avec
des outils numériques ?





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Une activité d'apprentissage incontournable : Lire en français... sa grammaire

Geneviève-Dominique de Salins

Professeur honoraire des Universités, France

gd.desalins@gmail.com

Reçu le 11-04-2018 / Évalué le 05-07-2018 / Accepté le 19-11-2018

Résumé

Lire, relire et lire encore sa grammaire *en français*, d'abord pour se construire une vue d'ensemble sur la signification des relations entre les mots grammaticaux et pour en assimiler peu à peu les valeurs d'emploi.

Mais également, lire surtout pour s'imprégner, au fur et à mesure de la lecture, de la syntaxe du français et des structures linguistiques caractéristiques des principaux « actes de paroles » récurrents dans le discours grammatical. Il en résultera, par un phénomène d'habituation, une aisance syntaxique presque inconsciente ou automatique, dans « l'expression écrite » de l'apprenant.

Mots-clés : autonomie, lecture, grammaire, habituation, expression écrite

Reading in French ... your French Grammar Book, An Inescapable Learning Activity

Abstract

Read, read, and reread your French grammar book *in French*. First, to grasp a general view about the meanings between grammatical words. Then, to gradually assimilate the usage values of grammatical connections. Also, and above all, read a grammar book *in French* to slowly and unconsciously imbue your mind with the French syntax and the linguistic structures of recurring "speech acts" encountered while reading your grammar. This will have a long-lasting effect of habituation and give your writing skills an automatic syntactical fluency.

Keywords: autonomy, reading, grammar, habituation, writing skills

Depuis que les humains apprennent les langues vivantes, les méthodes d'enseignement ont eu le temps de se transformer et de se perfectionner à l'infini. Mais jamais avant le XXI^e siècle on n'a connu une telle richesse, une telle diversité, une telle prolifération de moyens d'apprentissage des langues, grâce à Internet et aux innombrables technologies audio visuelles qui permettent aux apprenants, s'ils le veulent, d'étudier, où qu'ils soient, une langue étrangère en l'écoutant parler par des autochtones et en la lisant 24 heures/24.

Oui, cette richesse des moyens actuels donne d'excellents résultats. On constate que les compréhensions orales et écrites se développent plus rapidement qu'autrefois et que l'expression orale s'épanouie grâce aux activités de communication en classe.

Mais « l'expression écrite » ? On n'ose à peine en parler tant les résultats sont pauvres.

Hier encore, une Américaine me laissait le message suivant sur mon répondeur téléphonique : « *S'il vous plaît, je ne maîtrise pas l'écrit en français. Je veux parler avec vous. C'est plus facile. Téléphonnez-moi* ».

Pourquoi l'expression écrite reste-t-elle toujours à la traîne ? Je vais essayer de donner ici mon opinion sur cette faiblesse de l'écrit chez les apprenants et proposer deux moyens d'y remédier : la lecture et la grammaire.

1. Lire pour découvrir notre environnement, une de nos activités d'apprentissage « en autonomie » particulièrement enrichissante

Le débutant qui a la chance d'apprendre en « bain linguistique » est constamment attiré par tout ce qui tombe sous ses yeux dans la ville où il s'est installé. Les façades et les murs sont ses premiers livres de lecture dans la langue qu'il commence à apprendre : le nom des magasins, le nom des rues, les publicités de films, concerts, pièces de théâtre dans les couloirs du Métro, les panneaux de circulation urbaine, les journaux distribués gratuitement, un peu partout dans la ville, tous ces *documents culturels urbains* sont autant de sources de lecture et d'information qui retiennent l'attention de tous les débutants.

Et puis, évidemment, dans son cours de langue, en France ou dans son pays, l'apprenant débutant passe une bonne partie du temps à se confronter à la lecture du « livre de l'élève » de sa Méthode. Les consignes écrites, la lecture de textes choisis, la lecture des « photocopies » supplémentaires que l'enseignant distribue, ainsi que les mots, phrases, exemples que l'enseignant écrit au tableau sont sa « lecture habituelle ». Sans oublier toutes les informations que le débutant recherche 24 heures/24 sur son Smartphone, à condition qu'il ait la sagesse de le consulter en français...

À ce rythme, on peut constater que le débutant apprend rapidement à lire la langue étrangère, même si, du point de vue du « sens », bien des choses lui échappent encore et demeurent toujours « opaques ». *Lire* apparaît ainsi comme la première activité autonome régulière de l'apprenant débutant.

Mis à part le « livre de l'élève » de la Méthode et les textes photocopiés de poèmes ou de chansons qui servent aux activités de classe, l'apprenant n'a aucune

autre *obligation* de lecture, bien que l'enseignant l'encourage à lire au moins le « journal ».

Le « livre de l'élève » couvre l'ensemble des besoins : les activités permettent le développement des quatre compétences, bien entendu, et puis sont riches les informations phonétiques, les règles de grammaire, les apports lexicaux et les divers types d'exercices. Chaque unité du livre offre une progression soigneusement suivie.

L'enseignant apporte les explications nécessaires, répond aux besoins immédiats et poursuit, cours après cours, les activités multiples et variées, toutes stimulantes pour le processus d'apprentissage. Mais l'apprenant n'est tenu à aucune activité spécifique de lecture en autonomie.

À la fin du niveau A1, l'apprenant a reçu en classe une foule d'informations qu'il a plus ou moins intégrées, selon les cas.

De toutes façons, il faut du temps pour que tout se sédimente sérieusement. Ce n'est pas parce qu'on a déjà « fait » *l'article partitif* ou *l'imparfait* que ces deux points grammaticaux sont « acquis ».

On estime qu'à la fin du niveau B2 et certainement au niveau C1/C2, la langue étrangère est quand même relativement bien acquise. Serait-il possible d'apprendre plus vite ?

Pour l'acquisition du niveau A1, toutes les Méthodes permettent aujourd'hui d'atteindre, en relativement peu de temps, d'excellentes performances, en compréhension écrite et surtout en compréhension /expression orales.

C'est après ce niveau A1 que l'apprentissage se ralentit et que les résultats escomptés se font attendre...

Pourtant, les apprenants sont réellement « choyés » : ils reçoivent beaucoup d'informations linguistiques et culturelles. L'enseignant se met en quatre pour les faire progresser et les apprenants, eux-mêmes, montrent aussi de la bonne volonté pour apprendre ! Mais voilà, l'acquisition semble se ralentir et se met plus difficilement en place que dans les débuts, surtout pour ce qui est de « l'expression écrite ». Pourquoi ce pénible ralentissement ?

On peut avancer que ces carences en expression écrite ont pour origine l'absence de lectures en français.

2. Lire *en français* -- pour s'informer sur le monde, pour comprendre mieux ce qui se passe et pour savoir comment tout fonctionne autour de nous y compris la grammaire du français -- pourquoi pas ?

Parce que c'est trop pénible, trop frustrant, trop lent. Parce que la réflexion, la pensée et toutes les opérations mentales se font tellement plus vite en langue maternelle ...

Ce type de commentaire est vrai mais paradoxal si on est justement en train d'apprendre une langue étrangère, car cet apprentissage exige bien des astreintes et de gros efforts de volonté, entre autres. Mis à part les articles de journaux choisis par l'enseignant et les textes proposés dans la Méthode, l'apprenant ne lit absolument pas en français. Or il faut lire beaucoup et de tout. « Se jeter à l'eau » et lire sans avoir constamment recours au dictionnaire. C'est un exercice *indispensable* d'auto-apprentissage.

Pour faciliter ce travail de lecture, ardu les premiers temps, mais indispensable pour progresser à l'écrit, il faudrait que les apprenants aient à leur disposition, dès la fin du niveau A1, une grammaire du français, en français, et qu'ils soient plus qu'encouragés à se servir d'un dictionnaire unilingue.

Oui, lire une grammaire et consulter un dictionnaire unilingue seraient deux « balises » incontournables pour faciliter la lecture « en français » de bien d'autres types de textes : romans, essais, critiques, articles de fond, etc.

Pourquoi cette lecture en français d'une grammaire et d'un dictionnaire ? D'abord parce que les structures grammaticales qui caractérisent ces deux types de discours sont très fortement récurrentes : ce sont en effet bien souvent les mêmes structures grammaticales que le linguiste utilise pour « définir » ; ce sont les mêmes structures qu'il emploie pour « expliquer », pour « comparer » ou pour « différencier » deux morphèmes grammaticaux ; ce sont bien souvent les mêmes structures qui servent à l'« argumentation ».

La forte occurrence de ces « actes de parole » dans une grammaire en facilite rapidement la « compréhension » et même l'« assimilation » à condition, bien entendu, que la grammaire et le dictionnaire que l'apprenant devrait lire aient été écrits en français à *son intention* !

Si on examine la progression prévue pour l'apprentissage de la grammaire dans les Méthodes, il est facile de constater qu'il y a un « éclatement », une « parcelisation », une « incomplétude » nécessaires du savoir grammatical. L'apprenant dispose d'informations grammaticales « tronquées » en fonction de la progression imposée. Il n'est jamais confronté à une *vue d'ensemble* d'un point de grammaire

complet. Il lui est offert un bon « kit » de survie. Mais il ne lui est pas demandé de faire systématiquement le tour d'une question grammaticale. Il est donc difficile, pour l'apprenant, de faire une mise en relation « significative » globale, entre les mots grammaticaux, leurs valeurs et leurs emplois.

Bien sûr, l'enseignant donne très souvent des explications supplémentaires et analyse les erreurs commises, ce qui permet à chaque apprenant d'améliorer ses performances. Pourtant, tous ces efforts réunis n'aboutissent pas souvent à des résultats réellement satisfaisants. Il manque le plus souvent à l'apprenant d'avoir accès à une « grammaire de FLE », *complète et rédigée* pour lui. Une grammaire que l'apprenant pourrait consulter en classe et lire hors de la classe, surtout. La responsabilité de l'apprenant serait d'autant plus engagée qu'il a entre les mains une grammaire à consulter et à étudier à son rythme. Ce serait un *lieu* où l'apprenant peut trouver des réponses à ses doutes et à ses interrogations linguistiques. Un *lieu* où il peut prendre tout son temps pour réfléchir à tel ou tel problème de langue.

Dans les classes, il pourrait être prévu une « activité de partage des savoirs » : chacun apporte à l'ensemble du groupe, de temps en temps, une découverte qu'il a faite en étudiant ou en consultant sa grammaire FLE, un éclairage nouveau sur un point de grammaire qu'il n'avait pas aussi bien saisi que cela auparavant, mais qu'il peut désormais, grâce à ses lectures, expliquer aux autres, complètement et avec une réelle assurance. Ce serait *une activité de partage du savoir*, savoir acquis individuellement, en autonomie. Lors de cette activité, l'enseignant constaterait que ce que l'apprenant arrive à maîtriser par lui-même, au point de pouvoir l'expliquer au groupe, est certainement ce qu'on appelle une *acquisition solide*.

Évidemment, ce serait aussi un moment d'évaluation où l'enseignant pourrait vérifier qu'il n'y a pas eu de méprise ou de contre-sens dans le travail de lecture accompli individuellement par chacun ! Lire une grammaire, la consulter, y trouver des éclaircissements pour soi-même et en faire profiter ses camarades, ce serait une activité d'apprentissage positive pour tout le monde.

Bien entendu, il s'agit de lire dans la langue d'apprentissage.

Une grammaire de FLE pour l'apprenant est écrite en français et il en existe d'excellentes sur le marché.

Que les enseignants n'aient pas peur que ce soit trop austère, trop difficile ou totalement insupportable pour les apprenants ! Comment les enseignants font-ils eux-mêmes en classe ? Ils peuvent difficilement s'exprimer à propos de la grammaire sans parler en termes grammaticaux appropriés et à coup de « définitions », « explications », « exemples », « comparaisons », « oppositions », « argumentation » et « mises en garde ».

La grammaire de FLE des apprenants fait exactement la même chose.

La différence entre les deux types d'explication --celle de l'enseignant et celle de la Grammaire-- serait que « la parole » de l'enseignant passe tandis que « l'écrit » de la grammaire demeure, consultable à loisir, 24 heures/24.

Ce serait certainement un défi, mais il faut oser. Il faut impliquer l'apprenant dans son apprentissage si on veut qu'il « vole » un jour de ses propres ailes...

La lecture d'une grammaire de FLE est à recommander *impérativement* aux apprenants parce que c'est un excellent exercice pour qu'il se familiarise rapidement avec les « tournures françaises » des actes de paroles que sont la présentation, la description, l'explication, la comparaison et l'argumentation. En plus de la signification et de la compréhension de la valeur des mots grammaticaux, cette lecture donnera à l'apprenant un « modèle d'expression écrite » pour raisonner, argumenter, décrire, s'expliquer en français !

L'enseignant serait peut-être surpris en se rendant compte que le fait de posséder leur propre grammaire de FLE conforte et réconforte bon nombre des apprenants qui « décrochent », faute de pouvoir « consulter » par eux-mêmes, à leur propre rythme, ce qu'ils n'ont pas toujours compris en classe.

En lisant et en consultant la grammaire, à leur rythme, les apprenants passeraient ce cap qui semble tellement long à franchir, tant que les structures grammaticales de l'expression écrite ne sont pas globalement maîtrisées. Leur « expression écrite » s'améliorerait incontestablement. Leur « compréhension écrite » en serait également renforcée et il n'est pas impossible que même leur « expression orale » s'enrichisse grâce à cette lecture intensive et régulière d'une grammaire faite pour eux. Lire une grammaire n'est certainement pas aussi divertissant que lire un bon polar. Mais pour lire un bon polar, mieux vaut avoir suffisamment de connaissances grammaticales. Lire une grammaire de FLE facilitera certainement toutes les autres lectures.

Peut-être la lecture de la grammaire semblera-t-elle une découverte rassurante à la plupart des apprenants. Peut-être l'activité de partage des connaissances grammaticales entre eux facilitera-t-elle le bond, le saut en avant indispensable pour que le niveau d'expression écrite dépasse ce palier toujours « insuffisant » et devienne enfin « satisfaisant » aux yeux des enseignants ?

Une grammaire de FLE est un outil concret parfaitement efficace pour apprendre à s'exprimer à l'écrit, à condition qu'on la lise et qu'on la lise en français !

3. Il faudrait que la lecture, vécue comme un « obstacle » par les apprenants, devienne le « tremplin » de leur réussite.

Avant d'être considérée comme une « source de biens faits », la lecture apparaît souvent comme un mur infranchissable ou un chemin pavé de pièges multiples.

Le premier obstacle à surmonter n'est pas tant le lexique, comme on le dit souvent (« trop de mots », disent les apprenants !), mais plutôt les *lacunes* trop fréquentes en connaissances grammaticales et les *doutes* quant à l'interprétation du « sens » et des « relations » entre les mots grammaticaux. Ces lacunes et ces doutes augmentent considérablement l'effort à fournir par l'apprenant et ralentissent démesurément la progression de sa lecture, si bien qu'il ne tarde pas à renoncer... D'où, pour l'apprenant, l'impérieuse nécessité de *s'obliger à lire* une grammaire qui, d'une part, lui rendra l'accès au « sens » des mots grammaticaux plus facile et qui, d'autre part, par le style nécessairement répétitif de ce type d'ouvrage, l'accoutumera en douceur, peu à peu, aux exigences de la syntaxe du français -- exigences qui justement, en général, font défaut à l'expression écrite des apprenants, faute d'*imprégnation* par la lecture.

Un autre « blocage » à la lecture peut survenir : la simple paresse qui saisit tout le monde devant un texte en langue étrangère. C'est tellement plus simple de s'informer dans sa propre langue quand on le peut. Mais cela a déjà été évoqué plus haut.

Pourtant, l'apprenant d'une langue étrangère doit savoir que, s'il décide de lire dans la langue qu'il veut ou doit apprendre, il réussira à comprendre l'écrit plus rapidement qu'il ne le croit. Certes, dans les débuts, tout le monde trouve cela très pénible, mais il faut continuer, avancer dans sa lecture et abandonner le plus vite possible la béquille du dictionnaire. En revanche, *il faut rapidement compter sur le contexte et s'y agripper pour en tirer des inductions ou des déductions logiques*. Il n'est pas du tout obligatoire de traduire !

Il faut courageusement s'accrocher à du « connu » pour comprendre ce qui paraît a priori « inconnu ». Courir constamment du dictionnaire au texte et du texte au dictionnaire, ce n'est pas lire ! C'est là aussi que la lecture d'une grammaire peut aider : si le texte explicatif est jugé incompréhensible, alors on lit les exemples. Les exemples doivent être nombreux, dialogués et choisis dans un contexte facilitant de « communication ordinaire ».

Mais une fois les exemples compris, il ne faut pas hésiter à *relire* immédiatement l'explication pour vérifier que maintenant on la comprend. Cet « aller-retour », du texte aux exemples *et* des exemples au texte, s'avère indispensable pour tous, même dans notre langue maternelle !

L'apprenant qui s'astreint à ce dur travail qu'est la lecture d'une grammaire, comprendra vite combien un peu de patience peut produire de nombreux et bons résultats. Même s'il doit « patauger » et parfois avoir l'impression qu'il « coule », cette désagréable sensation va disparaître assez vite. C'est comme pour tout autre apprentissage. Mais cet apprentissage-ci lui rendra d'énormes services ! L'apprenant prendra de l'aisance et sera bientôt ravi de constater qu'il comprend tout ou presque tout ce qu'il lit !

Il me paraît également utile qu'une grammaire de FLE offre à l'apprenant une *plage de réconfort après l'effort de la lecture « théorique »* : des exercices de vérification faciles et simples à exécuter. Ces exercices doivent être lus, complétés et relus parce qu'ils racontent en général une courte histoire ou présentent une saynète de la vie ordinaire, en famille ou entre personnes se rencontrant dans la vie de tous les jours. Les exercices apportent une grande diversité de textes courts à lire. Ils devraient apporter à l'apprenant un moment d'amusement, de détente, d'humour. Une grammaire de FLE devrait avoir pour objectif de satisfaire, de gratifier l'intelligence de l'apprenant et d'atténuer la frustration qu'il ressent vis-à-vis de la grammaire du français, en comblant carrément les lacunes du savoir nécessaire pour « maîtriser » enfin tous ces petits mots grammaticaux ou toutes ces formes verbales dont le sens précis lui échappe.

Les zones d'ombre dans le savoir augmentent la frustration, mais on sait que ces « points noirs » de l'apprentissage varient d'un apprenant à l'autre.

La Méthode ne peut pas tout faire, l'enseignant non plus !

La frustration de l'apprenant s'exprime parfois. On entend assez souvent en classe ou hors de classe ce type de discours sarcastique qui frôle la mauvaise humeur :

Pourquoi je dois dire ici « Camille, c'est *un* copain électricien », et là « Tu sais, *le* copain électricien qui s'appelle Camille ? »

Et pourquoi on dit « *Le* copain ? Mais c'est *un* ami » ?

Enfin, décidez-vous ! « Un, une, des » ou « le, la, les » ?

Et puis, il y a tous ces petits mots : « *l'*industrie *du* pétrole », « *les* puits *de* pétrole », « le prix *du* pétrole », « *une* usine *de* ciment », « *le* patron *de* l'usine », mais « *le* chef *d'*entreprise » ...

Pourquoi ?

Sans compter ces histoires de : « *la* reine *d'*Angleterre », « *le* roi *du* Maroc », « *les* villes *de* France

Il y a pire encore...

« J'ai besoin *de* mouvement », « tu as besoin *du* vélo ce matin ? »

Ici, « il s'occupe *des* enfants handicapés ». Là, « ils s'occupent *d'*enfants handicapés ».

On comprend assez bien : « Non, je ne veux *pas de* voiture, je ne veux *pas d'*argent », mais pourquoi, tout à coup, on entend (ou on lit) : « il m'a affirmé qu'il *ne* voulait *pas de* l'argent que je lui offrais de ta part ».

C'est à devenir fou, non ? » ...

Jamais les apprenants ne parleraient comme cela ! Mais tout de même, parfois, ils sont vraiment mécontents de ne pas arriver à comprendre le « sens » de tous ces mots grammaticaux, ni leurs propres « erreurs » et encore moins le « corrigé » que leur impose l'enseignant.

En fait, ces frustrations surgissent de la *fragmentation* inévitable et nécessaire des explications grammaticales dans une Méthode et elles viennent du fait que les apprenants n'ont nul *lieu* pour avoir cette « vision d'ensemble » nécessaire pour enfin comprendre chacune des difficultés rencontrées.

Il faut une grammaire du français *en français*, des explications qui ne soient *pas frileuses*, une grammaire *complète*, une grammaire du « sens ».

4. Lire une grammaire en français, d'accord. Mais comment s'imaginer la grammaire adéquate à lire ?

Il faudrait peut-être imaginer l'apprenant « heureux » de lire à son rythme un ouvrage qui « explique » aussi bien que l'enseignant, mais qu'on peut obliger à « répéter » car en classe, ce n'est pas toujours aisé de faire répéter tout le temps un enseignant. De plus, en classe, le degré d'attention de chaque apprenant varie considérablement d'un moment à l'autre et il est certain que bien des « explications » peuvent évidemment se volatiliser, sans espoir de retour !

La consultation et surtout la *lecture suivie et approfondie* d'une grammaire adaptée aux besoins de l'apprenant est par conséquent une nécessité.

Enfin, même si au début, la lecture d'une grammaire demande des efforts réels, au fur et à mesure de cette pratique, l'apprenant découvrira relativement vite qu'il est facile de rentrer dans ce style argumentatif dont il a de toutes façons besoin, ne serait-ce que pour s'exprimer de façon ordinaire en français.

La lecture de sa grammaire lui facilitera certainement la compréhension écrite de tout autre texte et même son expression orale s'enrichira peu à peu, grâce à cette lecture.

Pour toutes ces raisons, il semble judicieux que le premier livre à lire en français soit une grammaire complète, rédigée pour les apprenants.

La lecture et l'étude autonome d'une grammaire de FLE pour le DELF/DALF donneraient une plus grande assurance aux apprenants qui auraient grâce à ce livre une *vue d'ensemble* sur la grammaire et sur la valeur et les emplois des mots grammaticaux. Le travail en autonomie convient tout à fait à la réflexion qu'exige l'appréhension d'un point de grammaire. Donc, lire une grammaire de FLE suffisamment complète pour répondre aux exigences du DELF/DALF paraît une idée qui va de soi.

Cette grammaire répondrait aux questions que se posent les apprenants sans toujours oser en parler à leur enseignant. Cette grammaire pourrait introduire dans les classes de nouvelles activités de partage et d'échange des connaissances sur la langue. Enfin, la lecture d'une grammaire serait une gymnastique intellectuelle très utile pour faciliter la lecture de toutes sortes d'autres ouvrages.

Lire de tout, dont une grammaire adaptée à la situation de l'apprenant, serait l'effort nécessaire et indispensable à fournir, pour passer le cap du « barbotage » en expression écrite.

Celui qui envisage de se présenter au permis de conduire se procure un « code de la route » qu'il potasse souvent seul et qui lui facilite pas mal la pratique de la conduite en ville ou sur les routes. Il semblerait logique que l'apprenant de FLE ait, lui aussi, son « code de FLE », sa grammaire écrite et rédigée pour lui et lui offrant un *lieu* de vérification et d'évaluation de ses propres connaissances grammaticales.

La lecture régulière et intensive de la grammaire va créer chez l'apprenant une *imprégnation* des formes et des structures syntaxiques lues et relues. Au fur et à mesure des lectures, ce produira une *accoutumance*, une *habitation* qui lui rendront presque *automatiquement disponibles* ces mêmes structures, dès lors qu'il doit produire un texte écrit en français.

Le projet d'une grammaire de FLE complète, souple et rédigée pour l'apprenant m'est venu au cours d'une expérience récente d'apprentissage linguistique.

En expérimentant, en tant qu'apprenante, les difficultés normales que l'on rencontre habituellement, j'ai pu ressentir les frustrations liées à l'incomplétude des informations reçues dans le cadre d'une formation moderne, ordinaire. La lecture d'une grammaire m'a réconfortée et m'a facilité l'accès à d'autres lectures nombreuses et variées.

Le projet de réaliser une grammaire de FLE, à *ma manière*, s'est alors imposé suffisamment fort pour que je me remette au travail.

Les « Modules GDS¹ » (*grammaire du sens*) reflètent le résultat de cette expérience et se veulent l'aboutissement logique de précédentes publications.

La partie « théorique » des « Modules GDS » est aussi claire et explicite que possible ; elle s'adresse aux apprenants de français des universités ou des grandes écoles et aux élèves en fin d'études secondaires. Elle aborde les différentes valeurs des structures grammaticales du français sans « frilosité » ; elle opte pour une terminologie grammaticale « classique ». Elle fait confiance au bon sens (« la chose du monde la mieux partagée ») et s'appuie sur le capital cognitif universel des apprenants.

La partie « pratique » de chaque module permet à l'apprenant de « vérifier » et d'« évaluer » son degré de compétence grammaticale, sur le champ.

Les exercices ou applications pratiques n'exigent rien d'autre qu'une bonne concentration de l'apprenant sur le point grammatical décrit et expliqué dans le module.

Les « erreurs », s'il y en a, sont corrigibles par l'apprenant lui-même, puisqu'il possède, à portée de la main, toutes les explications et les exemples que lui donne la partie « théorique ».

S'il y a « erreur », c'est soit un « lapsus », par fatigue ou faute d'attention, soit parce que l'apprenant n'a pas consulté suffisamment toutes les explications qui lui sont offertes. Il peut par conséquent relire la partie « théorique » pour s'auto-corriger efficacement.

À la fin de chaque module, une « lecture » sollicite l'opinion du lecteur et l'invite à s'exprimer par écrit sur le sujet « socio-culturel » traité.

Cette dernière lecture est accompagnée d'activités de « repérages », permettant aux apprenants de se familiariser aux épreuves habituelles du DELF et du DALF.

L'objectif premier des « Modules GDS » est de faire en sorte que l'apprenant se sente rassuré et suffisamment équipé pour se lancer, par plaisir, dans beaucoup d'autres lectures passionnantes en français.

En conclusion, disons que d'une façon générale, de nos jours, quelle que soit la méthode d'enseignement utilisée, « l'expression écrite » des apprenants reste le plus souvent décevante, parce que les « erreurs » grammaticales se répètent de ligne en ligne, parce que les structures syntaxiques les plus communes, celles du niveau A1/B1, ne sont toujours pas maîtrisées, parce que les « calques » de la langue maternelle demeurent, *en expression écrite française*, les seules bouées de sauvetage de l'étudiant. Ce sont, selon moi, les preuves tangibles que les apprenants *ne lisent pas en français*.

Même si leurs connaissances grammaticales sont nombreuses, les apprenants ne voient pas toujours clairement à quoi doivent servir ces connaissances souvent *parcellaires*. Même si les exercices qu'ils complètent, en classe ou chez eux, ne sont finalement pas si mal réalisés, toutes les activités qui concernent « la grammaire » sont habituellement vécues comme des *pensums* qu'ils font à *la va vite*, sans le moindre intérêt.

Ces comportements d'apprentissage pourraient évidemment changer si l'apprenant lisait régulièrement en français une « grammaire de FLE » rédigée à *son intention* et si toutes les « activités grammaticales », dont les « exemples » de grammaire, suscitaient enfin un peu d'amusement, de divertissement, de curiosité, donc d'intérêt, pour le lecteur.

Bibliographie

- Bérard, É., Lavenne, Ch. 1989. *Grammaire utile du français*. Paris : Didier.
Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, 2001, Paris : Didier/Conseil de l'Europe.
- Callamand, M. 1987. *La Grammaire vivante du français*. Paris : Larousse.
- Delatour, Y. et al. 2004. *La Nouvelle Grammaire du français*. Paris : Hachette.
- Monnerie, A. 1987. *Le Français au présent*, Paris : Hatier/Didier.
- Salins, G-D. (de). 1996. *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Paris : Didier.
- Salins, G-D. (de), Santomauro, A. 1998. *Cours de grammaire Niveau 1 et 2*. Paris : Didier.

Note

1. www.myfrenchgrammy.com



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

La Vieille dame se met au numérique : un exemple de classe inversée à l'université

Alice Delorme Benites

Universités des Sciences Appliquées de Zurich, Suisse

delr@zhaw.ch

Reçu le 16-02-2018 / Évalué le 09-07-2018 / Accepté le 14-10-2018

Résumé

Si le foisonnement actuel d'outils numériques permet un contact intense des étudiants avec les langues étrangères (réseaux sociaux multilingues, langues et sous-titrages à la demande sur Netflix et YouTube, applications linguistiques pour smartphones), l'enseignement de la grammaire au niveau universitaire reste l'affaire des livres et des travaux « sérieux », notamment aux niveaux avancés. Comment alors faire participer la Vieille dame à la révolution numérique ? Cet article présente et évalue un cours de niveau C1 en classe inversée, conçu dans une double volonté de mieux accompagner l'assimilation individuelle de la logique de la grammaire française par les étudiants mais aussi d'inclure dans leur apprentissage personnel les ressources numériques qui peuplent leur quotidien.

Mots-clés : classe inversée, apprentissage autonome, grammaire française, vidéos

French Grammar and Digital Learning: An Inverted University Classroom

Abstract

Nowadays, students have access to an unprecedented variety of digital resources and tools, allowing for constant contact with foreign languages through multilingual social networks, subtitles and language options on Netflix and YouTube, language-learning applications, etc. Still, French grammar classes at a university rely heavily on traditional printed sources, especially at advanced levels. This paper presents and evaluates a video-based inverted class on French grammar designed as an attempt to help students assimilate the complex mechanisms of French grammar more efficiently and to include their daily digital experiences in the learning process.

Keywords: inverted classroom, French grammar, blended learning, video-based learning

Introduction et constat initial

L'heure est au numérique. Les livres appartiennent au passé. Les enseignants en langues doivent accompagner la transition et s'adapter à leur public d'élèves et de jeunes étudiants, qui ont grandi avec Internet. Ces affirmations, et bien d'autres apparentées, sont le pain quotidien des didacticiens et enseignants à la recherche

de nouvelles perspectives. Elles ne tiennent cependant souvent pas compte d'un paradoxe cinglant : les élèves et étudiants ont certes grandi avec Internet, mais l'utilisent essentiellement à des fins récréatives. S'ils connaissent et manient avec dextérité les différents canaux de divertissement (films, musique, jeux, séries, images et photographies, lectures de loisir...), c'est incontestablement dû aux efforts monumentaux déployés par l'industrie récréative pour fidéliser une clientèle rentable. À cela s'opposent alors souvent les enseignements de l'école et de l'université, dont les contenus sont « sérieux », « critiques », « réfléchis » et bien souvent non numériques. Serait-ce dû au fait que les enseignants eux-mêmes ne sont pas (encore) des natifs du numérique ? Il s'agirait alors d'un simple problème générationnel qui devrait se résorber le plus naturellement du monde. Cependant, nous avons pu observer au fil des semestres où nous enseignons la grammaire française que les étudiants venaient toujours nous demander quel ouvrage de référence nous recommanderions. Ils voulaient un livre. Là où certains de nos collègues y verraient presque un signe de maturité (ils comprennent enfin que les livres sont importants...), nous nous posons la question : pourquoi la grammaire devrait-elle être expliquée dans un livre ? Un jeu vidéo, un dessin animé, des séries de gifs et « memes » ou encore une série documentaire ou fictionnelle ne pourraient-ils pas également présenter les mêmes contenus ? Le livre revêtirait donc un certain cachet, transporterait une idée de sérieux et de crédibilité, tandis que les autres supports seraient relégués au rang de divertissement (Fraise, 2012).

Une telle affirmation fera hausser les sourcils, et fort heureusement, nombreuses seront les voix qui s'élèveront pour la rectifier : en effet, bien des enseignants et auteurs s'attèlent à transposer les contenus sur des supports plus modernes, plus numériques. On citera, parmi les ressources en ligne accessibles à tous, par exemple le site www.françaisfacile.com, www.lepointdufle.net, ou encore les explications grammaticales du projet Voltaire.

Tout en saluant cette tendance, nous notons cependant deux zones d'ombre particulièrement persistantes. D'une part, l'introduction du numérique dans l'apprentissage des langues se cantonne encore souvent à un niveau d'apprenant peu avancé : la plupart des ressources d'apprentissage numériques, dont les sources suscitées, s'arrêtent au niveau C1 du Cadre européen de référence. De plus, et cette zone d'ombre est étroitement liée à la première, l'usage du numérique fait la part belle aux visées communicatives et pragmatiques, beaucoup moins à la théorie. Pour la grammaire, par exemple, on trouvera donc une multitude de ressources numériques pour s'entraîner à l'application de règles de grammaire somme toute assez basiques. Tous les cas plus difficiles et les explications théoriques approfondies sous-tendant la langue, néanmoins, requièrent presque toujours le recours

à un ouvrage imprimé¹. Ici aussi, on retrouve le dogme du livre et de l'explication écrite comme seuls garants d'une certaine fiabilité scientifique.

Résultat de cette opposition quasi paradigmatique : les étudiants en langues, bien que baignant désormais dans un environnement connecté multilingue (Develotte, 2010), n'y voient que la possibilité de se divertir. La grammaire française, abondamment déclinée en exercices interactifs en ligne lorsqu'il s'agit d'en appliquer les principes les plus courants, retourne bien vite à la poussière des vieux ouvrages de référence dès lors qu'on l'aborde sous un angle plus théorique et plus approfondi.

De cette situation paradoxale émerge le besoin de repenser l'approche universitaire en didactique des langues afin d'inclure la réalité linguistique numérique et non-numérique des apprenants et des enseignants mais aussi les récentes évolutions en matière de didactique. C'est dans cette optique que nous présenterons ici le concept théorique et la conception pratique d'un cours de grammaire en classe inversée sur support numérique avant d'en analyser l'utilisation concrète par les étudiants.

2. La grammaire en classe inversée : concept du cours

C'est dans le contexte des précédentes observations que nous avons décidé de rallier le mouvement didactique actuel en transformant un cours de grammaire universitaire pour futurs traducteurs (dont le niveau de français était C1 au minimum) en classe inversée (Ghozlane et al., 2016 : 30), souhaitant par là-même activer les apprenants, les responsabiliser, déclencher des réflexions plus avancées et sortir des ornières de l'enseignement frontal².

Comme rapidement mentionné précédemment, le niveau du cours ne nous permettait pas de recourir à des ressources en ligne déjà existantes, car trop basiques. En créant de nouvelles ressources, nous avons privilégié trois dimensions qui nous paraissaient cruciales.

Premièrement, le support ; en effet, la décision de travailler avec des vidéos explicatives poursuivait un double objectif :

- Exploiter au maximum les possibilités du numérique comme une nouvelle approche, qui parlerait peut-être plus aux étudiants qu'un ouvrage tel que le Bon usage ou, en tout cas, le compléterait.
- Utiliser l'image, le son et le mouvement pour expliciter et mettre en lumière des lois et principes grammaticaux abstraits, qui faisaient jusqu'alors essentiellement l'objet d'explications verbales et textuelles.

Cette dernière préoccupation s'est d'ailleurs avérée la plus intense : comment, par exemple, représenter visuellement une règle d'accord du participe passé ? D'un autre côté, la visualisation épargnait bien souvent de longues explications verbeuses : la notion de complément d'attribution s'illustrait à merveille grâce au déplacement d'un objet d'un personnage à l'autre, la différence entre coordination et subordination était symbolisée par des personnages iconiques adultes et enfants, l'incertitude de syntaxe s'expliquait par elle-même en laissant apparaître une phrase petit à petit... Il s'agissait donc ici non pas de filmer un cours magistral ni d'énoncer une série de règles grammaticales, mais réellement de rendre visibles et audibles ces notions abstraites. Ainsi, le seul texte apparaissant dans ces vidéos explicatives consistait en exemples de phrases et en termes spécifiques ou nouveaux. Les règles de grammaire elles-mêmes étaient énoncées dans le commentaire audio et représentées visuellement par des schémas, des mouvements d'objets ou de personnages ou encore des mises en valeur des exemples (flèches, changements de couleur...). En effet, il s'agissait d'exploiter le nouveau support que constitue la vidéo dans ce qu'il possède de différent par rapport au texte écrit, que ce soit livre, manuel, ou même site Internet. L'objectif poursuivi était celui de présenter les mécanismes de la grammaire française, aussi complexes soient-ils, précisément en tant que tels : des rouages, des imbrications logiques, qui, au même titre que des lois physiques ou des formules chimiques³, peuvent être appréhendés et explicités autrement que par le texte.

Un deuxième aspect nous tenait à cœur : l'accessibilité émotionnelle. La grammaire française jouit d'une terrible réputation et scinde les esprits. On l'aime et la chérit par-dessus tout ou bien, au contraire, on la craint, elle nous dépasse, elle nous ennue. La plupart des étudiants perçoivent les cours de grammaire comme une discipline aride et dépourvue de plaisir, mais nécessaire et redoutable lors des examens. Dans bien des aspects, l'enseignant de grammaire française mène un combat similaire à celui des mathématiques : les peurs et les réticences des élèves et étudiants sont comparables. Comment alors décriper l'accès à la grammaire tout en conservant une grande rigueur scientifique ? Comment présenter et expliquer des principes abstraits complexes sans effrayer ni faire transpirer ? La réponse, dans mon cas, se trouvait dans l'humour. En créant des situations amusantes, des dialogues insensés et des personnages hauts en couleurs pour illustrer les phénomènes grammaticaux, nous visions à désacraliser l'enseignement de la grammaire mais aussi à créer des séquences émotionnelles, plus propices à rester dans les esprits. Ainsi, un dialogue devait montrer aux étudiants germanophones que les verbes de changement d'état ne se conjuguent pas tous avec le même auxiliaire au passé composé (contrairement, notamment, à l'allemand qui prend systématiquement l'auxiliaire être) :

(On voit deux personnages en train de danser un slow, un homme assez bien bâti et une femme dans ses bras. Le narrateur met en situation en expliquant que la jeune femme cherche à entamer la conversation mais il ne lui vient qu'une seule chose à l'esprit) :

Elle : Mon voisin s'est pendu.

Lui : Oh ! Est-il mort ?

Elle : Non, heureusement, la corde s'est cassée.

Lui : Ah ! Il a donc péri ?

Elle : Mais non ! Il va bien !

Lui : Mais, est-il décédé, alors ?

Elle : Mais enfin ! S'il n'est pas mort, il n'est pas décédé !

Lui : Ah bon. Alors il a trépassé ?

Elle : Décidément, Jean-Hubert, quel imbécile vous faites !

L'absurdité de ce dialogue, présenté sous forme de phylactères apparaissant les uns après les autres au-dessus de l'image du couple dansant, amuse les étudiants, qui s'attendent plutôt à des phrases standard sans trait d'humour particulier. L'avantage est double : la grammaire française prend un aspect ludique et amusant, même au niveau théorique, et les étudiants se rappellent longtemps le dialogue en question ainsi que le phénomène qu'il illustre.

Enfin, la dernière dimension importante à mes yeux était la possibilité de transfert. Non seulement mes vidéos devaient introduire et expliciter des concepts grammaticaux, mais elles devaient, de par leur conception et leurs contenus, inciter les étudiants à développer un œil différent sur les médias qui les entourent au quotidien. En nourrissant mes explications théoriques d'exemples concrets issus de séries télévisées, de chansons populaires, de films ou encore de Wikipedia, nous jetions les ponts vers un usage autonome des ressources numériques par les étudiants (telles que Youtube, Netflix, Facebook, etc.) dans une optique d'apprentissage. Cela se traduirait, dans l'idéal, par un repérage de certains phénomènes dans les séries qu'ils regardent ou les blogs qu'ils lisent ou autre. Cette réconciliation du monde numérique « de loisirs » qui fait le quotidien des étudiants et de l'étude « académique » de la langue nous semble en effet un objectif particulièrement intéressant. Afin de poser les bases d'un tel transfert, nous avons intégré divers éléments interactifs aux vidéos. Ainsi, pour chaque thème, les étudiants devaient, à certains moments de la vidéo, rechercher sur Internet ou ailleurs (le choix leur était toujours explicitement laissé) et noter des exemples : cinq adjectifs relationnels, des appositions, des imparfaits journalistiques... Cela permettait ensuite, en présentiel, de discuter des divers exemples trouvés et surtout de leur provenance : les sources étaient-elles fiables, les exemples corrects ? Ainsi,

au-delà d'une discussion grammaticale, il était possible d'amorcer un transfert vers un travail autonome utilisant les ressources quotidiennes authentiques des étudiants⁴. Ce travail-là était, par ailleurs, fondamental : si les vidéos explicatives présentaient la grammaire d'une manière différente des ouvrages explicatifs habituels, en misant, comme dit précédemment, sur une représentation plus schématique et dynamique et moins sur des explications écrites, c'était dans une optique de complémentarité. En effet, si l'explication « schématique » d'un point de grammaire n'apportait pas la compréhension visée auprès d'un étudiant, il lui était toujours possible de consulter un ouvrage plus traditionnel pour y trouver les mêmes règles sous forme de texte écrit. L'inverse, bien sûr, était aussi le cas : bon nombre d'étudiants se plaignant de ne rien comprendre aux règles d'accord du participe passé qu'ils avaient pu lire dans divers ouvrages et manuels scolaires appréciaient grandement les explications plus imagées de la vidéo consacrée à ce thème. Ainsi les vidéos offraient-elles une approche alternative et complémentaire aux explications textuelles traditionnelles, et le travail de transfert amorcé au moyen des exercices interactifs de recherche d'exemples ou de consultation de sources différentes devait permettre aux étudiants de développer des stratégies de compréhension et d'apprentissage individuelles, combinant à loisir différentes approches et représentations selon leurs besoins particuliers.

3. Réalisation et construction du cours

Des réflexions précédemment explicitées a résulté une série de vidéos d'animation commentées destinées aux étudiants de premier semestre d'un Bachelor en langues appliquées et dont le français était soit la langue maternelle, soit la première langue étrangère. Dans le deuxième cas, le niveau requis pour l'admission au premier semestre correspond à C1 dans le Cadre européen de référence. Le cours, qui se déroulait sur 13 semaines, se composait de 11 vidéos explicatives (à raison d'une vidéo par semaine), dont la durée variait de 25 minutes à 59 minutes⁵, sur les thèmes suivants :

- Notions d'analyse grammaticale
- Notions d'analyse logique
- Les temps du passé
- L'accord du participe passé
- Le discours rapporté
- La place de l'adjectif épithète
- Le passif et ses équivalents
- Le subjonctif
- Le gérondif

- Le conditionnel
- Les pronoms (notamment les pronoms neutres)⁶.

Ces vidéos étaient conçues et structurées de sorte que les étudiants puissent toujours naviguer aisément entre les différents sous-thèmes, morceler le visionnement ou encore revoir uniquement certaines parties. À cet effet, un menu navigable est présent en permanence sur le côté droit. De plus, dans une optique ergonomique, elles sont également ponctuées de séquences musicales (chansons françaises) qui illustrent chaque thème grammatical tout en offrant une séquence requérant moins d'attention afin de ne pas épuiser le spectateur. Ainsi, la durée des explications grammaticales uniquement est souvent bien inférieure à celle de la vidéo dans son entier.

De plus, afin de tenir compte du fait que les étudiants commençaient tout juste leurs études et ne maîtrisaient donc pas forcément la prise de notes (encore moins lorsque le français n'était pas leur langue maternelle !), ils avaient à disposition un ensemble de feuilles de routes imprimées qui leur offrait une aide à la prise de note structurée : des tableaux vides à remplir et des intertitres thématiques séparant des espaces de prise de note devaient permettre aux étudiants d'obtenir, après visionnement, des notes suffisamment complètes et organisées de manière à pouvoir s'y référer lors de révisions, par exemple. Ces feuilles de routes, souvent structurées comme le sont les ouvrages de grammaire imprimés, nous ont offert une plus grande liberté quant à la structure des vidéos, que je pouvais morceler plus en détail ou, au contraire, fluidifier au besoin. En effet, les étudiants prenant des notes sur les feuilles de route, ils obtenaient ainsi un résumé clairement organisé des contenus de la vidéo.

Les vidéos composaient donc la substance du cours, sanctionné par un examen écrit de fin de semestre. De plus, une séance plénière de 45 minutes par semaine et des séances de travaux dirigés en groupes réduits constituaient la partie présentielle du cours. Si, traditionnellement, la séance plénière prenait la forme d'un cours magistral introduisant les contenus théoriques, le modèle de classe inversée a permis de libérer cette séance pour une autre forme de travail. En effet, ce rendez-vous hebdomadaire consistait désormais en une séance de dialogue et de discussion à propos du contenu des vidéos thématiques. À chaque semaine était donc consacré un thème, sur lequel portait une vidéo, une discussion plénière et une séance de travaux dirigés sous forme d'exercices d'application.

La discussion plénière prenait souvent les activités interactives incluses dans les vidéos comme point de départ : il s'agissait alors de comparer les exemples trouvés par les étudiants sur Internet, de découvrir des irrégularités, de contextualiser les

usages, mais aussi d'évaluer la qualité des sources. Ces premières observations permettaient de délier les langues, invitant les étudiants à réviser les notes qu'ils avaient prises lors du visionnement des leçons filmées afin de s'assurer d'avoir tout à fait compris les explications, les règles ou les mécanismes grammaticaux en question. De plus, au fil des discussions, les étudiants se retrouvaient à même de dresser des parallèles et d'établir des connexions entre différents points de grammaire ou divers usages, organisant ainsi les savoirs déclaratifs introduits dans les vidéos explicatives dans un réseau cognitif propre à chaque étudiant.

Enfin, les séances de travaux dirigés se concentraient essentiellement sur des exercices traditionnels d'application de toute sorte, permettant une fois de plus de dégager d'éventuels problèmes et questions qui n'avaient pas émergé lors de la discussion plénière. Il est important ici de souligner que si les séances d'exercices avaient toute l'apparence de *drills* tels qu'on les pratiquait autrefois et préconise encore pour s'imprégner d'automatismes d'application de règles de grammaire, elles n'en étaient pas. Il s'agissait ici de viser la difficulté, de guetter l'erreur, afin de repérer les dernières zones d'ombre dans la compréhension d'un phénomène grammatical. Ainsi les exercices étaient-ils particulièrement difficiles et pointus (même pour des francophones), et les erreurs expressément bienvenues, puisqu'elles amenaient une reconstruction du cheminement logique les ayant occasionnées. Il n'était donc pas rare de croiser des étudiants qui, en sortant de ces séances intensives, arboraient un sourire de satisfaction sincère alors qu'ils n'avaient pas obtenu une seule réponse correcte pendant toute la séance !

Nous avons donc, en réalité, une double approche, qui permettait d'aborder chaque thème du cours dans une perspective théorique et réflexive puis sous l'angle de la pratique, mais toujours dans un dialogue basé sur des problèmes, des erreurs ou des questions et non dans une approche de transmission frontale de savoir déclaratif suivie d'une mise en pratique comparable à du conditionnement. Cette approche présentait l'avantage de se baser sur ce que les étudiants avaient réellement compris et retenus des vidéos explicatives, permettant de rectifier et de compléter ainsi leur compréhension individuelle dans un dialogue collectif.

Ainsi, l'inversion de la classe de grammaire se traduit-elle ici par un processus de développement de savoir sur trois étapes : le visionnement des vidéos explicatives ne représente que la première étape, suivie d'une phase de réflexion-discussion essentielle à la mise en relation et à la contextualisation des contenus théoriques présentés, puis d'une phase de mise en pratique tout aussi importante, non pas pour fixer des usages par les étudiants mais pour, ici encore, faire apparaître toutes les hésitations, les conflits et les incertitudes qui subsistent quant à la théorie.

4. Évaluation du cours de grammaire : analyse des visionnements

La présente analyse se démarque de la large majorité des évaluations de classe inversée dans le sens où elle ne se base pas sur les retours des étudiants. En effet, si bien des enseignants-chercheurs ont élaboré des questionnaires pour connaître ce que les étudiants pensaient du modèle de la classe inversée, cette analyse permet, dans une certaine limite, de se faire une idée de ce que les étudiants font. Ainsi sera-t-il possible de mieux percevoir les opportunités qu'offrent l'enseignement de la grammaire à distance et en numérique ainsi que les répercussions que cela peut avoir. Les données d'utilisation ont été recueillies sur la plateforme Moodle, sur laquelle se trouvent les vidéos explicatives.

4.1. Nombre de visionnements

Un premier problème s'imposait quant au décompte du nombre de visionnements. La plateforme Moodle enregistre notamment la date, l'heure et le nom de l'utilisateur pour chaque accès à une vidéo, mais elle ne permet pas de connaître la durée de visionnement. Afin d'éviter de comptabiliser des « clics vides », c'est-à-dire des accès à une vidéo n'ayant pas réellement eu pour suite le visionnement de cette vidéo, nous n'avons comptabilisé que les accès espacés de 3 minutes au minimum. En effet, si les vidéos durent entre 25 et 59 minutes, les différentes explications grammaticales qui les composent sont relativement courtes et se divisent généralement en séquences d'une à deux minutes. Ainsi, il est possible qu'un étudiant visionne uniquement un bref extrait d'une vidéo dans le but de se remémorer ou de mieux comprendre un point précis. La durée minimum de 3 minutes entre deux accès à une vidéo permet de prendre en compte le démarrage de la vidéo et éventuellement la recherche (facilitée grâce au menu navigable de la vidéo) du passage souhaité. Le nettoyage du rapport Moodle sur la base de ce critère a permis de dégager les chiffres suivants :

Nombre de visionnements (nets)	671
Nombre d'étudiants	29
Nombre de vidéos	11
Nombre de visionnements par vidéo par étudiant	1,84

Tableau 1 : Nombre de visionnements

Le dernier chiffre constitue un premier résultat intéressant : de toute évidence, lorsqu'ils en ont la possibilité, les étudiants ont tendance à visionner plus d'une fois

une même leçon, ce qui ne serait pas possible si la leçon était traditionnelle, c'est-à-dire dispensée une fois par semaine sous forme de cours magistral. Ce constat est d'autant plus notable en regard des feuilles de route largement utilisées par les étudiants pour la prise de notes : ils auraient pu, en principe, ne visionner chaque vidéo qu'une seule fois pour ensuite se référer à leurs notes, comme c'est le cas lors d'un cours magistral traditionnel.

Une enquête a également été menée auprès des étudiants dans le cadre de l'évaluation du cours, incluant les questions : « Regardez-vous les vidéos en une seule fois ou en plusieurs fois ? » et « Regardez-vous chaque vidéo une seule fois ou plusieurs fois ? ». La plupart des répondants indiquaient regarder les vidéos en une seule fois, en marquant des pauses pour prendre des notes, effectuer les activités interactives, ou encore lorsqu'ils sentaient leur attention diminuer. Ce dernier point constitue un avantage majeur de la classe inversée : non seulement les étudiants obtiennent les moyens techniques d'adapter le flux informatif à leur capacité réceptive du moment, mais ils en font activement usage. Ils ne « subissent » plus un cours magistral dont la durée, le créneau horaire et le flux d'informations leur est imposé collectivement et indépendamment de leur état de réceptivité individuel et momentané. Au contraire, ils obtiennent la gestion de ce flux et endossent la responsabilité de choisir le moment et la durée de leur activité réceptive.

En réponse à la deuxième question, la majorité des répondants au questionnaire indiquait regarder les vidéos plusieurs fois : certains expliquaient regarder une première fois sans prendre de notes, puis une seconde fois dans le but spécifique de remplir leur feuille de route. D'autres déclaraient ne visionner que certains passages une deuxième fois, et un troisième groupe mentionnait n'avoir jusqu'ici visionné chaque vidéo qu'une seule fois, mais prévoyait un second visionnement en préparation des examens finaux.

2. Analyse logique	2.8
4. Accord du participe passé	2.4
10. Conditionnel	2
6. Place des adjectifs	1.9
5. Discours indirect	1.9
8. Subjonctif	1.8
3. Temps du passé	1.8
11. Pronoms	1.7
7. Passif	1.4
1. Analyse grammaticale	1.2
9. Gérondif	1.2

Tableau 2 : Nombre moyen de visionnements par étudiant pour chaque leçon (le numéro les précédant indique leur ordre chronologique).

En observant de plus près le nombre de visionnement pour chaque vidéo, on découvre une légère variation, qui ne semble cependant pas suivre d'évolution chronologique. Le tableau 2 représente les différentes moyennes de visionnement par étudiant pour chaque vidéo, classées dans l'ordre dans lequel elles étaient traitées au fil du semestre. On remarquera, bien sûr, que la leçon consacrée à l'analyse logique a été visionnée presque trois fois par chaque étudiant : cela s'explique vraisemblablement par la nature de cette vidéo, élaborée dans le but de poser des bases terminologiques pour toutes les autres explications du semestre. Ainsi les étudiants sont-ils peut-être revenus au cours des leçons vers celle-ci afin de s'assurer de leur bonne compréhension des termes employés. Cette variation entre les vidéos, certes légère mais bien visible, conforte donc l'impression générale qui se dégageait à la fois des réponses au questionnaire et des premières données chiffrées citées plus haut. En effet, on peut avancer l'hypothèse que les étudiants sont conscients des possibilités didactiques qu'offre un modèle de classe inversée et en font spontanément usage : que ce soit partielle ou complète, la répétition d'une séance de visionnement semble un outil privilégié mais également différencié des étudiants.

4.2. Horaires d'utilisation

L'hypothèse d'un accès sciemment différencié aux informations fournies dans les vidéos se maintient lorsqu'on s'intéresse à la chronologie des visionnements. La séance plénière avait lieu le lundi à 12 :00 tandis que les travaux dirigés étaient répartis dans la journée du jeudi. Les figures 1 et 2 montrent les jours choisis par les étudiants pour visionner une vidéo, au total pour la figure 1 et en fonction de chaque vidéo (et donc fortement influencé par la chronologie du semestre) pour la figure 2.

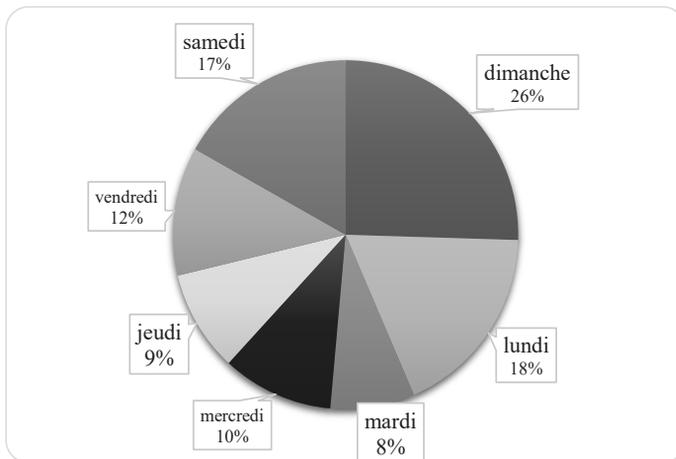


Figure 1 : Répartition des visionnements selon les jours de la semaine

On lira ici une prédominance du dimanche, peu surprenante finalement car ce jour-là précédait la séance plénière, suivi presque à parts égales du lundi et du samedi puis par tous les autres jours de la semaine. Il en ressort une image plurielle des habitudes des étudiants, en dissonance flagrante avec la rigueur chronologique d'un cours magistral hebdomadaire. La figure 1 abonde dans le même sens, affichant même une tendance à une répartition de plus en plus équitable des visionnements entre les sept jours de la semaine au fur et à mesure que le semestre avançait. Faut-il y voir une autonomie croissante des étudiants, qui personnalisait ainsi de plus en plus leur rythme de travail ? La figure 2 semble le confirmer.

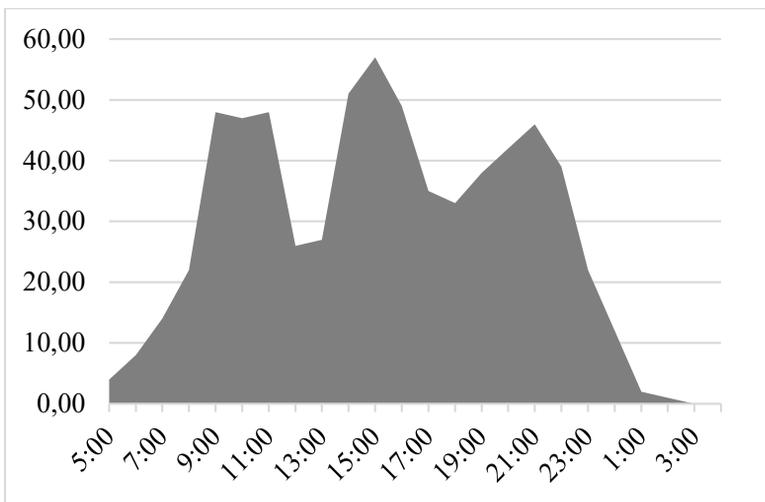


Figure 2 : Répartition des visionnements selon les horaires

La courbe des horaires de visionnement permet deux observations cruciales : tout d'abord, elle se répartit sur pas moins de 22 heures de la journée, ce qui pointe encore une fois vers une individualisation maximisée des rythmes d'étude par les étudiants (certes, les visionnements à 5 :00 ou 3 :00 du matin restent anecdotiques). Par ailleurs, la majorité se concentre non pas sur une, mais trois plages horaires, symbolisées par les trois grands pics du graphique. La pluralité des jours et des horaires auxquels les vidéos ont été visionnées représente à nos yeux un indice précieux quant à la capacité des étudiants, dès lors que c'est possible, d'optimiser leurs études de manière autonome et individuelle. Si cette modeste étude exploratoire ne permet pas de juger de l'efficacité de la stratégie des étudiants, elle atteste d'un effort évident de leur part pour développer un apprentissage efficace adapté à leur situation individuelle.

4.3. Individualisation des contenus

Une observation plus détaillée de l'évolution au fil des semaines (figure 3) confirme d'une part l'hypothèse que nous avons formulée quant au visionnement répété, total ou partiel, de vidéos comme outil d'apprentissage des étudiants, et d'autre part, nous livre des indices permettant de la préciser. En effet, on constate que la plupart des semaines où avaient lieu les séances plénières (semaines 40 à 52), au minimum trois vidéos différentes sont visionnées chaque semaine, ce qui laisse conclure que les étudiants abordaient en autonomie un thème qui n'était traité ni cette semaine-là, ni la semaine suivante, créant ainsi leur propre chronologie d'apprentissage. D'autre part, les semaines 1 et 2 correspondent aux deux semaines de préparation aux examens, exemptées de cours, et la semaine 3 correspond à la semaine d'examens. On voit clairement que si les visionnements étaient moins nombreux pendant les révisions que durant le semestre, ils étaient très variés. La semaine 3, où se déroulait l'examen, affiche un nombre de visionnements presque comparable au reste du semestre mais beaucoup plus varié dans les thèmes. Ainsi pouvons-nous préciser notre hypothèse : les étudiants ont, de toute évidence, volontiers utilisé les vidéos directement pour leurs révisions. Il s'agit probablement là des répétitions de visionnement thématiques plus haut. Toutefois, nous ne pouvons pas savoir ici dans quel contexte elles ont eu lieu : s'agissait-il pour les étudiants de vérifier quelques points précis afin de compléter leurs notes, par exemple ? Ou bien ont-ils visionné à nouveau l'intégralité de certaines vidéos ?

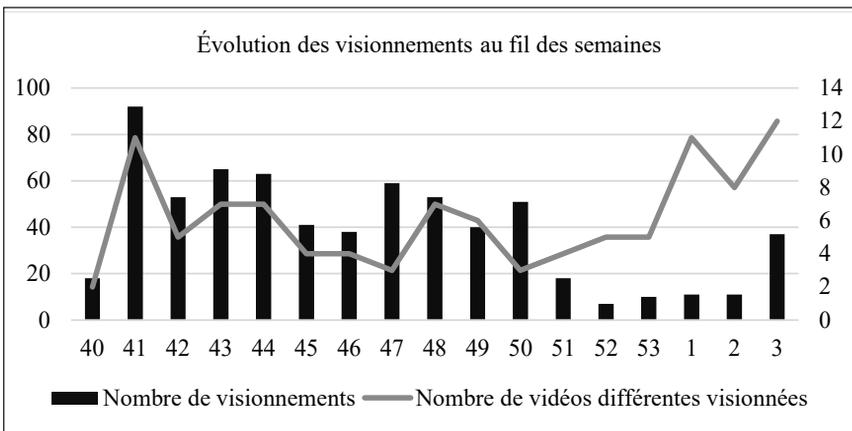


Figure 3 : Chronologie des visionnements

4.4. Apprentissage individuel

Le dernier constat de cette étude concerne les variations entre les différents étudiants. D'une part, la figure 4 permet une fois de plus de mieux cerner différents aspects du processus d'individualisation qu'engendre, apparemment de manière spontanée, la classe inversée :

- La plupart des étudiants a visionné chaque vidéo au moins une fois. Cela représente une différence tangible avec les cours magistraux traditionnels, dont la fréquentation peut fluctuer de manière considérable. Une exception cependant : l'étudiant n°29, qui n'aurait visionné en tout et pour tout que 3 vidéos sur 11. Ce chiffre étonne, en partie car l'étudiant en question était présent à toutes les séances plénières. On se demandera donc s'il s'agit réellement d'un cas de non-visionnement ou si l'étudiant a visionné la plupart des vidéos en même temps et avec un autre étudiant, ce qui ne laisserait donc pas de trace sur Moodle. Cette question dégage un problème méthodologique lié aux rapports Moodle qui devra être pris en compte dans des études ultérieures. Cependant, le cas restant isolé, la présente étude n'en sera probablement pas faussée⁷.
- Le nombre moyen de visionnements de chaque vidéo varie donc, à l'exception de l'étudiant 29, de 1 à 5, avec une moyenne de 1,84. La disparité des chiffres est, à nos yeux, un autre indice d'un effort de personnalisation de l'apprentissage de la part des étudiants. En gardant à l'esprit la figure 2, qui témoignait d'une variation du nombre de visionnements en fonction du thème de chaque vidéo, on obtient l'image d'une différenciation poussée pour chaque étudiant, laquelle n'est généralement pas observable lors de cours magistraux traditionnels.

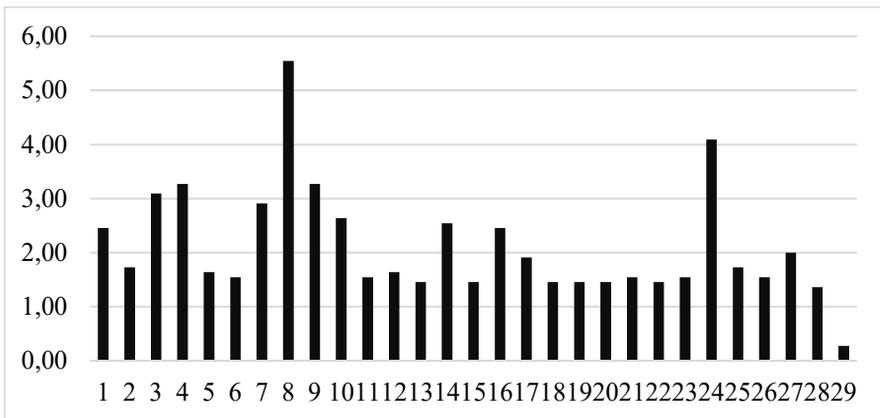


Figure 4 : Visionnement moyen par vidéo pour chaque étudiant

Une dernière étape de notre questionnaire consistait à interroger le rapport entre le profil d'apprentissage des étudiants et leurs résultats à l'examen final. Bien entendu, cette mise en relation ne peut être comprise que comme une recherche d'hypothèses : rien n'est plus imprévisible qu'un examen de fin de semestre, qui

inclut une multitude de facteurs tels que la difficulté, la présentation, la condition physique, psychique et mentale des étudiants au moment de l'examen, le système de notation... Malgré ces réserves, nous nous sommes penchée sur une possible corrélation entre les différentes intensités de visionnements des étudiants et leurs notes finales, espérant avant tout y déceler un indice pouvant orienter d'ultérieures études ou recherches-actions.

Les notes suisses s'échelonnent sur 6 degrés, 6 étant la plus haute note et 1 la plus basse. L'Université des Sciences Appliquées de Zurich échelonne son barème au quart de point, et une note de 4,0 constitue le seuil de réussite d'un examen. Il est, en pratique, assez rare de recevoir une note inférieure à 2,5 tandis qu'un 6 reste envisageable (au contraire, par exemple, d'un 20/20 en France). La note 1 est généralement attribuée aux étudiants ayant abandonné leurs études en cours de semestre ou ne s'étant pas présentés aux examens. L'échelle des notes s'étend donc *dans la pratique* entre 2,5 et 6, avec une claire prépondérance des notes comprises entre 3,5 et 5,5. Dans ce contexte, il était difficile de rechercher une corrélation linéaire entre le nombre de visionnements par étudiant et leurs notes. C'est pourquoi nous avons choisi le coefficient de corrélation de Spearman, afin d'analyser une relation non linéaire monotone, car il permet d'établir (ou non) une corrélation entre les rangs que différentes valeurs occupent dans une même série et non les valeurs elles-mêmes⁸.

Nombre total de visionnements par étudiant	-0,574
Visionnements avant la séance plénière correspondante	0,695
Visionnements avant la séance plénière ou avant les travaux dirigés correspondants	0,759

Tableau 3 : Corrélation entre les notes obtenues à l'examen et le nombre de visionnements par étudiant

La corrélation⁹ entre le nombre absolu de visionnements de chaque étudiant et sa note affiche un coefficient négatif, bien qu'assez modéré. Est-ce là un indice que plus les étudiants regardaient les vidéos de manière répétée, plus ils obtenaient de maigres résultats à leurs examens ? On pourrait aussi interpréter ce chiffre différemment, en y voyant une indication de la prise de conscience des étudiants de leurs lacunes : les étudiants qui ont, en effet, moins bien réussi à l'examen, auraient, durant le semestre, déjà remarqué leurs difficultés et tenté d'y remédier en visionnant plusieurs fois certaines vidéos. Quelle que soit la lecture que l'on en

fasse, le constat reste que la répétition de l'étape réceptive du cours n'est pas garante de bons résultats aux examens.

En revanche, le second coefficient affiché dans le tableau 2 est, lui positif et plus élevé. Il représente la corrélation entre, d'une part, les notes obtenues par les étudiants à l'examen, et, d'autre part, la proportion de visionnements de vidéos effectués *avant* chaque séance plénière correspondant au thème abordé dans la vidéo. Ainsi, une lecture optimiste de ce coefficient attribuerait à la séance plénière un effet bénéfique sur les résultats des étudiants aux examens. Cela bien sûr, reste une spéculation, une piste d'étude pour une recherche-action future. Néanmoins, le troisième coefficient du tableau 1, similaire au précédent, inclut dans l'équation les visionnements de chaque vidéo ayant eu lieu certes *après* la séance plénière correspondante mais encore *avant* les travaux dirigés sur le même thème. S'il n'est que légèrement supérieur (0,75) au précédent (0,69), cette faible hausse abonde dans le sens de notre hypothèse : la participation aux séances en présentiel représenterait un facteur de réussite à l'examen - et ce bien que l'intégralité des contenus du cours soit présentée dans les seules vidéos. Si un seul coefficient ne permet pas, en réalité, de déductions approfondies¹⁰, nous privilégions cette hypothèse car, si elle était vérifiée, elle validerait le concept du cours présenté plus haut. Les vidéos en soi, aussi réfléchies et novatrices qu'elles puissent être, ne sauraient substituer entièrement un cours nourri de dialogue et de réflexions entre l'enseignant et les étudiants. En effet, sans ces séances plénières, le cours de grammaire se résumerait à un enseignement frontal à distance.

Conclusion, limites et pistes

Les résultats obtenus par l'observation de la manière dont les étudiants travaillaient avec les leçons vidéo ont livré quelques indices précieux quant aux possibilités qu'offre l'inversion d'une classe. À la lecture des fréquences et des horaires de visionnements, nous ne pouvons que constater à quel point l'inversion d'une classe entraîne une individualisation spontanée des apprentissages, un avantage majeur compte tenu du caractère hybride de l'enseignement de la grammaire : il s'agit certes d'un cours de langue, visant donc entre autres à améliorer directement la compétence linguistique des apprenants, mais plutôt d'un cours théorique permettant de découvrir les mécanismes sous-tendant le français, et moins d'un cours de pratique de la langue. Il n'en reste pas moins que les enseignements d'un cours de grammaire ont (ou devraient avoir) des répercussions directes sur la pratique linguistique de l'apprenant. Il s'agit donc, finalement, d'un cours théorique où l'appropriation des contenus se comprend comme une mise en pratique individuelle et quasi-immédiate par l'apprenant. C'est dans cette relation

que nous dégagons les plus larges bénéfices d'une classe inversée : la transmission de la théorie s'opère de manière individualisée, donc en plus grande adéquation avec l'individualité propre à l'appropriation des contenus dans le sens d'une réorganisation, d'un réagencement du système linguistique interne de chaque apprenant pour y intégrer les savoirs acquis. Ce processus occupe ainsi une place majeure dans le travail de l'enseignant, puisque son accompagnement constitue l'essentiel des séances présentielle.

Notre effort dans le sens d'un apprentissage de la grammaire par le dialogue et la réflexion depuis plusieurs angles plus que par l'inculcation de règles à appliquer semble porter ses fruits, si l'on interprète avec un certain optimisme la corrélation positive entre les résultats des étudiants aux examens et leurs habitudes de visionnement. Toutefois, il s'agit ici d'une étude à caractère exploratoire, sans groupe-témoin et dans la limite des informations fournies par la plateforme Moodle. Comme mentionné précédemment, il n'a pas été techniquement possible de déterminer la durée de chaque visionnement, ni de savoir si les étudiants avaient regardé les vidéos en groupe, par exemple¹¹. Les conclusions de cette étude n'en sont donc pas réellement, mais bien plus des pistes que nous comptons suivre et explorer plus avant lors d'autres recherches-actions.

Bibliographie

- Cieliebak, M. 2014. « Auswirkungen von Flipped Classroom auf Fachwissen und Kompetenzen von Studierenden ». Winterthur : ZHAW. [Résumé en allemand disponible à http://dreamboxx.com/mark/data/ZHAW_FlippedClassroom15.pdf, consulté le 31.03.2017].
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. (dir.). 1978. *L. S. Vygotsky - Mind in society: The development of higher processes*. Cambridge : Harvard UP.
- Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Delorme Benites, A. 2018. « La grammaire dans le bon sens » (sous réserve de parution).
- Develotte, C. 2010. « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *Ela. Études de linguistique appliquée* n°160, p. 445-464.
- Edmondson, W., House, J. 2000. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen : Francke.
- Fraisse, E. 2012. « Lecture, littérature, apprentissages : les effets de la numérisation », *Le français aujourd'hui*, n°178, p. 27-39.
- Ghozlane S., Deville A., Dumez H. 2016. « Enseignement supérieur : mythes et réalités de la révolution digitale ». *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, n° 126, p. 28-38.
- Grevisse, M. 2016. *Le bon usage*. Paris : De Boeck.
- Macaire, D. 2012. « Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement ». Dans : Molinié, M. (dir.). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*, Encrage éd., p. 113-124.
- Mesnier, P.M., Missotte, P. (dir.). 2003. *La recherche-action / Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan.
- Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys, collection Autoformation et enseignement multimédia.

Spearman, C. 1904. « The proof and measurement of association between two things ». *American Journal of Psychology* n° 15, p. 72-101.

Sources électroniques (site Internet)

<https://support.minitab.com/fr-fr/minitab/18/help-and-how-to/statistics/basic-statistics/supporting-topics/correlation-and-covariance/a-comparison-of-the-pearson-and-spearman-correlation-methods/> [consulté le 28.02.2018]

http://grasland.script.univ-paris-diderot.fr/STAT98/stat98_6/stat98_6.htm
[consulté le 06.04.2018]

Notes

1. Et l'on ne manquera pas de remarquer que les ouvrages de grammaire les plus « sérieux » se basent majoritairement sur des exemples tirés de la littérature, faisant la part belle aux tournures élaborées qui, bien qu'elles séduisent par leur esthétique, ne représentent certainement plus l'usage courant de la langue française aujourd'hui.
2. cf. Cieliebak, 2014 pour un résumé des avantages et inconvénients des CI.
3. Bien sûr, l'analogie ne saurait être que partielle - les rouages d'une langue sont, par définition, beaucoup moins précis et prévisibles que ceux d'une montre ou toute autre machine !
4. Bien que la question du succès de ce transfert ne puisse être traitée ici, par manque de données évaluatives, il est intéressant de noter que, sur les deux cohortes d'étudiants ayant participé à ce cours, aucun n'a jamais cherché d'exemples grammaticaux dans un livre de grammaire, ce qui aurait été tout à fait accepté.
5. Alors que les experts en matière de vidéos didactiques conseillent (sur la base d'études sur l'attention) une durée idéale de... 6 minutes.
6. Le choix de ces différents thèmes est le fruit d'une double réflexion contrastive (allemand-français) et constructionniste prenant l'usage de la langue comme base pour l'apprentissage et la réflexion grammaticale. Ces motivations sont plus longuement explicitées dans Delorme Benites, 2018.
7. Nous avons pris la liberté, toutefois, d'exclure l'étudiant 29 des statistiques suivantes, car son taux de visionnement moyen influençait grandement les résultats sans toutefois que nous puissions affirmer avec certitude que ce taux traduise réellement le nombre de visionnements de l'étudiant.
8. « Une relation est dite linéaire lorsqu'une modification de l'une des variables est associée à une modification proportionnelle de l'autre variable. Dans une relation monotone, les variables ont tendance à changer ensemble, mais pas forcément à une vitesse constante » (source Internet : minitab).
9. La valeur du coefficient de Spearman est comprise entre -1 (corrélation parfaite négative), 0 (corrélation nulle) et 1 (corrélation parfaite positive).
10. Il est ici également possible d'émettre une autre hypothèse, selon laquelle le fait de visionner les vidéos « dans le bon ordre » et suivant le rythme du semestre serait plutôt une caractéristique d'étudiants « performants », dont le niveau général serait bon. En contrepartie, les étudiants visionnant les vidéos dans un ordre moins rigoureux par rapport au rythme des séances présentiels seraient moins performants en matière d'apprentissage, de gestion du temps et d'études en général. Dans cette hypothèse, le coefficient de Spearman serait alors un indicateur de l'importance des compétences générales relatives aux études dans la réussite aux examens.
11. Quelques indices laissent cependant supposer que, lors des révisions, les étudiants ont au moins thématiqué les vidéos en groupes : en entrant dans une salle de travail de groupe une semaine après les examens, nous avons découvert sur un tableau à feuilles mobiles un dessin représentant une scène issue de la vidéo consacrée aux pronoms.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Apprentissage des langues en ligne et approche par les tâches : une mise en situation

Christelle Hoppe

INALCO, France

christelle.hoppe@univ-nantes.fr

Reçu le 01-04-2018 / Évalué le 19-06-2018 / Accepté le 26-10-2018

Résumé

Cet article s'interroge sur le potentiel d'apprentissage d'une approche par les tâches au sein d'un dispositif entièrement à distance, un MOOC de formation en FLE. Afin de favoriser l'utilisation de la langue comme un outil que les apprenants mobilisent pour des objectifs communicationnels ancrés et situés, le recours à un ensemble articulé de tâches axées sur le sens, de ressources et de collaboration est susceptible de favoriser l'activité langagière des apprenants. En effet, non seulement la tâche requiert une production et induit les comportements d'apprentissage mais elle est aussi polyphonique car elle permet d'inviter les conceptions divergentes de la langue et d'éviter le discours monologique de l'enseignant. Nous analysons les effets de ces choix de conception sur l'expérience d'apprentissage et les besoins langagiers des apprenants placés en interaction dans cet artefact.

Mots-clés : dispositif, interaction, approche par la tâche, TIC, apprentissage de L2

Online Language Learning and the Task-Based Approach: Practice in Real-Life Situations

Abstract

This article examines the learning potential of a task-based approach in a French language teaching MOOC. In order to promote the use of French as a second language as a tool to attain an objective, the use of an articulated set of meaningful tasks, resources and collaboration is likely to foster language activity. Indeed, not only does the task require language production and induce learning behaviors, but it is also polyphonic. It invites divergent conceptions of language and avoids a monological discourse dominated by the teacher. We analyze the effects of these design choices on the learners' activity and on their ability to cope with the learners' language needs as they interact in this artifact.

Keywords: mechanism, interaction, task-based approach, information and communication technology, second-language learning

Introduction

Depuis les années 1990, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère fondé sur la tâche au sein des dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues est devenu l'un des éléments essentiels de la réflexion en didactique des langues. Le remodelage des pratiques et des méthodes centrées sur la seule nature de la langue est nécessaire pour s'adapter notamment au monde numérique et immatériel. Mais, il se heurte aussi parfois à l'inquiétude des enseignants face à la conception de scénarios pédagogiques au sein de dispositifs très contraints par le contexte et la technologie. Pour répondre aux contraintes de notre dispositif implanté dans un MOOC de formation en langue, il était essentiel de prendre en compte la réalité de situations d'apprentissage en L2 et de favoriser les interactions en langue cible. La conception de l'ensemble des tâches et des activités visait à déclencher des processus sans pour autant focaliser sur des objectifs grammaticaux, lexicaux ou sur des fonctions spécifiques du langage. Cet ensemble articulé de tâches prend en compte les processus cognitifs de haut niveau et de bas niveau sans pour autant faire de la tâche le seul et unique centre de gravité du processus d'enseignement/apprentissage de la langue. Dans cet article, nous cherchons à évaluer l'effet des choix de conception sur l'expérience d'apprentissage des apprenants. Nos résultats indiquent que le scénario pédagogique a permis la diversification des processus cognitifs et les expériences d'apprentissage variées ce qui reflète la diversité des besoins des apprenants. Il suit un cheminement non linéaire liant langage et action. L'approche par les tâches permet de répondre aux exigences de l'apprentissage émergent.

1. Dispositif et choix d'une approche pédagogique

Si de nombreuses méthodes et stratégies d'enseignement de la langue ont été développées, les enseignants ne sont pas toujours en mesure de les adapter ni de les ajuster dans leur enseignement parce que le contexte dans lequel ils enseignent présente des caractéristiques spécifiques. Hors l'implantation d'un matériel donné dans la réalité d'une situation pédagogique résulte d'un travail d'ingénierie que le dispositif vient englober. Weisser (2010 : 11) considère ce dernier comme composé «d'objets physiques ou sémiotiques organisés pour atteindre un but explicite». Cette phrase souligne aussi la valeur sémio-technico-pragmatique médiante du dispositif. Le dispositif diffère de la situation qui relève plus de ce qui sera effectivement vécu par l'ensemble des acteurs au sein de la relation éducative. Ainsi, la situation englobe la valeur accordée par les apprenants aux objets mis à disposition par l'enseignant. Concevoir un scénario pédagogique adapté et ajusté à un dispositif requiert un travail de décontextualisation-recontextualisation. Celui-ci

impose à l'enseignant concepteur une réflexion non pas sur son «seul savoir, mais aussi sur la façon de le mettre en scène» car «il exige une ingénierie dispositive» (Coulibaly, 2010 : 27). De plus, la diversification des approches et des méthodes d'enseignement doit aussi suivre l'extension des milieux et des espaces notamment numériques et immatériels dédiés à l'apprentissage ainsi que la non-linéarité de la production de connaissance.

1.1. Approche par les tâches

La signification des savoirs incarnée dans les dispositifs ou objets de savoirs entre enseignants et apprenants diffère. Une approche par les tâches permet d'éviter que les processus en vue de la réalisation d'une production donnée soit uniquement guidée par l'enseignant. Si l'approche actionnelle est largement soutenue par le CECRL, les tâches peuvent «être exclusivement langagières, partiellement langagières ou non langagières et s'opposent aux tâches pédagogiques qui «sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants» (Ellis cité par Nissen, 2011). Cette approche tient compte de la variété et de la non hiérarchisation des processus en vue de la réalisation d'une production en L2. Pour autant, pour s'inscrire dans une perspective actionnelle, une réflexion sur son articulation au sein d'un scénario pédagogique s'impose d'autant que cette démarche est aussi de responsabiliser l'apprenant et de favoriser la co-action de celui-ci avec le dispositif proposé. Selon Huver et Springer (2011), si l'approche communicative est malgré tout inscrite dans un courant behavioriste et limite un apprentissage véritablement interactif de la langue, l'approche par les tâches de son côté n'a pas réellement évolué vers une approche de l'action sociale. Pourtant, une approche par les tâches peut aussi prendre en compte l'agir social, l'intelligence collective, la créativité. Néanmoins, la seule conception d'une tâche ne suffit pas. En effet, Narcy-Combes et Walski (2004 : 31) nous rappellent que :

La tâche seule n'assure pas l'apprentissage, mais elle déclenche le processus d'apprentissage, un processus propre à chaque apprenant et vu, non pas comme une accumulation de données, mais comme une progression par sauts qualitatifs. La tâche n'est pas une fin en soi mais le moyen, pour les apprenants, d'interagir avec l'environnement langagier. La tâche incite naturellement les apprenants à entrer activement dans la langue, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage et, pour y parvenir, à se poser constamment des questions sur leur fonctionnement à partir des exemples repérés. Grâce à la tâche, l'apprenant s'engage dans un processus qui engendre le besoin de travailler l'objet, la langue elle-même.

La tâche suggère un potentiel d'apprentissage de la langue qui est d'autant plus interactif qu'elle est soumise à validation sociale. Les éléments des dispositifs d'apprentissage médiatisés ainsi mobilisés dans la réalisation de la tâche décrivent la construction du sens par les apprenants, les propositions de cette construction avec autrui (pairs, enseignants, tuteurs) et la focalisation sur le sens et la forme qui découle des opérations précédentes. L'un des enjeux pour l'enseignant dans tout dispositif est de parvenir à déclencher une démarche de réflexivité chez les apprenants. Pour cela, il est essentiel qu'une démarche de questionnement s'engage. Une tâche à réaliser lorsqu'elle est associée à un ensemble de ressources disponibles représente aux yeux des apprenants un corpus de connaissances à acquérir. La tâche est alors susceptible de créer « un besoin incessant d'exploration et d'expérience » (Dewey, 1910/2004, p. 46) qui sert de principe organisateur de l'activité de découverte. Pour concevoir une tâche au sein d'un dispositif, l'enseignant doit prendre en compte l'ensemble des processus cognitifs en jeu sans pour autant les proposer dans un ordre fixe. Lorsque le dispositif est ouvert, il favorise le tâtonnement expérimental qui donne lieu à une interaction entre l'apprenant et le dispositif et/ou entre les apprenants puisque rien n'est imposé à l'apprenant. Cela encourage la démarche d'enquête qui passe nécessairement par une forme d'étayage. L'engagement dans la résolution des tâches mène vers une collaboration entre pairs, un échange sur un thème surtout s'il est en lien avec la vie réelle. Ainsi la tâche est un pivot conceptuel pour négocier le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage (Tardif, 1998). Elle permet de penser la médiatisation de l'apprentissage (Mangenot, 2003 ; Guichon, 2006).

1.2. Approche par les tâches et interaction

Cette approche de l'enseignement constitue donc un levier pour l'engagement et l'étayage dans un dispositif en ligne et encore plus particulièrement dans le contexte des MOOC de formation en langue. L'approche par les tâches telle que nous l'avons définie permet d'organiser l'apprentissage et l'étayage des apprenants afin de les guider de manière souple vers des épisodes d'échanges collaboratifs en relation avec l'apprentissage de la langue cible. L'approche par les tâches *borne* un parcours dont la connaissance n'est pas totalement organisée par l'enseignant (Jaillet, 2004) mais qui est volontairement laissé ouvert à l'initiative et l'auto-organisation des apprenants. Afin que le dispositif favorise l'expression des apprenants et la diversité des processus de (re)problématisation, il se doit de mettre l'apprenant en position de reconstruire un savoir sans lui délivrer des réponses à des questions qu'il ne s'est pas posé. Il est difficile d'énoncer avec

certitude la propriété d'un type de tâche sur un apprentissage langagier. Ellis (2003 : 127) avance que différents types de tâches peuvent contribuer de manière potentielle à différentes acquisitions et facilitent un certain type de production même si elles ne peuvent les garantir. Ainsi, la tâche peut impliquer une convergence ou une divergence. C'est cet agir social (Springer, ibis) qui peut potentiellement se mettre au service de l'intelligence collective et répondre à l'extension des milieux et espaces dans les dispositifs en ligne. L'enseignant concepteur peut donc valoriser un ensemble de tâches au sein d'un dispositif qui organisent des situations socialement, disciplinairement justifiées et réalistes pour déclencher les processus voulus. Ce déclenchement passe par la perception chez l'apprenant des actions requises pour un traitement de la L2 et peut résulter en une appropriation individuelle des actions requises et/ou proposées. La seule vision de l'enseignant ne suffit pas car il s'agit d'inviter les apprenants à diversifier les types d'activités. L'enseignant peut proposer de soutenir l'acquisition graduelle de la L2 en focalisant sur la manière d'accroître les performances qu'ils accomplissent. La conception doit donc prendre en compte la diversité des moyens que l'apprenant va importer dans le dispositif plutôt que de seulement les évaluer. Les objets en vue de l'acquisition du savoir lui sont propres. Si la tâche sert de cadre organisateur pour le déclenchement d'actions, l'interaction réflexive sert de moteur.

1.3. Tâche et auto-organisation de l'apprentissage

Pour ce qui est de la place de la tâche au sein d'un dispositif, Springer (2009 : 28) souligne que : « la tâche, cela a été dit et redit, est l'élément principal de l'édifice » (Springer, 2009 : 28). L'environnement pédagogique doit être suffisamment riche et ouvert pour confronter l'apprenant à l'identification de ses besoins propres qui le soutiendront dans le choix de son parcours d'apprentissage. L'ouverture est la condition pour que les actions se mettent en jeu. L'environnement peut être constitué d'un ensemble de macro-tâches et de micro-tâches, d'activités, d'espaces dédiés aux interactions prévues et de mise à disposition d'aides pour favoriser l'auto-organisation de l'apprentissage. L'organisation centrale autour d'une tâche donnée peut inclure le recours à un centre de ressources et de cette manière, orienter vers plusieurs cheminements potentiels. Mais les dispositifs se doivent aussi de prendre en compte la complexité de la composition multimodale de la communication (Springer, 2015) et des partages de connaissance. Elle se matérialise notamment mais pas seulement au sein des échanges dans les forums de discussion. La place centrale de la tâche oriente l'ensemble de l'activité langagière en premier lieu sur le sens et non sur la forme. Cette orientation souligne les caractéristiques

du statut et de la fonction accordées aux connaissances que l'on ne peut considérer comme ontologiques mais comme le produit de l'expérience. L'objectif est d'éviter les exercices structuraux non rattachés à une activité et de faire en sorte que la tâche ne soit pas toujours conçue en fonction de l'objectif grammatical (Nissen, 2011). Ainsi, les activités langagières et le travail méthodologique font alors sens parce qu'ils servent à préparer ou à soutenir la réalisation de cette tâche. Cela permet d'éviter aux apprenants de « re-synthétiser une langue qui a été brisée en un nombre important de petites pièces » Long et Crookes (1991 : 2), dans l'objectif de rendre la tâche de l'apprenant plus simple. Cela ne signifie pas pour autant que de simples activités de grammaire doivent disparaître de l'enseignement de L2 mais qu'elles deviennent un moyen, un outil et non un but. Cela implique que ces activités sont mises en contexte parce qu'elles peuvent répondre à un besoin de l'apprenant et/ou servir la réalisation de la tâche proposée. L'apprentissage de L2, rappelons-le, implique une variété d'opérations mentales. Lorsque les apprenants tentent de répondre aux exigences de la tâche, la langue devient à la fois un objet d'étude et un moyen de communication. Cette tentative de réponse dépend de la capacité des apprenants à utiliser des savoirs variés, à interpréter les données présentes dans l'environnement immédiat et distant et à utiliser les données linguistiques présentes (Narcy-Combes et Wal, *ibid*). La prise en compte de l'ensemble des processus requis peut intervenir à différents «niveaux» d'un dispositif y compris dans l'accompagnement métacognitif des apprenants. Lorsque les apprenants réalisent la tâche, ils mettent aussi en œuvre une réflexion métalinguistique aux niveaux linguistique et cognitif. L'articulation des processus peut passer par une articulation entre des macro-tâches et des micro-tâches. Dans le dispositif, nous avons articulé au mieux une approche centrée sur la tâche, accompagnée d'un ensemble de micro-tâches, d'activités complémentaires plus orientées sur des aspects purement linguistiques notamment au sein d'un centre ressources, des aides métacognitives et des espaces d'interaction dans lesquels la langue est objet d'étude et moyen de communication. Cette organisation permet de recourir à une variété importante de ressources. Les micro-tâches par exemple, loin d'être de simples exercices structuraux peuvent aussi soutenir la réflexion métalinguistique. Pour ce faire, l'enseignant crée des liens vers des ressources d'activités complémentaires qui abordent toutes les modalités de la langue et permettront aux apprenants d'améliorer leur construction de L2 en interaction. L'apprenant est ainsi amené à établir les liens qu'il juge nécessaire pour formuler un message cohérent et approprié en réponse à la tâche.

Des conseils méthodologiques comme dans l'exemple ci-dessous proposé dans le MOOC, sont aussi susceptibles d'accroître le pouvoir d'action des apprenants :

Question extraite du questionnaire méta-cognitif : Évaluez votre sentiment sur une échelle de 1 à 5	(J'ai le sentiment que) Je consulte différentes ressources pour m'aider à mieux écrire, rédiger. Les dictionnaires, les outils de correction automatiques, les dictionnaires de contexte.
Réponses suggérées	<p>De 1 à 3 : Vous pouvez consulter la partie du Mooc des liens utiles, les tâches écrites et suivre les conseils de méthodologie.</p> <p>De 4 à 5 : Si vous utilisez des ressources efficaces pour la rédaction, n'hésitez à suggérer d'autres ressources aux participants du MOOC sur les forums de discussions.</p>

Schéma 1 : extrait du questionnaire proposé dans les ressources du MOOC

Ce conseil sur la rédaction d'un écrit en L2 est basé sur Narcy-Combes (1990). Il est suggéré à l'issu d'un questionnaire proposé aux apprenants. Les conseils s'ajustent en fonction des réponses des apprenants et de leur sentiment d'efficacité. Il n'est ni imposé par l'enseignant et ni ne suit d'ordre préétabli de pré-tâche ou de post-tâche. Il est mis à disposition à tout moment et les apprenants peuvent choisir d'y répondre selon leurs besoins en début ou en fin de tâche. Il respecte les processus suivis par les apprenants sans être imposé par l'enseignant. Si l'apprenant perçoit son utilité, il sera alors poussé à agir.

1.4. Interaction et affordance de la tâche

La conception d'une tâche gagne à être réfléchie à partir des possibilités d'actions fécondes et engageantes. La théorie de l'affordance de Gibson (1979) fournit des applications intéressantes pour la conception de tâches et de dispositifs en ligne. Elle peut donner des indications sur les processus cognitifs en jeu et sur la manière dont se déroule l'expérience d'apprentissage. L'étude de l'affordance ou plus particulièrement des situations d'affordance suggèrent que la planification et la conception devraient être aussi émergentes que l'apprentissage. Elles impliquent qu'un objet intègre en lui-même les propriétés qui justifieront son usage ou sa capacité à être mobilisé pour servir des intentions. Dans un dispositif, les affordances peuvent être définies comme les propriétés qu'un environnement propose, fournit et invite à réaliser. Elles soulignent la relation réciproque entre l'environnement, la situation d'apprentissage et les apprenants puis entre la perception du dispositif et les actions réalisées. Les affordances sont par nature holistiques et font partie intégrante de la situation mais elles sont aussi suggérées par d'autres individus ou événements émergents de la situation. La notion « d'affordance pour l'interaction » utilisée par Gaver (1996) sont les propriétés des ressources proposées qui agissent comme des facilitateurs contextuels pertinents pour l'interaction sociale des apprenants. Quand une activité a un sens pour l'apprenant, il choisit de s'y engager. S'il décide d'agir, il se place en interaction avec le dispositif

avec d'autres apprenants si nécessaire. La notion d'affordance complète l'idée que les trajectoires d'apprentissage sont aussi guidées par une sorte d'intentionnalité flottante et transversale (Berten, 1999) caractérisant ainsi la dimension sociale et affective du processus d'apprentissage. Puisque l'apprentissage n'est ni linéaire ni préprogrammé, les trajectoires se structurent par le biais de ressources perceptibles et/ou aisément accessibles dans l'environnement immédiat des apprenants. Elles sont donc significatives des processus cognitifs engendrés par la tâche et/ou par le dispositif dans son ensemble.

2. Conception pédagogique et dispositif

La synthèse des paragraphes précédents nous amène donc à proposer que dans un dispositif en ligne et à distance, l'apprenant joue un rôle prépondérant. L'enseignant concepteur ne peut pas directement influencer sur l'engagement des apprenants puisque la décision d'apprendre incombe à l'apprenant. Il n'a que peu de prise sur cet aspect. Un scénario axé sur des ressources linguistiques éparses et non soutenu par une tâche limite non seulement l'apprentissage de la langue de L2 dans toutes ses dimensions mais masque aussi les aspects sociaux de la communication. En l'absence d'interaction dynamique avec les ressources qui soutienne la réflexivité des apprenants, un tel scénario fournira peu d'opportunités de mieux interagir avec les pairs. Or, cette relation est importante lorsque l'apprentissage se déroule en ligne et à distance. Les schémas 2 et 3 ci-dessous reprennent de manière très synthétique l'ensemble des pistes qui ont été suivies au sein de notre dispositif :



Schéma 2 : Schématisation du dispositif et du scénario pédagogique

3. Résultats

Nous ne détaillerons pas la structure précise du dispositif dont la description et une première analyse avaient été faites dans un article précédent (Hoppe, 2016). Pour notre étude, nous nous sommes basée sur les questionnaires de satisfaction de trois sessions du cours, l'analyse thématique des échanges au sein du forum et les statistiques d'apprentissage des ressources présentées ci-dessus. Nous présentons aussi quelques extraits des échanges sur le forum.

3.1. Résultats issus du questionnaire de satisfaction

Le tableau ci-dessous synthétise les résultats des deux questionnaires proposés à deux reprises (Dispositif 1 : 330 réponses/Dispositif 2 : 357 réponses). Les résultats sont basés sur les données déclaratives des réponses des apprenants invités à classer l'utilité des ressources en vue de la réalisation des tâches du MOOC et lors de leur expérience d'apprentissage :

Éléments du MOOC ayant contribué à la progression (Dispositif de la session 1)	Classement des ressources	Éléments du MOOC ayant contribué à la progression (Dispositif de la session 2)	Classement des ressources
1. Défis	32.31	1. Défis	17.88
2. Vidéos thèmes abordés	24.15	2. Vidéos thèmes abordés	17.72
3. Liens utiles	18.37	3. Liens utiles	16.89
4. Entraînement aux défis	15.31	4. Entraînement aux défis	16.85
5. Évaluation par les pairs	10.88	5. Questionnaires bilans	15.78
6. Forums	9.18	6. Activités pour aller plus loin	15.70
7. Questionnaires-bilans	7.82	7. Forums	14.83

Schéma 3 : réponses aux questionnaires sur les ressources mobilisées par les apprenants du MOOC

La différence entre les deux dispositifs révèle la modification que nous avons faite dans le contenu et l'alignement des micro-tâches d'entraînement entre les deux sessions. Pour les apprenants, le défi (la macro-tâche) joue un rôle nettement plus important dans le premier dispositif. Notre réalignement des entraînements (les micro-tâches fermées) en vue de la réalisation de la macro-tâche ainsi que l'ajout de tâches de productions orales complémentaires (micro-tâches ouvertes) ont permis de donner plus de sens aux interactions des apprenants au sein du

forum notamment. Dans le dispositif 2, toutes les ressources se répartissent en un tout mobilisable par l'ensemble des apprenants. Les commentaires des apprenants complètent les questionnaires même si nous ne pouvons les montrer dans cet article, laissent apparaître de fortes convergences mais aussi quelques divergences. Cela reflète la diversité des affordances perceptibles et des processus cognitifs en jeu.

3.2. Analyse thématique des forums

L'analyse cognitivo-discursive (A.C.D) qui suit, a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse sémantique Tropes. Elle permet de détecter les propositions remarquables par catégorie de mots, de repérer les catégories de mots les plus fréquents et d'identifier les occurrences. Les analyses ont porté sur les fils les plus actifs de discussion (de 20 à 160 messages par fil sélectionné) en laissant de côté les discussions orientées sur des questions techniques :

Mots fréquents dispositif de la session 1	Occurrences	Mots fréquents dispositif de la session 2	Occurrences
Langue	225	Langue française	141
Mots de la langue française	200	Langue	119
Langue française	150	Vidéo	102
Macro-tâche	60	Macro-tâche	88
Activité	60	Activité de l'écrit	75
Exercices	50	Activité d'enregistrement	69
Liens utiles	40	Travail	59
Apprentissage	40	Liens utiles	54
Vidéo	105	Cours	59

Schéma 4 : analyse cognitivo-discursive des forums des deux sessions du MOOC

Les mots fréquents sont révélateurs du sens que prennent les activités suggérées dans le scénario pédagogique. Ils montrent aussi l'intensité des discussions autour de la pratique réflexive en lien avec la L2. La structure souple du dispositif donne la place aux différences individuelles avec des regroupements d'activités alternatifs. Elle renforce l'intérêt de créer des environnements riches d'un point de vue sémiotique pour l'apprentissage de L2. Ce qui n'aurait sans doute pas été le cas si le dispositif n'avait pas été aussi souple et ouvert.

Une analyse d'un extrait d'échange au sein du forum montre le processus de partage de connaissance initialement déclenché par la tâche et la réponse à la tâche de production orale. La tâche déclenche un épisode de collaboration et d'interactions. Celui-ci se déroule selon plusieurs phases de socialisation, d'externalisation, de combinaison et d'intériorisation (Nonaka et Takeuchi, 1995). La signification des savoirs incarnée dans la tâche prend un sens qui varie par rapport à l'objet de savoir initialement suggéré. Les extraits montrent bien que les objets de savoirs entre enseignants et apprenants varient. L'affordance de la tâche initiale comprend un double niveau d'apprentissage et d'interaction sociale :

Socialisation	Externalisation	Combinaison	Intériorisation
Message 1	Message 2	Message 3	Message 4, 5, 6
P1	P2	P3	P2+P3+P4
Réponse à une tâche => La question des anglicismes "Finalement j'ai trouvé un sujet qu'est de tout façon très amusant et important pour moi! Voici mon enregistrement..."	«Pour une soixantaine d'années, il y a eu une conversation importante au Québec sur l'utilisation des anglicismes. Beaucoup de Québécois croient que l'utilisation des anglicismes a accéléré l'érosion du français au sein de la province et, en fin de compte, constitue une menace pour la culture québécoise. Je pense qu'ils ont raison (...) mais je comprends pourquoi elle existe (...) Si vous avez l'intérêt, cet article traite de la loi 101 sur son 40e anniversaire : Lien vers le site	« Bienvenue, William ! Il est ironique que, dans la communication casual parmi les québécois, il y ait un grand nombre d'anglicismes utilisés. (...) Si vous vous intéresse de augmenter le compréhension d'écoute, il y a peu de ressources disponibles, mais ces liens-ci pourraient être utile: OffQc: Lien vers le site Je Parle Québécois: Lien vers le site	P2 : Merci, Gandia77. J'ai découvert le site Web OffQc il y a quatre an et je le trouve bien amusant. P3 : Il y a une courte vidéo de Je Parle Quebecois que donne un exemple de l'impact d'anglicismes à la conversation informelle au Québec. :) Lien vers le site P4 : merci pour c'est paragraphe cultivant

Schéma 5 : exemple d'affordance d'interaction d'une tâche extrait du forum du dispositif 2

4. Discussion

Il existe bien entendu des limites à notre analyse. Les données que nous présentons ne sont qu'une partie d'un ensemble très volumineux. Elles peuvent ne refléter que ce que le chercheur cherche à voir. Du point de vue de la sémiologie et du pragmatisme de Pierce (1978) cet ensemble de résultats montre « quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet ». L'analyse des affordances montre ce qui est effectivement vécu par l'ensemble des apprenants et la valeur qu'ils accordent aux objets mis à disposition. Malgré cela, il ne nous échappe pas que les affordances sont aussi susceptibles de révéler l'importance que la conception en elle-même accorde aux différents aspects langagiers (lexique, grammaire, phonétique). Ce qui est intéressant ici grâce la souplesse proposée dans le scénario pédagogique, c'est que la main est volontairement donnée à l'apprenant. Les résultats sont révélateurs du contenu des ressources proposées. L'approche par la tâche inclut autant la gestion du sens que la focalisation sur des phénomènes importants de la forme. Le tableau deux montre la réorganisation des ressources complémentaires disponibles axées sur des entraînements langagiers (lexique, grammaire, phonétique, conseils méthodologiques, outils de rédaction, correcteurs en ligne etc.) par les apprenants. La tâche crée une «réalité» de situations et de co-actions en L2 plausibles sans pour autant nier la créativité liée au processus d'apprentissage. Elle ne gomme pas les aspects langagiers, partiellement langagiers ou non-langagiers comme en témoigne l'analyse cognitivo-discursive. Elle met en action le développement langagier et contribue au sentiment de progression et d'efficacité des apprenants au sein du dispositif. Ils sont amenés à produire en langue cible tout en partant à la recherche de ressources complémentaires et d'informations ou de tâches de (re)médiation, de (re)mise en place d'une connaissance explicite adéquate qui leur seront utiles pour l'élaboration de la production. Lorsque les apprenants sélectionnent les ressources, la prise de décision est un processus d'apprentissage en soi. Cela incite à comprendre que l'apprentissage de L2 est situé et que l'importance donnée à une information est variable dans le temps et dépend des modifications de l'environnement de cette information. L'ancrage de la tâche dans le réel incite les apprenants à entrer en interaction dans la langue cible, à comprendre leurs propres processus d'apprentissage, à se poser constamment des questions sur le fonctionnement de la L2 et leur propre fonctionnement à partir de ce qu'ils ont repéré et perçu. Elle engendre le besoin de travailler la langue elle-même. Les apprenants réorganisent les ressources disponibles et cette mobilisation traduit l'instrumentalisation du dispositif en différents niveaux d'interactions et potentiels d'apprentissage :

« Pour une soixantaine d'années, il y a eu une conversation importante au Québec sur l'utilisation des anglicismes ». La connaissance se distribue et se partage. Même si ce partage n'est pas immédiat, il est mis à disposition à l'ensemble des participants. C'est ce qui fait la différence entre un apprentissage prescrit et un apprentissage émergent. Ici, la tâche initiale de production est orientée sur le sens « la place des anglicismes » en français mais aussi sur la forme. L'apprenant (P1) montre bien la signification que cette tâche a pour lui : « finalement, j'ai trouvé un sujet amusant ». Cette réponse à la tâche laisse émerger un autre ensemble d'affordances d'interactions et de co-actions qui s'auto-organisent. La tâche est donc plurivoque et polyphonique. La suggestion de l'apprenant (P2) « d'augmenter la compréhension d'écoute » passe par l'agir social et étend le lieu et l'espace dans les dispositifs en ligne. La tâche initialement proposée (P1) orchestre et prend en compte les voies diverses, non linéaires et non canoniques que les apprenants sont susceptibles de suivre et la manière dont la connaissance se répartit au sein d'un ensemble.

Conclusion

Le choix des ressources et le questionnement permet aux apprenants de prendre des initiatives et d'être responsables de leur démarche d'apprentissage. Cela guide les échanges avec les autres dans une co-construction de connaissances en combinant les idées des uns et des autres pour se former une idée plus appropriée de ce qui est attendu dans la production. Concevoir une tâche dans cette optique, c'est prendre en compte les paramètres sociaux dans lesquels s'inscrit l'activité de production en elle-même. Mais elle ne peut se limiter à cela. Les apprenants forment aussi un cadre social d'interprétation et ils possèdent leurs propres pratiques, leurs valeurs, leur cadre d'inférence et leurs interprétations. La tâche crée un cadre organisateur, engendre un questionnement et ouvre vers d'autres cadres d'inférences. Notre étude encourage une réflexion sur la conception de tâches d'apprentissage et souligne la place de l'apprenant dans la prise de décisions sur les activités suggérées par un dispositif. Plus largement, elle appelle une réflexion sur la manière dont l'apprentissage de la langue émerge de l'interaction entre les apprenants et les ressources. L'ouverture joue un rôle prépondérant car c'est elle qui permet les mécanismes de la validation sociale. Si l'interaction avec l'ensemble des ressources n'acquiert pas toujours une visibilité directe, elle se déroule sous forme de micro-interventions toutes reliées les unes aux autres. Les apprenants organisent et déterminent les processus et d'une certaine manière à qui ils sont destinés. Aucun des deux n'est prévisible. Ainsi l'adoption d'une approche par la tâche facilite le cadre dans lequel une situation s'auto-organise et dont l'apprentissage est le phénomène émergent.

Bibliographie

- Coulibaly, B. 2010. « Situation a-didactique et dispositif d'apprentissage instrumenté : cas de construction de projets de service », *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 27 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/227> ; DOI : 10.4000/questionsvives.227
- Berten, A. 1999. *Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie*. Hermès, n°25, p.33-47.
- Dewey, J. 1910/2004. *Comment nous pensons?* Trad. par O. Decroly (How we think). Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibson, J., J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaver, W. W. 1991. *Technology affordances*, CHI'91 Conference Proceedings, p. 79-84.
- Huver, E., Springer C. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Long, M., Crookes, G. 1992. *Three Approaches to Task-Based Syllabus Design*. TESOL Quarterly. 26. 10.2307/3587368.
- Narcy-Combes, J.P. et Walski. J. 2004. « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIII N° 1 | 2004, mis en ligne le 10 juin 2014, consulté le 27 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3431> ; DOI : 10.4000/apliut.3431
- Narcy-Combes, J.P. 1990. *Apprendre une langue étrangère, le cas de l'anglais, les Éd. d'Organisation*.
- Nissen, E. 2011 « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui », *Alsic* [En ligne], Vol. 14 | 2011, mis en ligne le 11 octobre 2011, Consulté le 27 mai 2018. URL: <http://journals.openedition.org/alsic/2344> ; DOI : 10.4000/alsic.2344
- Nonaka, I., Takeuchi H. 1995. *The Knowledge Creating Company*, New York: Oxford University Press.
- Pierce, C. S. 1978, *Collected Papers*, Cambridge. Massachusetts: The Bellknap Press.
- Weisser, M. 2010. « Dispositif pédagogique ? Dispositif didactique ? Situation d'apprentissage ! », *Questions vives*, 4 (13), 291-303.

Synergies France n° 12 / 2018



La pratique ludique
de la grammaire :
entre classicisme
et innovation ?





Faire jouer pour faire conceptualiser la grammaire : une gageure ?

Haydée Silva

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

silva8a@unam.mx

ORCID ID 0000-0001-5239-4820



Reçu le 02-04-2018 / Évalué le 12-05-2018 / Accepté le 23-09-2018

Résumé

Malgré les tournants communicatif et actionnel, qui sont associés à une vision de la grammaire issue de principes constructivistes, les supports pédagogiques et les pratiques de classe restent trop souvent ancrés dans une représentation grammaticale surannée. Après avoir discuté ici brièvement de la pertinence d'une approche ludique pour combler l'écart entre théorie et pratique, nous soulignons l'importance des activités de conceptualisation, pour terminer sur une série de trois propositions concrètes d'activités de conceptualisation grammaticale par le jeu en classe de français langue étrangère.

Mots-clés : grammaire, jeu, grammaire active, grammaire interne, conceptualisation

Grammar Conceptualization: Is it Possible to Bet on Game and Play?

Abstract

Despite the communicative and action-oriented approaches, which are associated with a vision of grammar based on constructivist principles, pedagogical materials and classroom practices are still too often anchored in outdated grammatical representations. After briefly discussing the relevance of a playful approach to bridge the gap between theory and practice, we highlight the importance of conceptualization activities, concluding with three concrete proposals for playful grammatical conceptualization activities in the French as a foreign language classroom.

Keywords: grammar, game and play, active grammar, internalized grammar, conceptualization

Introduction

À la lecture de l'unité consacrée par Puren *et al.* à « L'enseignement/apprentissage de la grammaire », on (re)découvre la richesse et la complexité de ce pan du travail à réaliser en classe de langue étrangère : la grammaire à privilégier aujourd'hui serait une grammaire active, interne, descriptive, contextualisée et synchronique, qui contribue à véhiculer du sens au même titre que le lexique ;

de préférence inductive mais parfois déductive ; explicite ou implicite selon les cas ; relative aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, à la langue qu'à la parole, à la phrase qu'au texte (1998 : 134, 198-199). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) insiste sur la nature complexe de la grammaire telle que cette dernière est conçue aujourd'hui, tout comme sur le nécessaire lien avec le sens, qui va au-delà de la simple mémorisation de règles : « La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 89). Les utilisateurs du CECR sont ainsi invités à envisager et préciser « selon les cas les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations grammaticaux que les apprenants auront besoin de manipuler ou devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 91).

Une rapide revue de la littérature spécialisée permet d'affirmer, vingt ans après Germain et Séguin, que « l'extrême diversité des situations, des objectifs visés et des types d'apprenants d'une part et, d'autre part, l'évolution de l'étude de la grammaire dans le sens d'une complexification et d'une plus grande diversité, font que s'impose un réexamen de la nature, de la place et du rôle de la grammaire dans l'apprentissage d'une L2. » (1998 : 204). Néanmoins, le décalage entre réflexions méthodologiques et pratiques de classe effectives semble persister. Dans cet article, afin de contribuer à réduire l'écart entre théorie et pratique, nous reviendrons brièvement sur le lien possible entre jeu et grammaire, avec un accent particulier sur les jeux de conceptualisation, et nous proposerons quelques exemples d'activités ludiques visant à favoriser aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants une vision plus actuelle de la grammaire.

1. Comblant par le jeu le décalage entre théorie et pratiques de classe

Notre expérience sur le terrain nous porte à nous interroger sur la portée limitée des postulats théoriques sur les pratiques de classe majoritaires. En tant qu'apprenante d'anglais langue étrangère, d'abord, nous avons pu constater récemment que l'enseignement grammatical dans l'un des établissements les plus réputés de notre ville restait extrêmement traditionnel ; ayant choisi par la suite de suivre des cours particuliers, nous avons reçu le plus souvent des leçons bâties selon le modèle « exposé de la règle - pratique guidée ». À titre de professeur, ensuite, nous constatons sans cesse la prégnance à l'université de modèles d'enseignement et d'apprentissage censés révolus ; les étudiants qui se destinent à devenir

enseignants, traducteurs ou critiques littéraires n'ont guère l'habitude de faire appel à une grammaire correspondant aux caractéristiques mentionnées plus haut. L'analyse de manuels réalisée en classe de Didactique des langues et des cultures met en évidence le décalage fréquent entre les postulats actionnels et les supports pédagogiques les plus répandus. Dans notre rôle de formatrice de formateurs, lorsque nous proposons aux participants à nos ateliers des tâches de conception d'activités pédagogiques, les réalisations traduisent dans de nombreux cas une vision surannée de la grammaire. En tant que membre des comités d'embauche et de promotion, enfin, nous assistons à des pratiques de classe qui se veulent exemplaires, menées par des enseignants de diverses langues étrangères, où les moyens technologiques disponibles sont presque toujours mis au service d'activités grammaticales peu compatibles avec les orientations méthodologiques censées les guider.

Autrement dit, les activités grammaticales proposées dans les manuels anciens et récents, tout comme celles mises en place au quotidien par de nombreux professeurs, restent trop souvent associées à une grammaire passive, externe, normative, décontextualisée, explicite, déductive, axée sur l'écrit et la phrase et sans lien apparent avec le sens. Parmi les voies à explorer pour mettre en œuvre une approche de la grammaire plus cohérente avec les postulats méthodologiques actuels, nous retiendrons ici celle du jeu.

Le pari d'une démarche ludique appliquée au développement de la compétence grammaticale peut surprendre : quoi de plus « sérieux » et donc de plus apparemment incompatible avec le jeu que le travail sur la grammaire ? Selon une représentation bien ancrée, maîtriser les règles de la grammaire est surtout affaire d'effort, voire d'abnégation. À notre sens, une approche ludique de la grammaire peut servir à introduire en classe une situation de communication authentique grâce à laquelle il est possible d'exploiter le contraste entre une représentation grammaticale souvent sclérosée et une représentation ludique moins figée : le changement de focalisation induit par le jeu peut contribuer à lever certains blocages cognitifs. Dans la mesure où les activités ludiques offrent un cadre structurant mais aussi favorable à l'expression, elles fournissent un espace propice à la créativité, l'improvisation et l'initiative personnelle. C'est ainsi qu'un jeu choisi à bon escient permet de donner la priorité au sens sans pour autant négliger la forme, en intégrant dans une même tâche diverses compétences générales et langagières.

Les activités grammaticales placées sous le sceau du jeu appartiennent encore trop souvent au paradigme de la ruse pédagogique mise au service exclusif de la fixation de structures. Ainsi, dans son ouvrage sobrement intitulé *Jeux*, Damoiseau affirmait : « nous ne chercherons pas [...] à faire illusion : la liberté que [les "jeux"]

semblent donner aux élèves consiste à employer dans des situations nouvelles des mécanismes de pensée - des structures de langage précédemment appris » (1972 : 69). Or, le jeu peut être associé à différents moments de la séquence pédagogique et à diverses tâches d'apprentissage¹. En effet, les jeux heuristiques et les jeux d'observation s'avèrent particulièrement pertinents lors de l'analyse de la langue requise pendant la sensibilisation et la conceptualisation, « activités de découverte », par lesquelles l'apprenant est incité à « observer le fonctionnement du discours et [à] en repérer certains éléments [...] qui permettent à l'apprenant de construire son comportement aux plans linguistique, pragmatique, interactif, culturel, en compréhension et en production, et des critères qui permettent de le contrôler » (Cuq, 2003 : 15). Pour leur part, les jeux structuraux de combinatoire et d'automatisation ont été et sont toujours exploités lors de la production guidée visant la systématisation. Les jeux à information incomplète, entre autres, sont utiles pour la contextualisation des énoncés mise en place lors du réinvestissement, tandis que les jeux d'expression dramatique permettent d'établir une comparaison entre le comportement linguistique et langagier de l'apprenant et le comportement linguistique et langagier requis par la langue à apprendre, à des fins d'évaluation.

L'offre actuelle d'applications ludolinguistiques pour dispositifs mobiles et de sites d'apprentissage en ligne regorge d'activités qui « entraînent à réaliser un aspect particulier » et « sont fractionnées, répétées (de façon à automatiser les procédures), et contrôlées » (Cuq, 2003 : 14), c'est-à-dire des activités de systématisation. Sans négliger l'importance des activités orientées à encourager l'appropriation et la fixation, et pour aller au-delà des jeux de pratique guidée, il convient de souligner l'importance de la phase préalable de conceptualisation, grâce à laquelle on peut tenir compte « de l'intérêt de faire découvrir par soi-même le fonctionnement de la langue et de pouvoir en parler » tout comme « du fait que chaque apprenant a ses habitudes de travail et de réflexion. » (Tagliante, 2006 : 155-156).

2. Jouer, conceptualiser

Lors de la conceptualisation, l'apprenant « est amené à construire des concepts à partir d'un corpus [...] et à tirer de son observation des règles de fonctionnement. » (Cuq, 2003 : 50). Y sont sollicitées « des capacités intellectuelles médianes et supérieures : analyse, réflexion, déduction, synthèse. » (Tagliante, 2006 : 158). Il s'agit donc d'une activité de grammaire explicite et collective, qui ne repose pas sur les explications données par le professeur d'après une grammaire externe et normative, mais plutôt sur l'attitude d'observation active requise pour le développement par chaque apprenant d'une grammaire interne, descriptive et évolutive.

Déjà en 1984, Besse et Porquier décrivaient l'exercice de conceptualisation grammaticale, en expliquant que « la démarche consiste à s'appuyer sur l'intuition qu'implique [l'] intériorisation [par certains apprenants du micro-système dans lequel s'inscrit l'erreur] afin que les étudiants en élucident eux-mêmes les règles, à partir de leur propre métalangage. » (1984, *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, CREDIF-Hatier : 114, cités par Puren *et al.*, 1998 : 136-137). Un quart de siècle plus tard, Véronique *et al.* renchérissent : « En matière d'appropriation des langues étrangères, il convient [...] d'accorder une place non négligeable à l'activité réflexive dans les conduites de classe en tenant compte précisément de la dynamique de l'appropriation » (Véronique *et al.*, 2009 : 336).

Pourtant, les activités de conceptualisation grammaticale sont trop souvent absentes des pratiques de classe. Voyons, à titre d'exemple, la séquence proposée dans par Pluskwa *et al.* (2009). La grammaire y est abordée à plusieurs reprises, selon un processus qui inclut l'identification, l'analyse, la mémorisation et la pratique, la généralisation et l'extension. L'analyse, étape semblant correspondre le mieux à la conceptualisation, y est succinctement définie comme la « classification d'éléments langagiers ou de particularités langagières de manière à faciliter leur mémorisation » (Pluskwa *et al.*, 2009 : 229). Or, classer pour mémoriser est sans doute loin de répondre aux besoins de la conceptualisation.

Renoncer à la phase de conceptualisation sous prétexte qu'elle est complexe et chronophage équivaut à perdre de vue l'objectif d'apprentissage au profit du respect aveugle des objectifs d'enseignement. Valette et Valette l'expriment ainsi : « Les guides pédagogiques [...] savent qu'ils s'adressent à des enseignants pressés d'atteindre les objectifs fixés par les programmes. Aussi préfèrent-ils ne pas les écarter des autoroutes pédagogiques [...]. Il existe toutefois [...] des itinéraires de délestage qui permettent de découvrir des paysages imprévus et même de gagner du temps en feignant d'en perdre un peu en chemin. » (1985 : 49).

Comment mettre en œuvre une activité ludique de conceptualisation grammaticale en classe de langue ? La proposition méconnue de jeu de « simulinitiation » avancée par Valette et Valette nous paraît dans ce sens exemplaire :

C'est un jeu de simulation dans la mesure où il engage les joueurs dans une situation dont l'enjeu est de deviner la règle secrète qui la sous-tend, ce qui induit chez le joueur des comportements analogues à ceux de tout chercheur en quête de vérité.

C'est un jeu d'initiation dans la mesure où le joueur accédera par lui-même à la connaissance de la règle à deviner. La révélation de la vérité lui viendra par sa réflexion personnelle au travers de l'expérience qu'il vit et des indices qu'il perçoit. (Valette & Valette, 1985 : 50)

La démarche consiste chez ces auteurs à appliquer les principes de toute démarche scientifique : faire observer des faits, afin d'être en mesure de formuler différentes hypothèses puis de concevoir une règle et la vérifier. Trois variantes illustrent dans cet article la manière de mettre en place en classe de langue les jeux d'Eleusis. Pour notre part, nous avons appliqué depuis de nombreuses années et avec succès ce mécanisme de jeu à divers contenus.

3. Trois jeux de conceptualisation grammaticale

Vu l'importance de la phase de conceptualisation, souvent minorée voire négligée et même ignorée, nous souhaitons présenter ici succinctement trois activités ludiques que nous avons réalisées en classe à plusieurs reprises, et destinées à faciliter la découverte, la construction et le réajustement des règles grammaticales. Même si chacune des matrices choisies peut convenir pour aborder de multiples contenus, nous avons délibérément retenu ici des objectifs grammaticaux de niveau A1-A2 selon le CECR. Les jeux sont conçus pour 2 à 24 joueurs, à partir de 8 ans, et durent de 20 à 30 minutes.

3.1. Memory

Un jeu aussi simple et connu que le Memory peut servir à introduire une activité également simple de conceptualisation grammaticale. Nous allons l'illustrer ici avec la règle de formation du féminin et du masculin, à partir d'un corpus de métiers.

Dans la règle de base du jeu de Memory, plusieurs paires de cartes sont d'abord mélangées puis placées sur la table face cachée. Le joueur A choisit deux cartes et les retourne : s'il s'agit d'une paire, le joueur garde les cartes et retourne deux autres cartes ; lorsque les cartes ne forment pas une paire, elles sont remises à leur place, face cachée. Le tour passe et le joueur B retourne d'abord une carte : si d'aventure elle est identique à l'une des cartes que A a déjà retournées, B essaie de reconstituer une paire ; si elle ne correspond pas à une carte déjà retournée, B retourne une autre carte de son choix. Chaque fois qu'un joueur parvient à former une paire, il la garde et continue de jouer ; sinon, le tour passe. Le jeu se termine lorsque toutes les paires ont été retrouvées. Le joueur ayant réussi à collecter le plus grand nombre de paires gagne.

Pour favoriser la conceptualisation de la règle de formation du féminin et du masculin, on prépare un corpus de cartes grand format avec des images de métiers exercés par des hommes et des femmes². On prépare au tableau une grille de deux colonnes avec autant de rangées que de paires de cartes.

On lance au tableau un jeu collectif de Memory. Les apprenants sont organisés par équipes et chacune d'entre elles est représentée par un seul joueur près du tableau. Lorsqu'une carte est retournée, on demande au groupe comment s'appelle en français le métier représenté, en fournissant la réponse le cas échéant. Le mot est inscrit sur la grille prévue à cet effet. On invite le groupe à faire des hypothèses sur le nom de ce métier lorsqu'il est exercé par une personne du sexe opposé. Ainsi, une équipe ayant retourné un « peintre » de sexe masculin, le mot sera écrit sur la case gauche de la première rangée de la grille au tableau et le groupe sera amené à faire des propositions pour son équivalent féminin. Toutes les hypothèses seront notées sur la case droite de la première rangée. Lorsque l'image de la femme « peintre » apparaîtra, le groupe discutera de l'option à retenir, aidée au besoin par le professeur ; les autres hypothèses seront simplement barrées. Au fur et à mesure du jeu, les participants seront encouragés à discuter à voix haute le raisonnement qui fonde leur(s) hypothèse(s). Le corpus s'élargissant, les joueurs chercheront d'eux-mêmes à retrouver une règle générale ; à la fin de la partie, ils seront invités à réorganiser les éléments inscrits au fur et à mesure sur la grille, en regroupant ceux qui suivent une règle de formation similaire, qu'ils formuleront par équipes en leurs propres mots puis compareront et ajusteront en grand groupe.

3.2. Kiboko

L'objectif pédagogique de ce jeu de cartes est de faire découvrir et formuler les règles d'utilisation des prépositions de lieu devant un nom de ville ou de pays. On commence par faire constituer sur des cartes bristol un corpus de 20 cartes, chacune avec un nom différent de ville ou de pays. On écrit sur la partie gauche du tableau, sans nulle explication, quelques amorces de phrases qui requièrent l'utilisation d'une préposition de lieu suivie d'un nom de ville ou de pays (par exemple « J'habite », « Tu es né[e] », « Elle va », « Nous travaillons », « Vous déménagez », « Ils vivent »). Sur la partie droite, on présente une grille à quatre colonnes, une par préposition : « à, au, en, aux ».

On mélange les cartes et on en aligne de trois à cinq au centre, sur la table ou au tableau, face visible. Au-delà de quatre joueurs, on forme des équipes de deux à quatre participants qui jouent comme un seul joueur. On distribue le même nombre de cartes par joueur ; s'il reste des cartes, on les pose à côté de celles qui sont face visible. Tandis que le joueur A ferme les yeux et tourne la tête vers le ciel, le joueur B retourne l'une des cartes visibles. Au signal de B, A rouvre les yeux et essaye de deviner la carte cachée ; il faut pour cela qu'il utilise une amorce de la partie gauche au tableau et un mot de la partie droite, par exemple « J'habite »

+ « à » + « Paris ». Le joueur a droit à autant de tentatives que nécessaires pour trouver la bonne préposition ; éventuellement, il reçoit un point bonus s'il trouve d'emblée la réponse correcte. Les mauvaises réponses sont simplement refusées et la bonne réponse validée en invitant le joueur à inscrire le nom de ville ou de pays dans la colonne correspondante. Aucune explication n'est donnée par le professeur. Le joueur A peut alors déposer une de ses cartes sur la table, face visible, et le tour passe : B ferme les yeux, C retourne l'une des cartes placées au centre, B essaye de retrouver la carte manquante en produisant un nouvel énoncé, et ainsi de suite. Lorsque la mémoire du joueur défaille et l'empêche d'identifier la carte cachée, le tour passe sans que le joueur ait eu le droit de poser l'une de ses cartes. Le jeu se termine lorsque l'un des joueurs a réussi à se débarrasser de toutes ses cartes. On applaudit le(s) gagnant(s) - c'est-à-dire, celui qui s'est débarrassé de ses cartes en premier et/ou celui qui a accumulé davantage points bonus - et on pose les cartes restantes en faisant produire en grand groupe des énoncés et en invitant les apprenants à élucider le raisonnement qui fonde leur choix.

À la fin de l'activité, une règle commune et provisoire est rédigée. Le corpus peut alors être élargi pour faire apparaître certaines subtilités de la règle et encourager de nouvelles formulations plus détaillées : par exemple, la préposition « à » est utilisée devant un nom de ville, mais aussi devant certains noms d'île ; la plupart des pays se terminant par un -e sont de genre féminin et utilisent donc la préposition « en », avec des exceptions.

3.3. Miam miam³

On prépare un jeu de 36 cartes, avec douze aliments répétés chacun trois fois. On prévoit autant de pions que de joueurs (de quatre à six ; avec des groupes plus nombreux, chaque équipe de deux à quatre personnes participe comme un seul joueur). Les pions sont constitués d'un élément central et de deux éléments qui peuvent être facilement retirés et remplacés : jeton avec deux *post-it*, bouchon de liège avec deux punaises, grande brique de jeu de construction avec deux petites briques surajoutées, etc. On affiche au tableau une grille à double entrée contenant dans la première colonne les douze aliments représentés sur les cartes et dans la première rangée une courte liste de déterminants de quantité, dont les articles partitifs (par exemple, « du, de la, un, une, des, un kilo de, beaucoup de »), avec une colonne chacun.

La première série de douze cartes est mélangée puis placée au centre, face cachée. Les deux séries restantes sont mélangées ensemble et placées en cercle, face visible autour de la première. Les pions sont placés sur les cartes du cercle, à

la même distance les unes des autres (par exemple, avec quatre joueurs, chaque pion sera séparé des autres par cinq cartes sans pion, tandis que la distance ne sera plus de que trois cartes avec six joueurs).

Le joueur A commence la partie. Le but du jeu consiste à avancer de carte en carte jusqu'à rattraper ses adversaires pour sauter par-dessus leur pion et leur arracher un point (*post-it*, punaise, petite brique de construction...). Pour ce faire, A identifie la position de son pion et le contenu de la carte suivante (dans le sens des aiguilles d'une montre), puis tâche de retrouver parmi les cartes placées au centre la carte voulue. Si, par exemple, le pion est sur une carte « yaourt » et la carte suivante montre une laitue, pour avancer A doit retourner la carte « laitue ». S'il retourne la bonne carte, il doit formuler brièvement des hypothèses sur le ou les déterminants admis : « *du laitue » ? « de la laitue » ? « *un laitue » ? « *des laitue » ? « un kilo de laitue » ? « beaucoup de laitue » ?, en discutant au besoin avec ses pairs la pertinence de ses réponses. Une fois que le groupe est tombé d'accord, on indique sur la grille les déterminants possibles, en cochant les colonnes correspondantes dans la rangée de l'aliment en question. Le professeur n'intervient qu'à la fin pour valider ou non le choix, sans donner d'explications. Éventuellement, si l'animateur souhaite accroître la part de compétition dans le jeu, il peut demander à chaque équipe de proposer ses propres réponses, puis attribuer un point bonus pour chaque réponse correcte.

La carte de la série au centre est remplacée, face cachée. Le joueur A peut continuer à jouer tant qu'il retourne la bonne carte (ayant trouvé la laitue, il devra par exemple chercher le jambon) ; si la carte retournée ne correspond pas au contenu de la carte suivante dans le cercle, le tour passe.

Au début de chaque tour, les douze cartes placées au centre doivent être face cachée. Au commencement du jeu, lorsque les joueurs ignorent le contenu des cartes placées au centre, le jeu avance lentement ; par la suite, une fois que les douze cartes ont été dévoilées et que les joueurs ont réussi à mémoriser leur emplacement respectif, le rythme s'accélère.

Lorsqu'un joueur arrive sur une carte adjacente à celle où se trouve le pion d'un autre joueur, il ne cherche pas le contenu de la carte où se trouve le pion de l'adversaire, mais celle de la carte libre suivante. S'il retourne la bonne carte, il saute par-dessus le pion rival en lui arrachant un point. Le jeu se termine lorsqu'un joueur a accumulé quatre points ou au bout d'un temps préalablement défini par l'animateur. Le cas échéant, est récompensée aussi l'équipe ayant accumulé davantage de points bonus.

À la fin du jeu, on invite les participants à formuler collectivement une règle d'utilisation des déterminants, en fournissant au besoin d'autres éléments de corpus. On écrit la règle correspondante, en invitant les apprenants à y apporter des ajustements lorsqu'ils le jugeront nécessaire.

Conclusion

À travers une série de trois courtes activités ludiques de conceptualisation grammaticale, nous avons cherché ici, d'une part, à montrer que jeu et grammaire sont compatibles en classe de langue ; d'autre part, nous avons tenu à souligner l'importance de la phase de conceptualisation pour un travail grammatical cohérent avec les orientations méthodologiques récentes. En effet, qui dit « conceptualisation » dit « élicitation » et non « explication » : il revient dès lors aux apprenants d'assumer un rôle actif pour apprendre, ensemble, à bâtir au fur et à mesure les règles de leur grammaire interne et à se doter d'un métalangage adapté à leurs besoins et intérêts, en acquérant des outils et des habitudes d'observation, de formulation d'hypothèses, de validation et d'ajustements progressifs.

Au-delà du matériel utilisé et des règles ludiques appliquées, il convient de garder à l'esprit que la plupart des avantages potentiels associés au jeu sont liés non pas au jeu dit ou au jeu agi, mais au jeu pensé : c'est en créant une disposition d'esprit singulière chez les apprenants que l'enseignant tire un profit maximal de l'outil ludique, en encourageant la concomitance de l'implication qui motive et de la distance qui invite à la réflexion⁴.

Il ne faut pas oublier que ce que l'on appelle « jeu » recouvre des réalités multiformes, susceptibles de diversifier et enrichir aussi bien la conceptualisation grammaticale que d'autres phases de la séquence ou d'autres types de compétences et de contenus. Ce texte se veut donc autant un plaidoyer pour un usage raisonné du jeu pédagogique qu'une invitation directe à inclure les activités ludiques dans sa pratique de classe. Parmi les très nombreuses références à consulter pour trouver d'autres idées de jeux grammaticaux, le lecteur consultera avec profit Silva (2003, 2007, 2008) mais aussi Borelli et Borelli (2010), Davis et Rinvolucri (1995), Gerngross *et al.* (2006), Kalakoni (1997), Petitmengin et Fafa (2017) et Turtledove (2004).

Bibliographie

- Borelli, N., Borelli, A. 2010. *Méli-mélo. Jeux de vocabulaire et de grammaire en français langue étrangère : niveau A2-B1*. Paris : Ellipses.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe / Didier.

- Cuq, J.-P. (Dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International / ASDIFLE.
- Damoiseau, R. 1972. Jeux. In : A. Janicot, M. Primault & R. Damoiseau (éds.), *Jeux et poèmes pour enfants*, p. 63-117. Sèvres : CIEP.
- Davis, P., Rinvoluceri, M. 1995. *More Grammar Games. Cognitive, Affective and Movement Activities for EFL Students*. Cambridge : CUP.
- Germain, C., Séguin, H. 1998. *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.
- Gerngross, G., Puchta, H., Thornbury, S. 2006. *Teaching Grammar Creatively*. London : Helbling Languages.
- Kalakoni, Z. 1997. *Les activités ludiques dans l'enseignement de la grammaire du FLE*, Mémoire de DEA. Grenoble : Université Stendhal.
- Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Petitmengin, V., Fafa, C. 2017. *La grammaire en jeux*. Grenoble : PUG.
- Pluskwa, D., Willis, D., Willis, J. 2009. L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! In P. Liria & M.-L. Lions-Olivieri, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, p. 206-231. Barcelone : Difusión - Maison des langues.
- Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E. 1998. *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Silva, H. 2007. « La grammaire par le jeu. » *Le Français dans le monde*, n° 354, p. 82-83.
- Silva, H. 2008. *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Silva, H. 2003. "El juego como vector cultural en la enseñanza de la gramática". In: *Memorias del Simposio "La enseñanza de la lengua y la cultura a extranjeros"*, p. 225-235. Mexico : CEPE-UNAM.
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Turtledove, C. 2004. *Action Games. 101 Fun Ways to Practice English Grammar*. Mexico : Delti.
- Valette, R., Valette, Y. 1985. « Les Eleusis en classe de langue. Jeux de réflexion et de communication ». *Le français dans le monde*, n° 195, p. 49-58.
- Véronique, D., Carlo, C., Granget, C., Kim, J.-O., Prodeau, M. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Zoch, Klaus. 1998. *Pique plume. Riffifi dans la basse-cour*. Wimereux (France) : Gigamic. Règles du jeu disponibles sur : https://www.gigamic.com/files/catalog/products/rules/rules_piqueplume-fr_web-04-2013.pdf [consulté le 2 avril 2018].

Notes

1. À propos des tâches d'apprentissage, voir Klein, W. *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989, cité par Pendanx (1998 : 33-35).
2. On les trouve facilement en ligne, prêtes à imprimer.
3. Ce jeu est inspiré de *Pique plume*, jeu existant dans le commerce qui a remporté de nombreux prix. Pour une explication plus détaillée et une démonstration vidéo, voir Zoch, 1998.
4. Nous avons développé ailleurs, plus en détail, les divers éléments de cette réflexion (Silva, 2008 : 13-40).



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Mise en jeux de la grammaire

Nicole Angel

IFAGE

nicole.angel@ifage.ch

Catherine Blons-Pierre

Université de Genève

Catherine.Pierre-Blons@unige.ch

Reçu le 14-05-2018 / Évalué le 26-05-2018 / Accepté le 23-09-2018

Résumé

Longtemps considérée comme une pièce maitresse de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il semblerait que, de nos jours, la grammaire ait du jeu. C'est justement la problématique de l'articulation entre jeu et grammaire que nous traitons dans cette étude. A travers l'analyse qualitative et quantitative de 135 questionnaires, nous avons étudié les représentations des apprenants et, dans le cadre d'une recherche-action, nous avons examiné les rapports qu'entretiennent grammaire et jeu, en classe. Nous avons également mis en avant des pratiques pédagogiques dont l'objectif est de faire jouer avec profit les apprenants à la grammaire, en classe de langue.

Mots-clés : grammaire, jeux en classe de langues, français langue étrangère

Bringing Grammar into Play

Abstract

Grammar has long been considered a centrepiece in the teaching and learning of French as a foreign language, and it now appears that grammar has a playful edge as well. It is precisely this tension between playing games and learning grammar that we deal with in this study. On the one hand, we studied learners' perceptions through both a qualitative and a quantitative analysis, and, on the other, we examined the relationship between grammar and games in the classroom. We have also put forward some promising practices to ensure that learners benefit from playing grammar games in the language classroom.

Keywords: grammar, games in language class, French as a foreign language.

Introduction

Associer grammaire et jeu peut ressembler à de la provocation aussi bien au regard des apprenants de français langue étrangère que de celui des enseignants et

des didacticiens. En effet, pour les apprenants, la grammaire du français n'a rien d'un « jeu d'enfant », ils la considèrent souvent comme une difficulté à surmonter dans leur apprentissage de la langue française : les règles sont multiples et les nombreuses exceptions apportent, à leurs yeux, un degré de complexité supplémentaire. Du côté des enseignants, la grammaire apparaît comme une matière sérieuse dans laquelle la futilité du jeu ne saurait élire domicile. Enfin, pour les didacticiens -en particulier, ceux qui se réclament de l'approche communicative -, la grammaire relève d'un univers aux contours incertains depuis que la parution du Cadre Européen de Référence pour les langues (CECR) en 2001 a relégué la « vieille dame » dans les antichambres des tâches et activités communicatives.

Comme l'a remarqué Fougrouse dans son étude sur les approches de la grammaire dans quelques manuels de FLE, la grammaire n'occupe pas une place centrale explicite dans le CECR :

La grammaire dans le CECR

Passés les deux premiers chapitres qui posent les jalons de la perspective actionnelle, je me suis rendu compte qu'il y avait somme toute peu de choses sur la compétence grammaticale. En fait, dans l'ensemble des descripteurs des chapitres 4 et 5 (p. 39-101), un seul descripteur concerne directement la grammaire, CORRECTION GRAMMATICALE (p. 90). Les autres sont relatifs aux attendus sur des compétences ciblées en production et en réception ce qui ne signifie pas pour autant que la grammaire en soit exclue (Fougrouse, 2013 : 1).

L'importance accordée à l'approche communicative par le CECR paru en 2001 et son volume complémentaire (version française, 2018) peut expliquer cette place restreinte de la grammaire explicite. Cependant, le CECR se fonde également sur la perspective actionnelle et, à ce titre, on pourrait penser que le jeu, qui privilégie l'accomplissement de tâches - certes ludiques - mais circonscrites dans des circonstances et un environnement donnés, centrées autour de l'apprenant, occuperait plus de place dans le Cadre. Or, il n'en est rien. L'utilisation ludique de la langue occupe seulement un tiers de page dans le CECR, la raison en est sans doute qu'il « n'appartient pas au seul domaine éducationnel » (CECR, 2001 : 47). Y sont cependant recensés les jeux de société, les activités individuelles comme les devinettes, les énigmes et les jeux médiatiques et, enfin, les jeux de mots présents dans la publicité, les titres de journaux ou les graffitis.

Nous constatons donc, avec l'approche communicative et la perspective actionnelle, une dilution de la grammaire dans des activités et des tâches communicatives au travers desquelles l'apprentissage de la grammaire se ferait de façon plus implicite qu'explicite, ainsi qu'une place restreinte accordée au jeu, alors même

que le CECR reconnaît que ce dernier « joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement » (CECR, 2001 : 47).

Nous pouvons donc nous demander si les places marginales assignées, d'une part, à la grammaire et, d'autre part, au jeu ne constituent pas un premier trait commun permettant de rapprocher ces deux éléments. C'est ce rapprochement que nous nous proposons d'étudier en analysant les rapports que peuvent entretenir dans une classe de langue la grammaire avec le jeu ou le jeu avec la grammaire. Pour ce faire, nous examinerons les objectifs, les supports, les techniques de jeu, les niveaux de langue requis pour une optimisation de l'introduction des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage des structures de la langue avec l'objectif de cerner quels sont les avantages et les limites de l'articulation entre jeu et grammaire.

I. Cadre théorique et méthodologie

Pour traiter la problématique de l'articulation entre jeu et grammaire et proposer également un ensemble de bonnes pratiques de la grammaire mise en jeux, nous avons adopté le cadre d'une recherche-action telle que définie par Demaizière et Narcy-Combes :

La recherche-action se positionne souvent en contraste à la recherche expérimentale, il serait plus juste, selon Juan, de dire qu'elle relève de l'expérimentation, mais d'un point de vue compréhensif (Juan 1999 : 13). Son approche est qualitative plus que quantitative. Le chercheur est partie prenante de l'action et non « simple » observateur extérieur. Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique (Demaizière, Narcy-Combes, 2007).

Cette recherche-action vise à améliorer les pratiques d'enseignement/apprentissage de la grammaire auprès d'apprenants de français langue étrangère d'un centre de formation continue pour les adultes, l'IFAGE (Fondation pour la formation des adultes à Genève).

Sur le plan méthodologique, nous avons eu recours aux techniques d'analyses qualitatives et quantitatives appliquées à des questionnaires distribués aux apprenants de l'IFAGE. Nous avons également appliqué le principe de triangulation entre quantitatif, qualitatif et observations des pratiques de classe de façon à croiser les approches, enrichir les données et augmenter la cohérence de la recherche (Juan, *ibid.*, 1999).

II. Le contexte

L'IFAGE est une structure qui dispense des formations et des cours dans les domaines de l'informatique et de la bureautique, des langues, du commerce et du management, de l'industrie et du bâtiment, et de la création visuelle. Le département langues est l'un des départements phares de l'IFAGE. Celui du Français langue étrangère (FLE) compte 21 formateurs dispensant des cours intensifs de français généraux et écrits (A1-B2), des cours extensifs généraux (A1-C2), des cours de français oral (A2-B2), de préparation aux examens DELF et DALF, des cours de français professionnel (préparation à l'examen de la Chambre de Commerce de Genève, préparation à l'épreuve de base et complémentaire de la Police). L'enquête avec distribution de questionnaires a porté essentiellement sur des apprenants inscrits dans les cours intensifs de français généraux et écrits (A1-B2) et des cours extensifs généraux (A1-C2). 135 questionnaires ont été distribués et récoltés. Les pratiques de classe ont été observées dans les cours de FLE intensifs et extensifs généraux.

III. Analyse quantitative et qualitative des questionnaires

1. Le questionnaire

Le questionnaire distribué comportait des questions d'ordre sociolinguistique ainsi que les deux questions suivantes, qui portaient sur les représentations des apprenants relatives à leurs modalités d'apprentissage de la grammaire :

Préférez-vous apprendre la grammaire :

- a. tout seul avec un livre d'exercices de grammaire
- b. tout seul avec des exercices en ligne
- c. en groupe avec un professeur
- d. autre

Justifiez votre réponse :

Comment préférez-vous apprendre la grammaire ?

- a. par cœur
- b. avec des exemples de la vie quotidienne
- c. avec des exemples littéraires
- d. avec des Questions à Choix Multiples (QCM)
- e. avec des exercices
- f. avec des jeux
- g. avec des chansons

Pourquoi ?

2. Les données sociolinguistiques de l'échantillon

2.1. Tranches d'âge

La majorité des apprenants ayant pris part à l'enquête se situe dans la fourchette 18-40 ans (69%). Les quadragénaires représentent 19% de l'échantillon, les quinquagénaires et plus 6%. Il y a 7% de non réponses.

2.2. Sexe

On retrouve ici une tendance générale. Les femmes sont plus nombreuses à apprendre les langues, ici le français langue étrangère, que les hommes : 68% contre 29%. Il y a 3% de non réponses.

2.3. Les nationalités

On compte parmi les enquêtés 47 nationalités différentes, 6 bi-nationalités, ce qui assure une bonne représentation géographique des apprenants de français langue étrangère. 7 personnes n'ont pas répondu.

2.4. Niveaux d'apprentissage du FLE selon CECR

On constate une répartition prépondérante au niveau A2. Viennent ensuite les niveaux B2 et B1. L'échantillon présente peu d'apprenants aux niveaux extrêmes A1 et C1. Quatre étudiants se sont autoévalués à l'intersection de deux niveaux : A2-B1, B1-B2, B2-C1. Les représentations associées à la grammaire seront donc avant tout celles des apprenants de niveaux élémentaire et intermédiaire.

3. Les représentations des modalités d'apprentissage

3.1. Modalités d'apprentissage de la grammaire

Pour la question sur leurs préférences relatives aux modalités d'apprentissage de la grammaire, les apprenants avaient le choix entre quatre réponses. Ils pouvaient sélectionner plusieurs réponses, ce que certains ont fait, ce qui explique que le total des réponses dépasse le nombre d'enquêtés (157 réponses pour 135 enquêtés).

En grande majorité, les apprenants déclarent préférer apprendre la grammaire à l'intérieur d'un groupe, guidés par un enseignant. Ils justifient cette préférence par les possibilités d'interaction que leur offre le groupe et la capacité de l'enseignant à répondre à leurs questions. Ils peuvent ainsi obtenir des réponses immédiates à leurs propres questions et profiter également des réponses apportées

par l'enseignant aux questions posées par les autres apprenants. Un seul apprenant, dans la rubrique « autre réponse », dit préférer apprendre la grammaire avec un professeur dans le cadre d'un cours privé.

20% des apprenants déclarent souhaiter compléter l'enseignement en classe par un enseignement en autonomie avec un livre. L'apprentissage en ligne est évoqué par 8% d'entre eux. Pour la plupart, les nouvelles technologies ne semblent pas être le meilleur canal pour apprendre la grammaire. Une personne n'a pas répondu.

3.2. Supports d'apprentissage de la grammaire

A travers la question : « comment préférez-vous apprendre la grammaire ? », les apprenants ont plébiscité les exercices. Viennent ensuite les exemples tirés de la vie quotidienne, les rudiments appris par cœur et en quatrième position arrivent les jeux suivis par les exemples littéraires, les chansons et les QCM. On voit que le jeu occupe une place médiane dans ce palmarès des supports et méthodes d'apprentissage.

Les différents supports et méthodologies classés ci-dessus par les apprenants correspondent aux positions vis-à-vis de la grammaire, qui ont construit l'histoire de la didactique des langues. Comme le dit Rohrbach :

Dans le débat sur le rôle et l'utilité de la grammaire on en est arrivé aujourd'hui à une position nuancée qui tient compte des paramètres importants caractérisant les situations d'apprentissage et d'enseignement. Au lieu de l'opposition tranchée « Grammaire ou pas grammaire » nous reformulerons donc la question ainsi : « Quelle forme de l'enseignement grammatical faut-il dispenser dans une situation d'apprentissage donnée ? » (Rohrbach, 2016 : 47).

Les étudiants qui ont répondu au questionnaire s'inscrivent dans un continuum qui va de l'exercice formel à des activités plus ludiques ou créatrices, on pourrait représenter leurs choix sur l'axe suivant :

Exercices formels – exemples tirés de la vie quotidienne – rudiments appris par cœur – jeux/ – exemples littéraires – chansons – QCM

Les différentes composantes qui figurent sur ce continuum correspondent, pour la plupart, à différents contextes et formes d'apprentissage de la grammaire recensés par Rohrbach (Rohrbach, ibid. : 57) :

- **les exercices formels** (exemple : exercice lacunaire sur l'emploi du mode (indicatif vs subjonctif) dans des expressions d'opinion) sont ciblés sur la forme et l'écrit ; ils permettent de travailler un point de grammaire

particulier ; leurs points forts sont l'efficacité et le travail à la carte ; les points faibles sont le manque de contextualisation et un risque de déficit de motivation pour les apprenants

- **les exemples tirés de la vie quotidienne** (exemple : débat sur un sujet d'actualité impliquant les expressions d'opinion avec choix du mode indicatif vs subjonctif) ciblent le sens et visent aussi bien les compétences écrites qu'orales ; leurs points forts sont le caractère authentique, la contextualisation, la motivation des apprenants ; leurs points faibles : ils sont peu ou pas ciblés car impliquant souvent plusieurs points grammaticaux simultanément
- **les rudiments appris par cœur** (formulation de la règle et application dans un exercice, par exemple, *Le pronom complément se place à gauche du verbe / Je connais bien Mathilde -> Je la vois souvent*) font appel au raisonnement déductif de l'apprenant ; ils s'appliquent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ; leurs points forts sont la clarté, l'efficacité, la réduction des risques d'erreur ; leurs points faibles sont le manque de contextualisation et la centration sur l'enseignant, détenteur de la règle et de la bonne application
- **les exemples littéraires** (observation dans un texte littéraire d'un fait grammatical puis formulation de la règle) font appel au raisonnement inductif de l'apprenant ; ils s'appliquent plutôt à l'écrit ; leurs points forts sont la contextualisation, la stimulation de la réflexion ; leurs points faibles sont la chronophage et les représentations attachées à l'objet littéraire (abstraction, déconnexion avec la vie quotidienne, par exemple)
- **les QCM ou questionnaires à choix multiple** (avec correction sans explication ou explication *a minima*, par exemple, *Apprenant : « Elle est heureux » = FAUX, la bonne réponse est : elle est heureuse*) relèvent de l'implicite ; leurs points forts sont la facilité d'utilisation et l'absence de jargon grammatical ; leurs points faibles sont le peu d'efficacité en général dans l'apprentissage même de la grammaire, ils sont en revanche plus efficaces dans l'évaluation formative ou sommative des compétences grammaticales acquises par l'apprenant.

Seuls les jeux et chansons ne trouvent pas place dans le cadre des différents contextes et formes d'apprentissage de la grammaire recensés par Rohrbach, ce qui tendrait à prouver que ces deux éléments ne relèvent pas d'un apprentissage classique de la grammaire soit implicite, soit explicite, soit inductif ou encore déductif. On peut cependant dire que la chanson fait appel à la mémorisation et à un apprentissage plus ciblé sur le sens que sur la forme. Quant au jeu, il est protéiforme, ce qui rend son classement difficile dans une case particulière. Pour approfondir les rapports qu'entretiennent jeu et grammaire, il nous faut aller sur le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues.

4. Grammaire et jeu en classe de français langue étrangère

4.1. Les conditions préalables à l'introduction de l'activité ludique

Pour parler de la grammaire mise en jeu dans la classe de langue, nous nous référons à la deuxième acception de la grammaire formulée par Cuq (Cuq, 2003 : 117) : « une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement ». Nous adoptons également la position de Brougère, qui propose « d'explorer l'articulation entre jouer et apprendre, en refusant l'idée naïve d'une conjonction miraculeuse, sans pour autant nier que le jeu offre, comme sans doute bien des activités, des occasions d'apprentissage (Brougère, 2005 : 2).

Tout d'abord, il faut dire que la grammaire pure et dure, détachée de toute contextualisation, occupe une place mineure dans les cours de français langue étrangère au sein de l'IFAGE. Il paraît en effet très difficile sur le terrain de dissocier un point de grammaire d'un contexte ou d'une situation de communication. L'enseignement d'un point grammatical en FLE ancré dans un contexte, s'effectue selon le processus suivant : la phase de sensibilisation ou phase initiale se fait à l'aide de brefs supports authentiques audio (documents sonores) ou visuels (brefs articles de presse, petites annonces, titres de journaux) tirés, dans la majorité des cas, de la vie genevoise, suisse, française ou plus largement francophone. Cette phase permet d'éveiller la curiosité des apprenants sur l'objectif grammatical à traiter. S'ensuit une phase d'observation et de repérage qui se réalise d'abord par la mise en exergue d'un corpus de phrases contextualisées (extraits par exemple de documents authentiques). Les apprenants sont sollicités, questionnés par le formateur pour observer, commenter, émettre des hypothèses sur les points communs et divergents du corpus observé. Le groupe classe s'avère être précieux et incontournable dans la déduction et la validation des hypothèses émises. Cette deuxième phase permet également de réactiver les connaissances latentes des apprenants. La troisième phase de la mise en pratique ou d'appropriation intervient à travers des activités orales conçues, dans la mesure du possible, selon la perspective actionnelle et ancrées dans la vie réelle. Lors de cette phase, diverses typologies d'activités peuvent être mises en œuvre : activités d'expansion, de réduction, de reformulation, d'expression avec une ou des contrainte(s). Les exercices structuraux, de répétition se font principalement lors de séances au laboratoire de langue. Une fois la grammaire bien « mise en bouche », vient alors la quatrième phase, qui est celle de fixation de la règle et de systématisation. Cette dernière phase peut s'envisager sous forme de production écrite (rédaction d'un message, d'un mail, d'une lettre, etc.) mais aussi sous la forme de pratique de

jeux. L'exploration d'un point grammatical, tout en se basant sur une méthodologie puisée dans la didactique de l'enseignement du FLE, peut être originale, innovante voire même amusante.

Il convient maintenant de caractériser l'activité ludique grammaticale en précisant les objectifs et les modalités.

4.2. Le questionnement pédagogique lié à l'introduction de l'activité ludique de grammaire

Plusieurs questions se posent à l'enseignant de langue lorsqu'il veut introduire des activités ludiques dans une séquence pédagogique :

- A quel niveau pratiquer une activité ludique grammaticale ? La mise en œuvre d'une activité ludique grammaticale est-elle souhaitable à tous les niveaux ?
- Pourquoi choisir de faire jouer les apprenants ?
- A quel moment ? Avec quel(s) objectif(s) ?
- Comment prendre en compte le nombre d'apprenants pour les faire jouer ? (duos, groupes, équipes) ?
- Quels supports utiliser pour jouer (cartes, dés, cartons, tableaux ...) ?
- Comment adapter des techniques connues de jeux à l'apprentissage du FLE ?
- Quelles règles de jeu établir ? Quelle durée fixer à l'activité ludique grammaticale ?

Nous allons tenter de répondre ici à quelques-unes de ces interrogations en nous appuyant sur les pratiques de classe que nous avons observées.

Tout d'abord, sur la question des niveaux de langue les plus adéquats pour pratiquer des activités ludiques grammaticales avec les apprenants, si les apprenants des niveaux A paraissent *a priori* plus réceptifs à l'aspect ludique, il serait faux de penser que le jeu grammatical doit être réservé à ces niveaux élémentaires. Diverses activités sont également conçues pour les niveaux intermédiaires et avancés et fonctionnent bien également avec des apprenants de niveaux B2 ou C. De plus, certains jeux utilisés au niveau A peuvent aisément être complexifiés pour les niveaux B voire C. En voici quelques exemples tirés de nombreuses lectures dont la revue *Alsic* et *La grammaire en jeux* (Petimengin, Fafa, 2017). Certaines activités figurant ci-dessous proviennent également de la pratique de l'enseignement de la grammaire par les jeux en classe de FLE à l'IFAGE :

- Le jeu de l'objet mystère : au niveau A, ce jeu portera essentiellement sur la description simple de l'objet : formes, couleurs, lieux où se situe l'objet.

Au niveau B, la description se fera de manière plus complexe : les fonctions de l'objet seront décrites à l'aide de pronoms relatifs simples et composés.

- Le jeu des recettes : au niveau A, il est utilisé pour pratiquer les partitifs, par exemple, à travers l'identification des ingrédients dans une spécialité internationale. Au niveau B, les pronoms compléments sont sollicités sous forme d'un jeu de devinettes. Il s'agit dans ce cas de (re)trouver l'ingrédient (par exemple, on en met dans la fondue suisse : du fromage / du vin).
- Le jeu des panneaux de signalisation est à pratiquer au niveau A2 pour exprimer la permission et l'interdiction. Au niveau B, ce même jeu permet de pratiquer la modalisation : il est formellement interdit de / il est absolument interdit de ... ou la forme passive : les rues sont interdites aux piétons, les klaxons sont interdits à proximité de l'hôpital ...
- Le jeu de la valise / du sac : ce jeu peut être utilisé pour pratiquer l'emploi des adjectifs possessifs au niveau A2 et celui des pronoms possessifs (le mien ...) au niveau B1.
- Le jeu de Trivial Pursuit : au niveau A2, ce jeu permet de répondre en réutilisant naturellement le passé composé et les participes passés irréguliers à l'aide de cartes à tirer au sort : Qui a construit la Tour Eiffel ? Qui a créé la Croix rouge ? Au niveau B2, cette même activité peut servir pour l'appropriation de la forme passive. Au niveau C1, les apprenants pourraient se familiariser au travers de cette activité avec le passé simple : questions et réponses à formuler au passé simple.

D'autre part, les jeux kinesthésiques (flashcards, cartes, cartons) tout comme les jeux de société (du type jeu de l'oie, jeux de memory) s'adaptent à tous les niveaux selon les objectifs grammaticaux que le formateur se fixe. Au niveau A1, les pays et les prépositions. Au niveau A2, les participes passés des verbes réguliers et irréguliers. Au niveau B1, l'utilisation du passé composé et imparfait ou l'emploi du discours indirect. Au niveau B2, l'expression de la cause et de la conséquence, au niveau C, la variété des connecteurs logiques du discours.

Les sites qui proposent des activités ludiques sont maintenant relativement nombreux. Citons, par exemple, les Zexperts pour les niveaux A1-C1, Mondolingo pour les niveaux A1-B1. Pour choisir des activités ludiques adéquates correspondant aux attentes des apprenants, il est possible d'évaluer la qualité de ces activités en se servant d'une grille rassemblant les critères suivants : robustesse, pertinence, jouabilité et esthétique.

On évalue la robustesse d'une activité ludique de grammaire en observant si on peut l'utiliser avec des apprenants de niveaux de langue différents (avec d'éventuelles adaptations), cela peut permettre par exemple de gérer l'hétérogénéité

présente dans certains groupes classes. Le critère « pertinence » permet de voir si l'activité est en adéquation avec l'objectif grammatical visé ; il faut éviter autant que faire se peut de multiplier au sein d'une même activité ludique grammaticale les objectifs, au moins pour les niveaux élémentaires et intermédiaires. La jouabilité permet d'apprécier le degré d'adhésion des apprenants au jeu grammatical à travers la simplicité des règles, la convivialité, l'interactivité. Enfin, l'esthétique peut également jouer un rôle dans l'adhésion et le degré d'implication des apprenants dans l'activité ludique grammaticale.

Une grille comme celle qui figure ci-dessous permet à l'enseignant d'observer comment les activités ludiques grammaticales se comportent par rapport à un public donné et permet ainsi de sélectionner certains types de jeux adaptés à certaines situations de classe.

Activité ludique grammaticale	Robustesse	Pertinence	Jouabilité	Esthétique/ Design ludique
Exemple : <i>Superqualificatif</i> (Petitmengin et Fafa, 2017 : 22-26)	Convient aux niveaux A1-A2 ; B1-B2	Accord adjectifs qualificatifs/ place adjectifs	Jeu de cartes ; règles simples	cartes-noms et cartes adjectifs sans couleurs

Sur la question des objectifs et du temps alloué aux activités grammaticales ludiques, on peut dire que la systématisation d'une règle grammaticale à l'aide de jeux se fait généralement en fin de séquence. Les objectifs visés sont variés et correspondent à ceux qui ont été identifiés au fil des expériences de la grammaire mise en jeu dans des classes du niveau A1 au niveau B2 (observation des apprenants en situation de jeux), à l'IFAGE. La lecture du volume 21 de la revue *Alsic* ainsi que le visionnement du webinaire de Loiseau sur les enjeux de la conception et de la réalisation de jeux pour l'apprentissage (Loiseau, 2017) peuvent également alimenter de manière constructive la réflexion sur ce sujet. Le jeu, c'est du sérieux : cela ne s'improvise pas. Dans l'apprentissage, les jeux permettent aux apprenants d'assimiler naturellement les concepts. Lors d'un jeu de grammaire, les participants oublient pour un instant qu'ils sont en classe et s'approprient naturellement la règle grammaticale en jeu.

Par ailleurs, la cohésion de la classe s'en trouve renforcée grâce à l'émulation : lors d'une activité ludique, des duos, des groupes, des équipes se forment, se confrontent. Une saine émulation s'installe et les participants donnent le meilleur d'eux-mêmes. D'autre part, la dynamique de groupe et d'esprit d'équipe consolident les liens entre les participants, le groupe acquiert un certain rythme, une

certaine dynamique. Enfin, bien que sérieux, les jeux permettent aussi de se détendre : après une phase intense où les apprenants se sont beaucoup concentrés, l'activité ludique permet de se détendre, de « sortir » des tâches scolaires.

Cependant, comme pour toute activité pédagogique, le formateur doit garder à l'esprit l'objectif de la séquence pédagogique. C'est pourquoi, le jeu est limité dans le temps pour éviter l'ennui ou l'excitation des participants. Il est également important que le jeu soit préalablement expliqué à l'aide de consignes brèves et précises et, si nécessaire, reformulées par les participants. Dans cette optique, un exemple peut être donné pour s'assurer de la bonne compréhension des consignes ou règles de jeu. Enfin, les supports à utiliser sont soigneusement préparés à l'avance. L'enseignant veille à faire jouer tous les apprenants qui veulent participer.

L'utilisation d'une grille outil permet de visualiser rapidement les paramètres à prendre en compte avant d'insérer un jeu de grammaire dans une séquence pédagogique. En voici un exemple :

Niveau	Objectif pédagogique	Type de jeu	Matériel nécessaire	Compétence travaillée	Mise en œuvre	Durée
--------	----------------------	-------------	---------------------	-----------------------	---------------	-------

Avec les nouvelles technologies, rien de plus simple que de systématiser un point grammatical ! Utilisez Kahoot, par exemple, les participants adoreront jouer à la grammaire avec leur téléphone ! Le site canadien CCMD, sous l'onglet « Jeux pédagogiques » offre également aux apprenants bon nombre d'activités en ligne en rapport avec la grammaire pour apprendre, s'amuser et pratiquer.

Conclusion

Les 135 questionnaires recueillis auprès d'un échantillon d'apprenants de FLE appartenant à des catégories socio-professionnelles et à des nationalités variées ont permis de constater que, malgré le développement des approches communicatives et de la perspective actionnelle, la place de la grammaire traditionnelle explicite restait bien ancrée dans les représentations des apprenants sur la meilleure façon d'apprendre le français.

D'un autre côté, l'observation sur le terrain, centrée sur l'enseignement de la grammaire en classe de langue peut conduire à une pré-modélisation de l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans une classe de FLE. On y trouve des phases de sensibilisation, d'observation et de repérage, de mise en pratique et d'appropriation des structures de la langue, conformes aux préconisations de l'ingénierie pédagogique en lien avec l'approche communicative et la perspective

actionnelle. C'est dans la dernière phase de mise en pratique et d'appropriation que le jeu peut apparaître en tant qu'activité complémentaire. Dans une séquence pédagogique, le jeu occupe entre 21 et 30% pour les niveaux A, 11 à 20% pour les niveaux B et 6 à 10% pour les niveaux C. Plus on progresse dans l'apprentissage des structures de la langue, moins on joue.

Le jeu, de par son essence même, peut apporter une autre dimension à l'apprentissage de la grammaire : celle d'un apprentissage informel. Il convient cependant de choisir avec discernement le moment de l'introduction du jeu dans la partie de la séquence pédagogique consacrée à la grammaire, les objectifs visés, ainsi que le site ou le manuel pédagogique proposant l'activité ludique en adéquation avec le niveau des apprenants. Une analyse des activités ludiques grammaticales peut se faire en amont grâce à une grille d'évaluation comportant des critères comme la simplicité, la robustesse, l'esthétique, la pertinence ou la jouabilité.

Faire jouer les apprenants autour de la grammaire constitue pour l'enseignant un travail d'équilibriste dans la mesure où il doit conjuguer la frivolité et la liberté inhérentes au jeu avec les contraintes des règles et des exceptions, qui font partie intégrante de l'apprentissage de la grammaire française. Cependant, il est indéniable que pour les jeunes adultes et les adultes, pratiquer la grammaire en jouant complète le mode d'apprentissage. C'est un moyen efficace pour eux de s'approprier des règles, de les mémoriser, de les réutiliser pour communiquer et interagir.

Bibliographie

- Alsic, Apprentissage des langues et Systèmes d'information et de communication. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/alsic/> [Consulté le 10 mai 2018].
- Brougère, G. 2005. *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.
- Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), CCMD : onglet Jeux pédagogiques [En ligne] : <https://www.ccdmd.qc.ca/fr/#>. [Consulté le 09 mai 2018].
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Volume complémentaire*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. [Consulté le 09 mai 2018].
- Cuq, J-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.
- Demaizière, F., Nancy-Combes, J-P. 2007. « Du positionnement épistémologique aux données de terrain ». *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 4, p. 1-20.
- Fougerouse, M.-C. 2013. « Les approches de la grammaire dans quelques manuels de FLE ». Une grammaire, des grammaires, ENS Lyon. [En ligne] : http://cercc.ens-lyon.fr/IMG/pdf/Après_midi_communication__Fougerouse.pdf. [Consulté le 09 mai 2018].
- Juan, S. 1999. *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*. Paris : PUF.

Kahoot : <https://create.kahoot.it/>. [Consulté le 09/05/2018].

Loiseau, M. 2017. « Enjeux de la conception et de l'intégration dans la classe de jeux pour l'apprentissage des langues », *Alsic*, mis en ligne le 29 avril 2017 : <http://journals.openedition.org/alsic/3037> [Consulté le 10 mai 2018].

Les Zexperts <https://leszexpertsfle.com/jeux-fle/> [Consulté le 10 mai 2018].

Mondolinguo <https://fle.mondolinguo.com/ressources-fle/competences/jouer/> [Consulté le 10 mai 2018].

Rohrbach, R. 2016. La grammaire dans la didactique des langues. In : *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle*. Berne : Peter Lang.

Petimengin, V., Fafa, C. 2017. *La grammaire en jeux*, Grenoble : PUG.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Lire le *20 Minutes* avec un public en alphabétisation : influence de la pratique réflexive sur l'acte d'enseignement

Dao Mercier

Centre de formation neuchâtelois pour adultes, Neuchâtel-Suisse

xuan-dao.vosangmercier@cefna.ch

Reçu le 10-04-2018 / Évalué le 05-07-2018 / Accepté le 26-09-2018

Résumé

La presse écrite, comme nous le savons, est un support authentique qui permet d'aborder plusieurs aspects de la langue apprise tout en développant des compétences interculturelles ou sociolinguistiques. Si cette activité est devenue incontournable dans les classes de FLE, elle l'est bien moins avec un public en alphabétisation. Serait-il possible d'utiliser le journal avec ces apprenants qui n'ont pas un écrit connu ? De cette question est née l'expérience décrite dans cet article, expérience qui oblige l'enseignant FLE de se remettre en question en permanence afin de trouver une réponse adéquate aux besoins des personnes en alphabétisation.

Mots-clés : journal gratuit, alphabétisation, enseigner le FLS, migrants peu scolarisés, réflexivité

Reading *20 Minutes* with Literacy Learners: How Reflective Practice Impacts Teaching

Abstract

Written press, as we know, is an authentic medium, which touches on several aspects of the target language, whilst developing intercultural or sociolinguistic skills. Though this activity has become essential in French as a Foreign Language classes, it is much less the case with an audience with limited literacy. Would it be possible to use newspapers with these learners, who do not possess reading and writing skills? This question inspired the experiment described in this article. It is an experiment that forces the French as a Second Language teacher to continually question himself/herself in order to find an adequate response to the needs of basic literacy learners.

Keywords: free newspaper, literacy, little conventional schooling immigrants, teaching French as foreign language, reflective practice

Introduction

Enseigner le français langue étrangère est toujours un sujet d'actualités, surtout dans le contexte actuel. Certes, ce « français » revêt depuis quelque temps déjà plusieurs nouveaux « habits », que ce soit du français langue seconde, des divers

français sur objectifs spécifiques ou plus récemment du français langue d'intégration. Ces nouvelles « appellations » entraînent naturellement des modifications que l'enseignant/formateur, premier concerné sur le terrain, est contraint de ou invité à adopter s'il souhaite toujours répondre aux besoins de ses apprenants. Cette pratique réflexive lui permettrait de se remettre en question sur son travail au quotidien, c'est-à-dire sur son acte d'enseignement et pourrait ainsi mener à des adaptations dans son rôle d'enseignant/formateur.

Mon article illustre cet enchaînement logique à travers un exemple de pratique de classe en Suisse romande, plus précisément dans le canton de Neuchâtel. Avec l'arrivée en masse des migrants venant des pays comme l'Erythrée, l'Afghanistan, la Syrie, etc. la Suisse, comme la France avant elle, doit faire face à un public pour lequel enseigner le français langue seconde d'une manière « classique » ne convient plus : des migrants en situation d'alphabétisation en français. Il ne s'agit plus de « lettrés » dans leur(s) langue(s) première(s) venant d'Allemagne, d'Espagne, des pays d'Europe de l'Est ou de la Suisse alémanique (migration interne). Pour ces derniers, les supports didactiques foisonnent, nous pouvons citer l'exemple du média sous tous ses formes. Une recherche avec le thème « la presse écrite en classe de FLE » sur Internet donne environ 190.000 résultats en même pas une seconde. Lire le journal, un jalon du parcours d'intégration sociale, est souvent proposée dans les classes de FLE. La question pourrait se poser, comme les apprenants en alphabétisation sont aussi des migrants et ont aussi besoin de s'intégrer, pourraient-ils lire le journal, comme tout le monde ? A première vue, cela semble irréaliste. Mais si « lire le journal » n'était juste qu'un prétexte pour s'alphabétiser en vue de s'intégrer ? L'enseignant/formateur de FLE/FLS pourrait ajouter aux mille façons d'exploiter un journal l'alphabétisation avec le gratuit *20 Minutes*.

1. Cadre de l'expérience

a. Contexte

Comme d'autres pays développés, la Suisse accueille depuis les années 1990 un nouveau type de migrants : des réfugiés de guerre ou de divers conflits. Ces migrants sont arrivés en Suisse pour y rester, ils ne repartent plus dans leur pays d'origine comme les vagues d'immigrants antérieures, des travailleurs venant principalement d'Italie, d'Espagne ou du Portugal. Des cours de langues (allemand, français, italien) se développent, les enseignants de langue (dans le cadre de cet article, nous parlons bien entendu du français) se forment doucement. Le CECRL prend place au fur et à mesure et devient incontournable. Mais la Terre est devenue d'une certaine manière plate. Avec les Européens, les habitants de la Corne

d’Afrique ont « choisi » d’atterrir en Suisse, puis c’est le tour des Afghans, des Irakiens, des Iraniens ou des Sri-Lankais. Les personnes en apprentissage ne sont plus forcément scolarisées et/ou ne connaissent pas l’alphabet latin. Le français langue étrangère ou seconde se couple avec une nouvelle forme d’alphabétisation. L’enseignant/le formateur de français va devoir « muter » pour être à la hauteur de ce nouveau défi.

b. Institution

Formatrice d’adultes, je travaille à temps plein pour le CEFNA, Centre de formation Neuchâtelois pour adultes (Suisse) dont

Les activités principales [...] sont la formation d’adultes, le conseil, l’ingénierie de formation, les bilans et évaluations.

Le CEFNA permet de répondre à des besoins de perfectionnement, d’insertion, de développement professionnel ou personnel. Il propose des formations de base et spécialisées de différents niveaux (CFC pour adultes, brevets fédéraux, post diplôme ES, attestations).

L’un des piliers du CEFNA, la filière « Formation générale et centre d’évaluation » propose des cours de français pour migrants, tous niveaux confondus. Je m’occupe principalement de deux cours : le premier pour des francophones (migrants ou natifs) qui ont besoin d’améliorer l’écrit dans le cadre d’un projet professionnel ; le second pour des personnes en alphabétisation. Le cours d’écrit est une situation que nous pouvons qualifier de « connue » (des apprenants scolarisés) même s’il a requis/requiert aussi une modification dans ma façon d’enseigner : des parcours individualisés, personnalisés et une différenciation à toute instance. Par contre, le cours d’alphabétisation constitue pour moi un défi quotidien. L’exemple de ma pratique réflexive prend donc naturellement appui sur ce dernier.

c. Moi - de l’enseignante FLE à la formatrice en alphabétisation

Ma première expérience en tant qu’enseignante de français s’est déroulée au Vietnam, c’était bien entendu du français langue étrangère avec la langue 1, le vietnamien, comme langue commune. Je connaissais le public, nous utilisions des manuels de l’approche communicative et/ou du fonctionnel/notionnel. Mes questionnements d’enseignante étaient de l’ordre de la « rentabilité » pour l’institut de langue française où j’étais salariée : les apprenants s’intéressaient-ils assez au contenu du cours pour se réinscrire ? Certes, j’ai commencé à opérer de

petites adaptations en bifurquant dans du français de spécialité : de médecine ou des affaires principalement mais le profil du public ne changeait pas (des apprenants bien scolarisés et la langue de communication était toujours notre langue première).

Mon premier poste de formatrice français langue étrangère en France, à Rouen, en 2001 m'a plongée « brutalement » dans un autre contexte, l'univers de l'alphabétisation, sans préparation intellectuelle, ni formation préalable (dans l'esprit d'une Vietnamiennne, il n'était pas concevable que des personnes soient « analphabètes » en France !). Heureusement, avec des francophones venant du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne, la « mutation » due au changement du profil et par conséquent des besoins du public s'est opérée d'une manière douce, nous avions au moins le français comme langue de communication. Les remises en question sur mon travail de formatrice (et non plus d'enseignante) ont commencé à cette époque.

En 2008, avec mon installation dans le canton de Neuchâtel, j'ai découvert avec étonnement que la Suisse romande, même si elle partage la même langue que la France voisine, n'accueille pas les mêmes « étrangers » : on trouve rarement des Maghrébins en Suisse. L'expérience française était certes aidante, mais l'organisation des cours de français dans le canton de Neuchâtel diffère de celle que j'ai connue en Normandie. Deuxième grand bouleversement, cette fois-ci, dans mon statut de formatrice : la Suisse porte un autre regard sur le métier d'enseignant/formateur en langues et, depuis 2015, distingue clairement deux aspects :

- L'aspect « pédagogique » : comme les enseignants dans le primaire ou le secondaire avec leur certificat d'aptitude pédagogique, les formateurs ayant comme public des adultes doivent être formés en formation d'adultes.
- L'aspect professionnel : les formateurs travaillant avec des migrants sont encouragés à obtenir le Certificat de formateur de langue dans le domaine de l'intégration.

2. Public et spécificités

a. Profil du public

Un cours d'alphabétisation pour adultes regroupe des apprenants qui n'ont jamais ou ont été très peu scolarisés dans leur langue maternelle. Ce constat, à première vue assez simple, revêt néanmoins des implications importantes pour le travail des formateurs/enseignants. Travaillant depuis 2001 avec ce public, j'ai pu en tirer quelques remarques fondamentales pour moi-même avant toute préparation de cours :

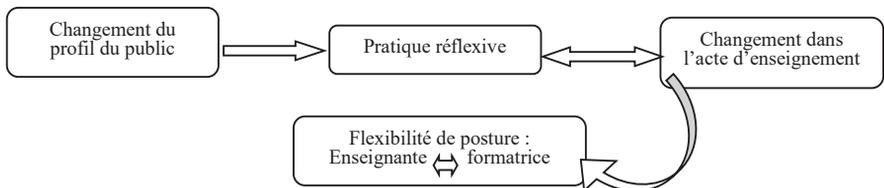
- Rien n'est facile, évident pour eux : tenir un crayon, ouvrir un livre (le sens de la lecture), écrire dans un cahier (l'appréhension de l'espace), etc. ;
- Le processus d'apprentissage peut s'enclencher ou pas du tout ;
- Le passage du concret à l'abstrait peut s'opérer ou pas du tout pendant la période de formation ;
- La progression d'alphabétisation est extrêmement lente, quasi nulle dans certaines situations (causes probables liées à d'autres problèmes tels que dyslexie, dysorthographe ou problèmes cognitifs, etc.) ;
- L'alphabétisation en français pourrait être facilitée pour certaines personnes venant des pays avec un alphabet latin ;
- L'oral prend une place très importante : les enfants démarrent leur scolarité avec la langue orale acquise (dans une certaine mesure, bien entendu).

A ces constats pourraient aussi s'ajouter toutes les difficultés liées aux conséquences d'un parcours quelquefois chaotique pour atteindre la Suisse et pour s'y intégrer, tout comme celles inhérentes à l'apprentissage à l'âge adulte en groupe.

b. Pratique réflexive

Au fil des feedbacks, de formation continue et de remise en question, je suis arrivée à une combinaison qui prend en compte l'andragogie, la didactique du français langue seconde/d'intégration et celle de l'alphabétisation. Pour cette dernière, j'ai pris le parti d'appliquer la démarche multidimensionnelle du programme Alpha+ (créé par une collègue et moi-même).

Ainsi, nous pourrions avancer le fait qu'une modification dans les caractéristiques du public entraîne nécessairement des modifications dans l'acte d'enseignement. La lecture quotidienne du journal gratuit 20 Minutes pourrait être une bonne illustration de cette pratique réflexive.



Comme précisé *supra*, le niveau 1 (certificat FSEA) de la formation d'adultes définit les compétences d'un formateur pour animer des sessions de formation pour adultes comme suit :

- Appliquer les objectifs globaux, l'approche andragogique et d'autres directives institutionnelles à ses sessions de formation.
- Concilier les objectifs et les contenus donnés avec les conditions cadres et les besoins des groupes spécifiques d'apprenants.
- Formuler les objectifs de séquences de formation et vérifier les acquis par des méthodes appropriées.
- Planifier des séquences de formation sur la base de critères liés à la formation d'adultes et motiver ses choix de méthodes, également par rapport à la matière et au domaine professionnel spécifiques.
- Planifier la démarche didactique et méthodologique de manière à favoriser la participation active des apprenants.
- Donner, sur la base de critères définis, des retours formatifs aux apprenant-e-s quant à leurs progrès.
- Gérer le plan des relations et des interactions entre formateur ou formatrice et apprenant-e-s ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes.
- Mener une réflexion sur sa manière d'agir dans le rôle de formateur ou formatrice et en tirer les conclusions.

Les objectifs du cours dans lequel s'est tenue l'expérience décrite dans cet article sont les suivants :

Objectifs de la formation

Au terme de la formation, en fonction du niveau de départ et de son potentiel, l'assuré(e) est capable de :

- lire des sons simples
- reconnaître et lire des mots simples dans un contexte de vie privée et/ou professionnelle (en lien avec son domaine)
- écrire des phrases simples, respecter les contraintes de l'écrit (lettres majuscule/minuscules, signes de ponctuation), remplir des formulaires simples
- comprendre le système de numération français et réaliser des calculs de base mobilisant les opérations de base afin de résoudre des problèmes simples dans les activités de la vie courante
- comprendre des documents authentiques simples et communiquer dans des situations de vie quotidienne (sociale ou professionnelle en lien avec son domaine).

Extrait de l'offre pour le cours Ecla-z (écrire, calculer, lire de a à z) présentée au Service de l'emploi (2018).

c. Le groupe classe qui participe à cette lecture

Le groupe se compose de 12 participants dont 7 nouveaux et une forte présence de femmes : 10 apprenantes. J'ai choisi, pour rendre anonymes les personnes, de préciser la nationalité et le moment d'intégration dans le groupe par l'opposition ancien-ne/nouveau-velle.

Nationalité/ Moment d'intégration	CO	PO	CE	PE	1 ^{ère} langue	scolarisation en 1 ^{ère} langue	besoins identifiés
marocaine nouvelle	A1	A1	alphabétisation		arabe	non	alphabétisation
Kosovare ancienne	B1	A2	A1.1	A1.1	bosniaque +serbo- croate + rom	oui - primaire	soutien passage de A1.1 en A1
Kosovare nouvelle	A1-	A1-	alphabétisation		albanais	non	alphabétisation
Turque ancienne	A1	A1	A1.1	A1.1	kurde + turc	oui - primaire	soutien apprentissage
Turc ancien	A1	A1	A1.1	A1.1	turc	Oui - primaire	objectif A1
Turque ancienne	B1+	B1	A1	A1.1	kurde - turc	non	post-alphabéti- sation
Portugaise nouvelle	A1+	A1	alphabétisation		portugais	très peu	alphabétisation
Somalienne nouvelle	A2+	A2	A1.1	A1.1	somali	non	objectif post-alpha
Somalienne nouvelle	B2	B1	Écrits de post-alpha		somali	non	post-alpha +
centre-afri- caine ancienne	franco- phone		Écrits post-alpha		français+ dialectes	non	soutien apprentissage
Portugais nouveau	B1-	A2	A1	A1-	portugais	oui - primaire	A1 en PE
Indienne nouvelle	A2	A2-	A1	A1-	hindi	oui - secondaire	A1 en PE

Certes, les cases de ce tableau ont été complétées au fur et à mesure des séances. Il fait ressortir la grande hétérogénéité du groupe : un large panel surtout à l'oral, de la personne qui ne parle absolument pas le français à une francophone native. A l'écrit, deux grands profils : six personnes n'ont jamais été scolarisées et cinq autres ont le niveau primaire dans leur pays. Une remarque venant s'ajouter à ce constat : la « qualité » de la scolarité (durée, contenu, nombre d'élèves par

classe, etc.) des pays d'où viennent ces apprenants diffère fortement avec celle connue en Suisse ou en France. Ainsi, répondre aux objectifs de la formation (déterminés dans l'offre *supra*) au vu des caractéristiques du groupe ainsi que le temps limité qui leur est attribué (6 mois pour un cours d'alphabétisation) est une mission quasi impossible. Nous ne parlons bien évidemment pas des deux personnes mal orientées qui sont vraiment « de passage » jusqu'au début d'une nouvelle session afin d'intégrer les cours de français langue seconde. Avec une telle hétérogénéité et de par la non-scolarité de la plupart des apprenants, une exploitation « traditionnellement FLE » du journal m'est impossible. Il est, par contre, le seul support authentique que j'aie trouvé qui permette de répondre aux besoins des participants dans le cadre des contraintes institutionnelles. On constate que l'utilisation des documents authentiques reste importante quel que soit le profil du public. Seulement, avec les cours d'alphabétisation, la lecture du *20 Minutes* vise plus la mise en place du processus d'apprentissage que la langue en elle-même. Elle permettrait ainsi de doter les apprenants de quelques outils afin qu'ils puissent être plus « autonomes » dans le monde de l'écrit qui les entoure. L'apprendre à apprendre est donc primordial, d'où la nécessité d'instaurer un rituel : le *20 Minutes* est lu 5 fois/semaine.

3. Déroulement de la séquence : lire le *20 Minutes*, un rituel quotidien

a. Objectifs d'apprentissage (pour les apprenants) et d'enseignement (pour moi, formatrice)

La première semaine est utilisée pour poser le cadre : les nouveaux apprenants se familiariseront avec cette activité de lecture de journal et deviendront plus à l'aise dans l'exécution des micro-tâches. Ils pourront :

- comprendre le système de pagination
- manipuler le journal
- comprendre et donner la météo du jour
- reconnaître les jours de la semaine
- lire des mots simples ou des phrases courtes (prévisions météorologiques ou titres des articles)
- recopier/écrire des phrases simples de type « Le matin, il fait 10°. Il y a du soleil. »

Les anciens, eux, appréhenderont les nouveaux exercices de compréhension d'article (à partir des photos tirées du site de *20 minutes*¹). La séance du lundi de la 2e semaine servira d'évaluation formative à ces objectifs d'apprentissage : ce sera « acquis » si la personne arrive à parler de la météo du jour, peut écrire les

réponses à la bonne place avec ou sans modèle. Il est important de préciser que ces objectifs varient d'une personne à l'autre et que « acquis » n'est qu'une photo instantanée du moment de l'évaluation.

Comme formatrice responsable du groupe, je dois vérifier l'intégration des nouveaux apprenants, c'est-à-dire s'ils ont été bien orientés (par leur conseiller-ère du service de l'emploi) et bien accueillis dans le groupe (cette activité de lecture du *20 Minutes* a permis de confirmer que deux personnes n'ont pas le profil des personnes en alphabétisation) ; les « bagages » et besoins de chacun tout comme la pertinence des nouvelles activités qui mobilisent d'autres compétences générales chez les anciens.

b. Déroulement de la séquence

Le matin, je me procure le nombre de *20 Minutes* nécessaire puis prépare mes feuilles de lecture (elles comportent souvent 3 parties : la première pour la météo, la deuxième pour l'article « lu » et la dernière pour le jeu des 7 erreurs) en fonction des articles choisis, du profil et des besoins des apprenants. Pour ce groupe d'apprenants, je prépare des feuilles de trois « niveaux » différents. Je biffe aussi les réponses du jeu des 7 erreurs (certains apprenants recopient les mots sans les comprendre). En début de session, je distribue les étiquettes de prénom et les feuilles de lecture sur les tables (j'essaie de mettre les personnes du même niveau ensemble pour « provoquer » un travail collaboratif) mais les laisser libres de changer de place s'ils le souhaitent. Nous disposons d'une grande salle avec des tables modulables à souhait, ce qui est important pour le travail en sous-groupe et/ou en différenciation. Voici la description des étapes de cette « lecture ».

- Dynamique de groupe : à partir du 3e jour, je laisse les étiquettes de prénom sur une table et demande aux apprenants de venir prendre une étiquette au hasard et la mettre devant la bonne personne. Cette activité les « oblige » à poser des questions sur l'identité et à mettre un prénom sur un visage. Elle permet aussi de créer une ambiance plus détendue : les apprenants s'entraident pour prononcer correctement les prénoms et trouver la bonne personne.
- Date du jour : une personne va au tableau pour écrire la date. Cela sert de référence aux nouveaux et me laisse évaluer formativement l'apprenant. Souvent, quelqu'un se porte volontaire mais ce rituel, quelquefois confié à la personne la plus « faible » du groupe, l'aiderait à prendre confiance (elle vient au tableau avec le journal) et la préparerait doucement à l'autonomie.

Nous vérifions ensemble la date et corrigeons s'il le faut. Je profite aussi pour guider les nouveaux (qui ont besoin) à trouver la date du jour sur la Une et vérifie aussi que tout le monde ait bien écrit la date sur la feuille. Pour ceux qui ne connaissent pas encore bien les jours de la semaine, je leur demande de chercher sur leur horaire de cours et/ou sur la partie des prévisions de la météo.

- « Lecture » de la page météo et écrit de phrases simples : nous commençons par rechercher la rubrique « Météo ». Tourner les pages du journal est un exercice difficile pour quelqu'un qui n'a jamais été scolarisé. Une fois la page trouvée, nous la « lisons ». Je démarre par une observation globale de la page et, à l'aide de questions simples, guide les apprenants à comprendre les parties qui la constituent comme les cartes (Plateau, Suisse, Europe) ou les tableaux et graphiques. La partie expression orale est aussi importante, les apprenants auront à bien donner les températures et le temps qu'il fait avant d'écrire ces phrases simples. Je demande aussi aux personnes qui le peuvent de lire les prévisions de la journée et des 4 jours suivants. Les autres apprenants entourent les mots connus comme soleil, nuages, etc. Les mots difficiles sont découpés au tableau et déchiffrés ensemble. Cette activité me permet de travailler les sons (vérifier ceux déjà vus ou introduire les nouveaux). Après, je demande aux participants d'écrire ces phrases simples sur la feuille et je les contrôle suivant les critères d'orthographe, de graphie (majuscule, minuscule), de ponctuation. A partir de la 2^e semaine, cette activité d'écriture pourrait prendre la forme d'une dictée en différenciation, les personnes voient des phrases avec des trous plus ou moins grands en fonction de leur aisance à l'écrit.
- Navigation dans les pages : les apprenants auront à compléter un tableau avec soit les pages, soit le nom des différentes rubriques. Cet exercice leur permet de se familiariser avec le tableau à double entrée et la manipulation du journal. Les personnes qui débutent ne voient pas tout de suite la pagination, les rubriques et tournent les pages dans tous les sens. Souvent, les anciens donnent un coup de main aux nouveaux (c'est-à-dire montrer comment chercher) sous ma supervision car au début, ils pensaient qu'aider signifie donner les réponses. J'utilise cet exercice en différenciation, seulement pour les personnes qui ont besoin de manipuler le journal, pendant plusieurs jours jusqu'à ce qu'elles acquièrent une certaine aisance.
- Recherche du bon article : cet exercice fait travailler le repérage dans l'espace, la navigation dans un « document » de plusieurs pages. Pour aider les nouveaux, j'indique l'emplacement de l'article (page 3, photo en haut à

gauche) ; pour les autres (et surtout pour les deux personnes mal orientées), j'ajoute le raisonnement logique car ils doivent retrouver le bon article à partir d'une photo tirée du site Internet du *20 Minutes*.

- Compréhension de l'article : c'est la partie principale de ce rituel qui activerait chez les apprenants le processus d'apprentissage et d'alphabétisation. J'essaie de trouver un article commun pour que cette activité reste collective. Nous commençons toujours avec la photo « Qu'est-ce que vous voyez sur la photo ? ou Qu'est-ce qu'il y a sur la photo ? ». L'observation de cette dernière leur permet d'émettre des hypothèses, ce qui n'est pas évident à faire pour des personnes peu/pas scolarisées. Ensuite, grâce à la lecture du titre et la légende de la photo (je demande aux personnes qui peuvent lire de le faire), les apprenants vont comprendre le contenu de l'article sans forcément pouvoir tout lire. Ils vont répondre à des questions de compréhension habituelles (qui/quoi ? fait quoi ? où ? quand ?) et écrivent les réponses sur leur feuille. Les personnes qui le souhaitent ou qui le peuvent, recopient l'article en entier. Je termine toujours avec une vérification et correction individuelle (de l'orthographe mais aussi des normes de l'écrit).
- A la fin de l'activité, je demande aux apprenants de découper l'article et de l'agrafer en haut de leur fiche de lecture. Ce petit travail manuel leur permet de développer la motricité fine (découpage), l'utilisation des outils liés à la salle de cours (agrafeuse, perforatrice) tout comme de systématiser le rangement. Une fois la fiche rangée, la photo leur permettra de retrouver plus facilement les mots déjà écrits mais pas nécessairement mémorisés comme par exemple : incendie, feu, accident, voiture, bâtiment, etc.
- Jeu des 7 erreurs : le but de ce jeu est de l'ordre de l'observation pure mais vise aussi l'enrichissement du vocabulaire quotidien (à l'oral tout comme à l'écrit) car les mots tels que pantalon, chemise, manche, chaussure, bonnet, etc. reviennent souvent.

C'est aussi un moment de détente et de compétition mais aussi de collaboration, les apprenants cherchent à être le premier à trouver les 7 erreurs puis vont aider les autres. Après, les mots sont écrits au tableau puis sur la feuille. Je donne le nombre de lettres, dessine les syllabes et laisse les apprenants se débrouiller. Ensuite, quelqu'un vient écrire le mot au tableau et tout le monde note. Enfin, je vérifie une dernière fois leur feuille.

- Rangement de la feuille dans le classeur : ce travail est aussi très important pour les personnes en apprentissage. Je présente le classeur aux nouveaux, leur explique comment l'ouvrir, le système de classement, les documents

déjà présents (les informations en cas de feu) et où il faut ranger cette fiche de lecture. Souvent, cette dernière, bien remplie et contrôlée, sert de référence pour les jours suivants. L'essentiel pour les apprenants dans ce cours réside plus dans le fait de savoir où trouver les informations nécessaires afin d'avancer que de retenir ou pouvoir écrire les mots appris. Je les encourage toujours à chercher, à vérifier, à s'autocorriger plutôt que de me demander de le faire. Une fois par mois, je vérifie le classement avec eux.

Cette séquence ne se passe pas tous les jours sans accroc et ne convient pas à tous les apprenants. La Kosovare âgée a mis du temps à « accepter » qu'elle peut « lire » le journal. Certains ont des doutes sur l'utilité de cette lecture, jusqu'à ce qu'ils voient comment ils peuvent transférer ces compétences dans d'autres situations concrètes (quand ils travaillent avec leur manuel ou quand ils doivent faire des hypothèses sur des courriers reçus de l'administration). Les apprenants qui ont été scolarisés remettent rarement en question « l'autorité » de l'enseignante mais les autres peuvent me demander de changer d'activité après quelques semaines, une fois qu'ils ont l'impression d'avoir fait le tour. Leurs retours m'obligent à changer, à développer l'activité ; l'exemple décrit n'est qu'une des façons de travailler avec le journal *20 Minutes*. Cette adaptation en permanence me conduit aussi à ajuster, à flexibiliser ma posture. Je ne suis plus que formatrice/enseignante FLE/FLS, je suis devenue aussi formatrice en alphabétisation en français dans ce cours.

En conclusion, une flexibilité de posture

Le journal gratuit *20 Minutes* nous laisse encore bien plus de possibilités d'exploitations que celles décrites. Suivant les besoins des apprenants, je pourrais introduire les mots croisés, des questions vrai/faux et même des calculs quand les supermarchés proposent des promotions. Il est certain que, face à ce groupe d'apprenants, avec les deux personnes mal orientées, j'ai dû jongler entre le FLS, l'andragogie et l'alphabétisation. L'enseignante de FLS, laissant place à la formatrice en alphabétisation, revient quand il le faut. Cette flexibilité de posture, résultat de la pratique réflexive de la formation d'adultes, m'oblige tous les jours à évaluer ou à réévaluer mes pratiques de cours.

Comme nous avons pu constater, travailler avec des migrants adultes en situation d'alphabétisation demande aux formateurs/enseignants des compétences en didactique de français langue étrangère/seconde, en alphabétisation et en formation d'adultes. Ce n'est pas une combinaison parfaite où chaque partie constitue un tiers. Elle demande des adaptations en continu, l'enseignant/le formateur devrait être flexible, aussi bien dans le travail de préparation mais aussi dans le face-à-face et le feed-back du cours.

Bibliographie

- Adami, H. 2009. *La formation linguistique des migrants*. Paris : Clé International.
- Baragiola, N. et al. 2006. *Question sur l'alphabétisation*. Bruxelles : Édition Catherine Stercq.
- Chnane-Davin, F., Lafarge, C. 2009. Des stagiaires adultes face aux difficultés d'écriture-réécriture. In : *Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques, Savoirs et Formation Recherches & Pratiques*, Hors-Série n°1. Montreuil AEFTI, p. 24-38.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe 2018. *Volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 26. Mai 2018].
- Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants. 2009. Suisse: Office des migrations.
- Ghaye, Tony. 2010. *Teaching and learning through reflective practice*. London and New-York : Routledge.
- Huron, I., Mercier, D. 2013. *Alpha+*, Manuel d'alphabétisation 1. Suisse : CREME.
- Huron, I., Mercier, D. 2014. *Alpha+*, Manuel d'alphabétisation 2. Suisse : CREME.
- Lenoir, H. 2001. Les principes et les méthodes de la pédagogie des adultes (ou andragogie). In : *Guide des méthodes et pratiques en formation*, Paris : RETZ/VUEF, p. 25-38.
- Matin, J-P., Savary, E. 2004 (4^e édition). *Formateur d'adultes : Se professionnaliser - Exercer au quotidien*. Lyon : Chronique sociale.
- Parson, C., Tabbal Amella, S. 2013. *Entrer dans l'écrit à l'âge adulte : support, ressources et apprentissage*. [En ligne] : https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_2_Parson_Tabbal.pdf [consulté le 15 avril 2018].

Ressources :

- Apprendre le français avec la presse : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article798> [consulté le 26 mai 2018]
- La boîte à outils du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/language-support-for-adult-refugees> [consulté le 26 mai 2018]
- Le Centre de formation neuchâtelois pour adultes CEFNA <https://www.cefna.ch/notre-institution/> [consulté le 26 mai 2018].

Note

1. <https://www.20min.ch/ro/>

Synergies France n° 12 / 2018



De l'utilisation
des corpus
comme ressources
pour la classe





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Le corpus : un outil inductif pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire

Fanny Auzéau

Université Paris-Est Créteil, France

fanny.auzeau@u-pec.fr

Laure Abiad

Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle, France

laure.abiad@univ-paris3.fr

Reçu le 15-03-2018 / Évalué le 09-08-2018 / Accepté le 08-10-2018

Résumé

Cet article a pour objectif de mettre en évidence l'intérêt à utiliser un corpus en linguistique. Nous proposerons de revenir sur le concept de corpus en tant que tel, en linguistique et en didactique. A travers deux expériences, l'une en Français Langue Étrangère, l'autre en Français Langue Maternelle (ou considéré comme tel) nous analyserons les points forts et les faiblesses de cette pratique. Inscire l'apprenant dans une démarche collaborative de recherche nous semble important pour l'impliquer, le motiver et lui transmettre des techniques de chercheur.

Mots-clés : corpus, démarche inductive, analyse de la langue, dynamique motivationnelle

The Corpus : An Inductive Tool for the Teaching and Learning of Grammar

Abstract

This article aims to highlight interest in using a corpus in the fields of linguistic and grammar. We will summarize the concept of corpus in linguistics and in didactics. Through two experiences, one in French as Foreign Language and the other in French as L1, we will present the strengths and the weaknesses of this practice. In both cases, it engages learners to adopt a collaborative approach in their research, roots of motivation and researcher techniques.

Keywords : corpus, inductive reasoning, language analysis, motivation

De nombreuses critiques sont faites aux exercices de grammaire décontextualisés ou peu représentatifs de la langue à laquelle seront confrontés les apprenants en langue étrangère. Le choix du type d'activités, le vocabulaire et les tâches demandées demanderaient un réinvestissement concret, généralement effectué par l'enseignant en classe. Pour pallier le premier point, nous nous sommes intéressées

à l'analyse de corpus en classe de français langue étrangère et langue maternelle. Ce support généralement réservé aux spécialistes de l'analyse du discours se révèle être une aide précieuse en classe de langue, maternelle et seconde. L'intérêt du corpus en tant que ressource d'apprentissage se développant de manière croissante ces dernières années, nous avons souhaité l'utiliser pour diversifier nos pratiques et faire découvrir à nos étudiants un nouveau support. Dans cet article, nous ferons le point sur ce qu'est un corpus, ce qu'il apporte sur le plan de la linguistique appliquée, mais aussi nous verrons de plus près comment le travail sur corpus en français langue étrangère et en français langue maternelle est pertinent notamment par sa démarche inductive, et l'implication de l'apprenant dans ses activités. Malgré l'intérêt de cette démarche, force est de constater que ce qui fait l'intérêt même du travail sur corpus : sa diversité, son accessibilité, entre autres, présente, pour les mêmes raisons, des faiblesses. Enfin, nous présenterons deux utilisations concrètes de cette méthode en français langue étrangère et en français langue maternelle.

1. Le corpus

Un corpus donne des précisions sur un discours actualisé et situé. La transcription ou la retranscription ne sont pas vaines d'interprétation car « Transcrire de manière orthographique, c'est interpréter, comprendre, une situation langagière comme nous le faisons dans les interactions tous les jours. » (Boulton *et al.*, 2013 :18) bien que les chercheurs privilégient des recueils de données les plus authentiques possibles. (Gadet *et al.*, 2012 ; Tyne *et al.*, 2014). Cette interrogation renvoie également au dilemme établi depuis de nombreuses années sur la définition de « document authentique », de la limite de la didactisation d'un document pour l'exploiter en classe de langues étrangères. Cependant, ces supports sont riches sur les plans grammaticaux, segmentaux et suprasegmentaux également, car le linguiste, l'enseignant-chercheur ou l'étudiant ont donné des variables importantes grâce à des normes plus ou moins faciles d'accès pour un novice. Ce dernier peut avoir un regard sur une production « réelle », prendre du temps pour l'analyser et comprendre les éléments du discours.

Grâce à l'utilisation du numérique, le corpus devient un groupement de textes pouvant être interrogés à l'aide d'un logiciel de recherche (Gilquin & Gries, 2009). Il peut aussi bien relater des productions écrites qu'orales, de niveaux dits « standards » ou familiers. Le contact avec des exemples variés donne à l'apprenant la possibilité d'acquérir des connaissances implicites et explicites sur la langue cible. Ces contextes variés peuvent le pousser à trouver des régularités dans ces fragments langagiers, ce qui lui donne accès à une démarche inductive et à émettre

des hypothèses plus ou moins vérifiables. La multimédialité est un atout majeur de cet outil informatisé pour varier les sources de compréhension, d'analyse et de réflexion. Il peut proposer des formes oralisées ou écrites, des vidéos accompagnées parfois d'une transcription synchrone par exemple, ou d'enregistrements sonores produits dans des contextes plus ou moins facilitants. Cette pluralité des inputs et de l'usage du numérique est parfois remis en question, car il nécessite des compétences supplémentaires. Schaeffer-Lacroix (2014) contrebalance cette idée en s'appuyant sur les dires de Anthony (2013) :

Les enseignants [...] ont besoin de pouvoir accéder de façon rapide et aisée au corpus, de pouvoir filtrer les occurrences afin d'obtenir l'affichage de seulement celles qui sont pertinentes, et ils doivent pouvoir afficher, sauvegarder, et éventuellement imprimer ces occurrences afin de pouvoir les réutiliser dans des matériaux d'apprentissage. De même, les étudiants à qui on propose un apprentissage basé sur des données empiriques [...] ont besoin d'un outil d'exploration qui leur permette d'accéder au corpus de façon rapide et intuitive. De plus, cet outil doit leur fournir les occurrences susceptibles de les aider à résoudre rapidement une tâche d'apprentissage [...].

Cette disponibilité et cette rapidité d'exécution représentent des atouts majeurs selon nous. Braun (2005 :55) insiste sur le fait que l'apprenant devra s'appuyer sur des connaissances connexes, mais que l'enseignant devra faire preuve de rigueur dans le guidage de l'activité sans que cela n'altère la qualité du support.

- le corpus en linguistique

La discipline que représente la linguistique de corpus prend de l'ampleur et acquière de la légitimité (Tognini-Bonelli, 2010). Dans le monde anglosaxon, cette pratique est présente depuis plus quelques décennies déjà. De nombreuses études (Hyland, 2002 ; Thompson, Tribble, 2001 ; Tribble, 2002) s'accordent sur le fait que cette utilisation améliore les compétences des pratiques du discours et des usages académiques de la langue. Toutefois, ce type d'activités n'est pas facile d'accès à tous les étudiants et est souvent chronophage. Comme l'évoque O'Sullivan (2010 : 22), les apprenants en langue en voient l'utilité dans l'organisation textuelle et en langue de spécialité, mais rarement à une échelle plus fine. Read & al. (2001 : 388) précisent même que les apprenants passent plus de temps à découvrir les règles, ce qui pour une appropriation inductive des règles de la structure de la langue présente plusieurs avantages : un temps de réflexion, d'échanges entre pairs et d'induction (Mouchot, 2003 : 27). Ces différentes étapes consolident les connaissances et rendent l'apprenant actif et peuvent servir de soutien à une analyse

en morphologie dérivationnelle ou flexionnelle (Buchs, 2008). Toutefois, la multiplicité des occurrences peut effrayer les étudiants ou confondre leurs analyses. Ce travail de sélection devra être pris en compte par l'enseignant en s'adaptant au niveau des apprenants. Exploiter cette méthode nécessite des bases théoriques de la linguistique de corpus qui pourront être transmises par la suite en classe. Le passage de la sphère linguistique à didactique nécessitera quelques étapes d'adaptation (Gavioli, 2005).

- le corpus en didactique

Ce support numérisé donne une autonomie dans le parcours de formation de l'étudiant (Kraif, 2003). Cette méthode est moins classique. Brun *et al.* (2002: 224) apportent une précision importante pour le contexte dans lesquels nous avons mis en place ces expérimentations : « Pour l'enseignement des langues, il ne s'agit donc pas de mettre aujourd'hui un cours en ligne qui permette d'apprendre une langue parfaitement mais plutôt de réfléchir et de construire des systèmes qui aident tout un chacun à apprendre ce dont il a besoin au moment où il en a besoin, à approfondir ses acquis, à s'entraîner pratiquement à l'infini sur les points où il a des difficultés. » Nous espérons ainsi que les étudiants ne se cantonneront pas à une utilisation guidée et/ou scolaire de cet outil informatisé, mais de prendre l'habitude de se tourner vers ce support en cas d'interrogation sur l'emploi d'une forme nécessitant une clarification, comme ils le font et/ou faisaient en utilisant un dictionnaire comme le Trésor de la Langue Française en ligne peut également le faire. Cette démarche métalinguistique dépasse les murs de la salle de classe. Cela n'est pas sans rappeler le concept de "*Data-driven learning*" (Johns, 1997) qui permet à l'enseignant d'avoir un support pédagogique exploitable et à l'apprenant de mener un auto-apprentissage. McEnery & Xiao (2010) découpent en trois étapes cette approche des « i » : tout d'abord l'illustration d'un phénomène en contexte réel, puis l'interaction pendant la phase de travail d'analyse et enfin l'induction. Nous pourrions également ajouter le terme d'intériorisation de ce concept pour les règles d'usage de la langue (Di Vito, 2013). Deux types d'utilisations sont préconisées par Tognini Bonelli (2001) la première *corpus-based* permet de valider une théorie existante, d'exemplifier un fait de langue ; la seconde *corpus-driven* sert de guide à l'élaboration d'une théorie. L'étudiant changera de rôles selon ces caractéristiques : facilitateur ou médiateur pour le premier, observateur ou acteur (Landure, Boulton, 2010 ; Tyne, 2012). Comme dans toutes pratiques, le résultat final (l'appropriation d'un savoir) n'est pas certain ; quels que soient la méthode ou méthodologie employée, l'outil ou le support (Ladure, Boulton, 2010 : 15).

2. L'utilité de cette pratique collaborative

Le travail sur corpus permet d'interroger « de manière directe le système linguistique que développe l'apprenant » (Boulton *et al.* 2013 : 14), démarche plus scientifique que de se fier à leur intuition. Travailler sur un corpus, collecter des données, c'est travailler sur un outil « palpable » (Boulton *et al.* 2013 : 19), même si celui-ci est hétérogène, peu varié, c'est encourager une démarche méthodologique motivante pour l'apprenant, l'incitant à découvrir la « règle », la théorie. Cette démarche inductive qui vise à construire l'acquisition du savoir par l'étudiant est particulièrement intéressante en grammaire.

Demander aux apprenants de faire des recherches ciblées dans un corpus, c'est également les soumettre à un défi et les inscrire ainsi dans une dynamique motivante. Comme le précise Viau (Viau, 2009) dans ses recherches sur la motivation dans le cadre scolaire et universitaire, une activité motivante doit être signifiante aux yeux de l'étudiant, authentique, et représenter un défi car cette condition influe sur la perception de ses compétences. Le travail sur corpus répond à ces exigences et l'apprenant crée ainsi une dynamique motivationnelle toujours plus vertueuse. En effet, une recherche de corpus exige un engagement cognitif de l'apprenant, en sollicitant ses stratégies d'apprentissage, en l'encourageant à faire des liens, en l'incitant à formuler des hypothèses, en les confrontant, ce qui aura pour conséquence de renforcer sa motivation et son engagement dans l'activité ; comme l'indique Brophy : « une activité ne doit pas seulement offrir aux élèves la possibilité d'être actif, elle doit les amener à penser » (Brophy, 2004 : 35).

Dans certaines activités, l'enseignant peut donner accès à un corpus, comme ce sera le cas dans l'activité en FLE, ce qui contribue à renforcer l'autonomie de l'apprenant prenant en charge la responsabilité de l'activité. Si les étudiants travaillent de manière collaborative sur des recherches de corpus, mais chacun dans un domaine spécifique, par exemple, les occurrences de la forme négative dans différents domaines (la presse et des médias, les corpus oraux, la littérature etc...) et qu'ils doivent aboutir à une mise en commun de leurs recherches, leurs ressources seront donc « interdépendantes », ce qui favorise leur travail collaboratif et participatif, dont l'intérêt n'est plus à démontrer (Johnson & Johnson, 1989). En effet, travailler sur un corpus de manière collaborative doit être dirigé vers une « interdépendance positive des buts » (Buchs, 2008 : 59).

De plus, le travail entre pairs et la confrontation de leurs hypothèses dans le cadre d'un travail sur corpus est essentiel à l'acquisition de nouvelles notions. Les propos de Buchs (2008 : 61-62) nous semblent parfaitement éclairer notre position :

[L]orsqu'elles sont gérées de manière constructive, ces confrontations augmentent la motivation à comprendre la position opposée, améliorent la compréhension des arguments et du raisonnement du partenaire et stimulent la prise en compte de nouvelles perspectives. On parle alors de régulation sociocognitive pour indiquer que les points de vue sont coordonnés et intégrés de manière à dépasser les confrontations initiales. L'intensité et le maintien des confrontations renforcent les effets positifs pour l'apprentissage.

Outre l'intérêt acquisitionnel et interactionnel que représente l'analyse de corpus, il va de soi que, même dans le cadre d'activités grammaticales, le corpus confronte non seulement l'apprenant à des occurrences nombreuses et variées, mais également à l'aspect culturel de la langue cible, quand les apprenants-étudiants observent et relèvent les occurrences dans leur co-texte et leur contexte.

3. Les enjeux de l'utilisation de corpus

Ce travail sur corpus, généralement associé au travail de linguiste, ne peut être envisagé sans entrevoir les difficultés qu'il peut poser. La première question qu'il peut soulever, et à laquelle l'enseignant se doit de répondre, c'est la légitimité de l'activité, autrement dit, comment justifier auprès de son public l'intérêt de travailler sur un corpus d'énoncés ou de rechercher un corpus, plutôt que sur un texte authentique plus standard, rédigé, qui met en exergue des procédés grammaticaux, textuels visibles et reconnaissables directement par l'apprenant ? Il convient alors de devancer ces questionnements, en justifiant le choix de cette activité de recherche, qui met l'étudiant dans une position de « détective » (Johns, 1997 : 106), essentielle à toute démarche d'apprentissage et d'acquisition d'une langue maternelle ou seconde. Il est nécessaire également de penser l'activité corpus, davantage comme une activité de découverte, même si ce travail peut être approfondi : « Les corpus permettent un traitement en profondeur de l'*input*, en combinant la gestion du sens et le repérage conscient des données langagières par l'apprenant, lui permettant de faire évoluer son interlangue. » (Ciekanski, 2014 : 5). Par ailleurs, il convient de prendre en compte que cet apprentissage inductif ne convient pas à tous les profils d'apprenants, question soulevée par Boulton & Tyne (2008). Certains profils restent convaincus par une approche plus traditionnelle et déductive de la grammaire, c'est le cas de certains étudiants en FLE, dont la culture d'apprentissage est proche d'un enseignement magistral transmissif.

En outre, une autre problématique qui peut surgir lors d'un travail sur corpus est liée aux corpus oraux. Ceux-ci posent une difficulté méthodologique supplémentaire « la collecte, transcription et mise en forme de données orales sont coûteuses et la

composante orale des corpus existants se limite bien souvent à des transcriptions d'émissions de radio ou de télévision » (Boulton *et al*, 2013 : 12). La transcription ne s'avère pas totalement fiable et la collecte de données extrêmement chronophage. Une activité liée au corpus ne peut pas correctement fonctionner si celle-ci n'est pas suffisamment préparée par l'enseignant, il s'agit d'adapter le corpus en fonction de la problématique à travailler en particulier sur des corpus oraux. Manier l'outil peut s'avérer complexe et chronophage, les consignes et étapes de l'activité devront clairement être préparées en amont et clarifiées par l'enseignant : « si les buts escomptés sont clairs, les résultats concrets en termes d'apprentissage sont difficilement vérifiables, dépendant en large partie de la manière dont l'étudiant entre dans la tâche, et n'étant visibles qu'à travers des comptes-rendus d'apprentissage et des sondages d'attitudes et d'opinions. » (Tyne, 2009 : 108). Mais cette difficulté ne se limite pas aux corpus oraux, en effet, le travail sur corpus pose la question de la quantité de données collectées. Mettre un apprenant face à une représentation abondante de données, aussi pertinentes soient-elles, et même en lui demandant d'adopter une position de chercheur, peut paraître décourageant dans un premier temps. Cette difficulté peut être surmontée en proposant systématiquement un travail sur corpus collaboratif. En outre, rappelons ici également la nécessité de travailler sur des corpus variés, représentatifs de la grande variété des usages de la langue, bien qu'une difficulté de ce travail soit précisément de mesurer la variété des échantillons (Tomasello, Stahl, 2004). Ciekanski précise, à juste titre que « la plupart des corpus sont éphémères, notamment parce que la description des contextes d'extraction permettant de les réutiliser dans un autre contexte d'apprentissage n'est pas fournie. » Il est nécessaire alors, avant de débiter un travail sur corpus de sensibiliser l'apprenant, non seulement sur la pertinence de cette démarche didactique, mais aussi de le faire réfléchir en amont, sur la définition d'un corpus et sur l'intérêt qu'il apporte dans le fonctionnement d'une langue ou de sa langue. A ce titre, Rastier (2004) rappelle qu'« aucun corpus ne représente la langue : ni la langue fonctionnelle qui fait l'objet de la description linguistique, ni la langue historique, qui comprend l'ensemble des documents disponibles dans une langue. En revanche, un corpus est adéquat ou non à une tâche en fonction de laquelle on peut déterminer les critères de sa représentativité et de son homogénéité. » L'enseignant se doit donc de prendre en compte cette « subjectivité » du corpus en proposant des activités d'analyse de corpus et doit également en informer son apprenant.

4. Les protocoles

Dans nos expérimentations, nous nous sommes intéressées à l'exploitation de corpus dans un contexte de Français Langue Étrangère et Langue maternelle en contexte universitaire en France. Nous avons centré nos pratiques sur l'observation de la langue ce qui donne un effet de loupe sur les usages en contexte. Cependant, comme il est courant d'observer dans les parcours en sciences du langage, le fait de créer un corpus ou de retranscrire un extrait de dialogue nous semblaient plus délicat pour le public en langue étrangère, non coutumier de ce type d'activité, et chronophage pour des étudiants de langue maternelle.

- en Français Langue Étrangère

Nous avons mené une expérience d'utilisation de corpus dans un cours d'argumentation destiné à des étudiants étrangers en classe de Français Langue Étrangère de niveau B1 (d'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Ces apprenants ont pour objectif de poursuivre leurs études au niveau Master dans des universités françaises, pour la majorité d'entre eux, dans les domaines du marketing, de la gestion et de la traduction. Ce groupe se compose de 18 étudiants issus du continent asiatique (Chine, Corée, Vietnam, Taïwan) ou du continent européen (Espagne, Italie, Turquie). Leur formation de 20 heures d'enseignement obligatoire inclut les quatre compétences (compréhensions écrite et orale, productions écrite et orale) avec un objectif universitaire de type FOU (Français sur Objectif Universitaire) pendant 13 semaines.

Le cours d'argumentation a pour vocation d'apprendre à structurer ses idées, les organiser de manière logique et pertinente pour convaincre et persuader à l'oral comme à l'écrit. Les attentes à ce niveau selon le CECR sont les suivantes à l'oral dans le cadre d'un monologue suivi : « Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps. Peut donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions. » (2001 : 50) et dans une production écrite « Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. » (*ibid* : 51).

Les apprenants avaient déjà été sensibilisés lors des séances précédentes à différencier les arguments et des exemples dans un paragraphe organisé, à découvrir la structure d'un texte argumentatif et d'en définir le point de vue. Nous souhaitons maintenant améliorer leurs compétences dans la maîtrise de structures verbales et grammaticales suivies de l'indicatif et du subjonctif. Ce dernier est introduit à ce niveau (Beacco *et al* :54 et suivantes). Comme nous l'avons évoqué dans la partie précédente, nous souhaitons mettre en place une démarche inductive, rendre les

apprenants acteurs dans leur enseignement/apprentissage et promouvoir l'entraide et la production d'une tâche coopérative.

Nous avons utilisé la plateforme Fleuron qui nous permettait d'avoir un accès libre aux productions écrites et orales grâce à un concordancier (Foucou, Kübler, 2000). Cet outil permet aux apprenants de retrouver les items recherchés dans un corpus écrit puis de les mener à la production orale en contexte. Cette plateforme traite de situations connues par les apprenants de FLE puisqu'elles traitent des situations d'inscription, de choix de cours, de dialogues entre étudiants. Cette adéquation avec leurs attentes nous a paru importante, car, comme nous l'avons mentionné : maîtriser l'outil qu'est le corpus en ligne demande déjà une certaine compétence.

Dans un premier temps, en nous appuyant sur le principe du *corpus driven* (cf. *supra*). Notre choix s'est porté sur cette pratique, car il nous paraissait délicat de confronter les apprenants en langue étrangère à une quantité importante de données. Pour cela, nous avons préparé une grille afin que les apprenants soient guidés tout au long de cette tâche. La consigne leur a été donnée de compléter le tableau en observant le type de phrase (affirmative, négative), le verbe, la position de l'énoncé dans la phrase, les signes de ponctuation éventuels. En binômes, ils devaient rechercher les expressions suivies du mode indicatif ou subjonctif. L'utilisation de ces expressions et de ce métalangage n'a pas été effectué au préalable pour ne pas dévoiler le résultat final. Munis de leurs téléphones, les apprenants ont commencé leurs recherches. L'outil du concordancier a nécessité des explications supplémentaires. Les étudiants habituellement à l'aise dans les tâches dites « classiques » l'étaient également, ceux, plus en difficulté, ne comprenaient pas l'objectif à atteindre. Ces derniers lisaient, écoutaient les items trouvés sans activer leur esprit d'analyse. Après une vingtaine de minutes, nous avons procédé à la mise en commun (document projeté grâce à un vidéoprojecteur), les apprenants ont décelé de nombreux éléments concernant la syntaxe, la ponctuation et, du point de vue grammatical, ont soulevé le fait que certaines expressions étaient suivies de l'imparfait. Cette réponse, bien qu'erronée, a permis de découvrir les similitudes et différences des formes de l'imparfait et du subjonctif, mais également de revenir sur la concordance des temps.

Nous restons convaincues de l'utilité de cet outil pour son aspect inductif qui développe des stratégies d'auto-apprentissage et de réflexion métalinguistique, mais nous avons observé certaines limites, notamment le caractère chronophage de la mise en commun et la difficulté de distanciation. Cela est sans doute dû aux cultures scolaires des étudiants. Les étudiants issus des pays européens et asiatiques semblent plus enclins à cette démarche, tandis que les étudiants des

continents sud-américains et africains le sont moins. Toutefois, cette conclusion est à relativiser, car notre expérimentation a été testée sur un seul public et le nombre d'étudiants concerné (18) est trop faible également.

- **en Français Langue Maternelle**

Nous avons conduit une expérience de travail sur le corpus dans un cours d'énonciation destiné aux étudiants de L2 de Langues Etrangères Appliquées. L'objectif de ce cours est de doter les étudiants d'outils théoriques et méthodologiques afin qu'ils puissent analyser les différents genres de textes qu'ils pourront être amenés à rencontrer dans leur vie professionnelle de rédacteur ou de traducteur. L'étude de l'énonciation, de la subjectivité dans le discours, autrement dit les traces du sujet parlant ou écrivant dans son discours oral ou écrit, nous a conduits vers la deixis personnelle, et à nous interroger sur les valeurs du *Je*, *tu*, *on*, *nous*, et *vous*. Le pronom *on* ayant différentes valeurs (indéfini, générique, inclusif, exclusif...), il était donc intéressant de partir de leurs propres usages du pronom *On* pour établir une classification. Il leur a donc été demandé de partir d'un relevé d'énoncés, d'un corpus produit par les étudiants, qui devaient s'interroger et interroger leurs pairs sur tous les usages possibles du pronom *On* et les relever. L'étudiant devient alors enquêteur et responsable de la fabrication du corpus, ce qui encourage sa motivation et son sentiment d'*ownership* (Seidhfolher, 2002 : 222).

Ils devaient ensuite établir une classification des différents usages de *On* qui présente un intérêt majeur en linguistique, puisqu'il revêt différentes valeurs. Ce travail collaboratif entre pairs, leur a permis de confronter leurs énoncés, puis de faire des hypothèses sur le classement de ceux-ci. Lors de cette étape, ils ont eux-mêmes éliminer les doublons (deux usages du *on* générique par exemple : *quand il fait chaud, on doit boire pour s'hydrater / aujourd'hui, on dirait qu'il fait froid*) ce qui les a naturellement conduits à se questionner sur ces différentes valeurs. Leurs recherches ont donc abouti au classement en catégories suivantes :

1. *On* indéfini renvoyant à un ensemble vague (ex : *on dit que tu vas être renvoyé*)
2. *On* renvoyant à un ensemble de personnes identifiées (ex : *En France, on aime le pain*)
3. *On* ayant une valeur spécifique mais non précise (ex. *On nous écouter derrière la porte*) ou générique renvoyant à un sujet universel (ex. *On doit boire pour s'hydrater*)
4. Les valeurs du *On* exclusif, avec dans cette catégorie les différentes personnes désignées (ex. *On va m'opérer demain* où *on* désigne les *médecins* = *ils vont m'opérer demain*) mais *On* peut renvoyer également à *il* (ex. *On dit quoi ? on dit merci* ou *on* = *il* (*un enfant*) etc.

5. Les valeurs du *On* inclusif, renvoyant à *nous* (ex. *On arrive dans deux minutes !*), etc. De leur corpus, un usage beaucoup plus actuel de *On* a émergé où *on* renvoie à *je* (ex. *ça se passe bien la fac pour toi ? ça va, on s'adapte*).

L'intérêt de cette activité ne résidait pas dans le fait d'être exhaustif mais de leur faire prendre conscience que le pronom *on* pouvait renvoyer à toute la gamme des pronoms personnels (certains dans des usages familiers, bien entendu), ce qui entraîne d'un point de vue grammatical, des changements d'accords, dont ils n'avaient pas forcément conscience auparavant. En outre, inscrire les étudiants dans cette activité collaborative, déductive, dans laquelle ils sont en position de chercheur, a été très moteur pour le reste des activités de ce cours, car elle a permis de susciter chez eux un questionnement constant sur les normes et usages de la langue. Cette démarche s'avère essentielle dans leur cursus universitaire en langues, car ce qui a été fait dans le cadre d'un cours sur l'énonciation peut être décliné dans les langues étudiées.

5. Conclusion et perspectives

Ces deux domaines d'utilisation et d'exploitation des corpus nous ont permis de mettre en exergue l'intérêt de ce type de pratiques dans l'enseignement-apprentissage d'une langue première ou étrangère. Nous avons également pu identifier les difficultés méthodologiques que cette approche pouvait soulever tant sur le plan de la manipulation de l'outil que sur la démarche, généralement nouvelle pour les étudiants concernés. Le balisage nécessaire dans toute tâche ou activité pédagogique est fondamental dans ce type d'approche, car la masse d'informations à laquelle peut être confrontée l'étudiant peut le rendre réticent à ce type de pratique. Néanmoins, nous restons persuadées que cette démarche inductive, qui met l'apprenant au cœur de la réflexion sur la langue, est essentielle pour mettre l'étudiant face à la variété des usages et normes et développer ainsi son esprit critique.

L'utilisation de corpus nous a ouvert de nouvelles pistes de réflexion et d'utilisation dans le domaine de la prosodie et de l'analyse des contours suprasegmentaux notamment. L'apport de la vidéo et du son nous permettent d'avoir accès à de nouvelles données ou indices de compréhension pour les étudiants en langue étrangère et d'observation des marqueurs de l'oral pour les étudiants en langue maternelle. Nous pensons qu'une tâche de découverte ou de réinvestissement permettrait à ces publics de lier la théorie à la pratique ou comme nous l'avons démontré tout au long de cet article de déduire les règles et usages de certains phénomènes d'accentuation par exemple.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Blin, B., Houles, E., Lepage, S., Riba, P. 2011. *Niveau B1 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) niveau seuil*, un référentiel, Paris : Didier.
- Boulton, A., Canut, E., Guerin, E., Parisse, C., Tyne, H. 2013. « Corpus et appropriation de L1 et L2 », *Revue Linx*, n° 68-69, p. 9-32.
- Brophy, J.-E. 2004. *Motivating students to learn*. Psychology Press, London : Routledge.
- Buchs, C. 2008. La distribution des informations dans des dispositifs d'apprentissage entre pairs. In : Rouiller, Y. Lehraus, K. (Eds) *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, p.57-80, Bruxelles : Peter Lang.
- Ciekanski, M. 2014. « Les corpus : de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues en autonomie ? », Les Cahiers de l'ACEDLE, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 11-1, p.1-19.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier : Paris.
- Di Vito, S. 2013. « L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique et dans l'apprentissage du FLE », *Revue Linx*, n° 68-69, p.159-176.
- Foucou, P.-Y., Kübler, N. 2000. A web-based environment for teaching technical English. In : Burnard, L., McEnery, T. (dir.). *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective*. Francfort : Peter Lang. p. 65-74.
- Gadet, F., Ludwig, R., Mondada, L., Pfänder, S., Simon, A.-C. 2012. « Un grand corpus de français parlé : choix épistémologiques et réalisations empiriques », *Revue française de linguistique appliquée*, n° 17/1, p. 39-54.
- Gavioli, L. 2005. *Exploring corpora for ESP learning*, Amsterdam : John Benjamins.
- Gilquin, G., Gries, S. 2009. « Corpora and experimental methods: A state-of-the-art review », *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, n°5/1, p. 1-26.
- Hyland, K. 2002. Activity and evaluation: reporting practices in academic writing. In : Flowerdew, J. (ed.), *Academic Discourse*, London, Pearson Education, p.115-130.
- Johns, T. 1997. Contexts : the Background, Development and Trialling of a Concordance-based CALL Program. In : Wichmann, Fligelstone, McEnery and Knowles (eds), *Teaching and Language corpora*, Longman, p. 100-115.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1980. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kraif, O. 2003. « Propositions pour l'intégration d'outils TAL aux dispositifs informatisés d'apprentissage des langues ». *Lidil*, n°28, p. 153-165.
- Landure, C., Boulton, A. 2010. « Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues ». *ASp, La revue du GERAS*, n° 57. p. 11-30.
- Mcenery, T., Xiao, R. 2010. What corpora can offer in language teaching and learning. In : E. Hinkel (éd.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London : Routledge, p. 364-380.
- Mouchot, C. 2003. *Méthodologie de l'économie*. Paris : Seuil.
- O'Sullivan Í. « Using corpora to enhance learners' academic writing skills in French », *Revue française de linguistique appliquée*, 2010/2 (Vol. XV), p. 21-35.
- Rastier, F. 2004. « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus ». *Revue Texto !* [En ligne] : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html [consulté le 05 avril 2018].
- Read, B., Francis, B., Robson, J. 2001. « 'Playing safe': understanding essay writing and the presentation of the student 'voice' ». *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), p. 387-399.
- Schaeffer-Lacroix, E. 2014 « Utiliser des corpus numériques avec un public Lansad ». *Alsic*, Vol. 17. p.36-54.

Seidlhofer, B. 2002. Pedagogy and local learner corpora: working with learner-driven data. In : S. Granger, J. Hung, S. Petch-Tyson (éds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam : John Benjamins, p. 213-234.

Thompson, P., Tribble, C. 2001. « Looking at citations : using corpora in English for academic purposes ». *Language Learning and Technology*, 5(3), p.91-105.

Tognini-Bonelli, E. 2001. *Corpus linguistics at work*. Amsterdam : John Benjamins.

Tognini-Bonelli, E. 2010. « Theoretical overview of the evolution of corpus linguistics », In : A. O'Keeffe & M. McCarthy (éds.), *Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, London : Routledge, p. 14-27.

Tribble, C. 2002. Corpora and corpus analysis: new windows on academic writing. In : Flowerdew, J. (ed.), *Academic Discourse*, London, Pearson Education, p.131-149.

Tyne, H. 2009, « Corpus oraux par et pour l'apprenant ». *Mélanges CRAPEL*, n° 31, p. 91-111.

Tyne, H. 2012. Corpus work with ordinary teachers: data-driven learning activities. In : Thomas, J., Boulton, A. (dir.). *Input, process and product: developments in teaching and language corpora*. Brno : Masaryk University Press. p. 114-129.

Viau, R. 2009. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Editions De Boeck.

Sitographie

<http://atilf.atilf.fr> Trésor de la langue française informatisé [consulté le 07 avril 2018].

<https://apps.atilf.fr/fleuron/> Plateforme FLEURON [consulté le 05 avril 2018].



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Réviser les manuels pédagogiques et les référentiels à la lumière des corpus écrits : le cas des locutions à verbe support pour les apprenants de français langue étrangère des niveaux A1 et A2

Hasti Noghrechi

Université de Neuchâtel, Suisse
hasti.noghrechi@unine.ch

Alain Kamber

Université de Neuchâtel, Suisse
alain.kamber@unine.ch

Reçu le 28-05-2018 / Évalué le 18-06-2018 / Accepté le 25-09-2018

Résumé

Le présent article veut explorer des pistes pour l'enseignement/apprentissage des locutions à verbe support en classe de FLE pour les apprenants débutants (niveaux A1 et A2). Partant du constat de leur représentation lacunaire dans les manuels et les référentiels, nous procédons, par le recours aux outils de la linguistique de corpus, à une sélection des locutions à présenter en rapport avec les champs d'actions des référentiels pour ces niveaux (critères de fréquence et d'affinité) afin de mieux répondre aux besoins des apprenants. Nous décrivons ensuite leur utilisation dans des textes écrits, notamment en termes de complémentation et de modification. Enfin, nous proposons des activités didactiques adaptées aux compétences des apprenants, basées sur une démarche inductive liée à l'utilisation de corpus (*data-driven learning*).

Mots-clés : locutions à verbe support, linguistique de corpus, enseignement/apprentissage, FLE, moyens d'enseignement

Revising pedagogical manuals and reference frames in the light of written corpora: the case of light verb constructions for learners of French as a foreign language of levels A1 and A2

Abstract

This article aims to explore ways for teaching and learning light verb constructions in FFL class for beginner learners (levels A1 and A2). Starting from the observation of their incomplete representation in the manuals and the reference frames, we proceed, by the use of the tools of the corpus linguistics, to a selection of the constructions to present in relation to the fields of action of the reference frames for these levels (frequency and affinity criteria) to better meet the needs of learners. We then describe their use in written texts, particularly in terms of complementation and modification. Finally, we offer didactic activities adapted to the skills of learners, based on an inductive approach related to the use of corpora (*data-driven learning*).

Keywords: light verb constructions, corpus linguistics, learning and teaching, FFL, teaching material

Introduction

Bien que les locutions à verbe support (désormais LVS) aient donné lieu à de nombreuses études de la part des linguistes (voir notamment G. Gross, 1989, 1996 ; M. Gross, 1988, 1990, 1993, 1998 ou Ibrahim, 2002), elles sont encore souvent considérées comme « exotiques » par les didacticiens et enseignants, et réservées dans les représentations de ceux-ci à des apprenants avancés. La place qui leur est consacrée dans les moyens d'enseignement est par conséquent généralement très limitée.

Ces carences posent d'autant plus de problèmes que les LVS sont très courantes en français, comme en témoignent les locutions *avoir besoin de*, *faire peur à*, etc. Les apprenants se trouvent donc très rapidement dans des situations qui les obligent à les comprendre ou même à les employer, sans avoir au préalable été sensibilisés à ce sujet dans leurs cours de langue. C'est aux apprenants débutants (niveaux A1 et A2) que nous intéresserons plus spécifiquement ici.

Le présent article a pour but d'explorer des pistes pour l'enseignement des LVS. Son ancrage théorique et méthodologique est celui de la linguistique de corpus, qui met à disposition des outils conceptuels pour étudier les usages des phénomènes langagiers. Pour ce faire, nous nous référons au modèle à intersections encadrées de Kamber (2002 : 216), fondé sur la notion de prototype. À côté d'un critère obligatoire (le rôle d'actualisateur du verbe support), on y trouve trois critères facultatifs (« l'élément nominal est un dérivé verbal », « la locution comporte un verbe de mouvement ou d'état » et « la locution comporte un groupe prépositionnel ») dont l'intersection contient les locutions prototypiques. Le choix des LVS se base sur deux facteurs : leur fréquence d'une part, l'affinité entre leurs constituants d'autre part. Sachant qu'il n'existe pas un patron unique pour toutes les LVS, nous étudierons les structures de chacune en tenant compte de leurs valences interne (modificateurs) et externe (complémentation). Le but recherché est de donner des pistes pour un enseignement de type *data-driven learning* (DDL).

1. Les LVS dans les moyens d'enseignement

Cette partie a pour objectif de décrire comment les LVS sont présentées dans les manuels de FLE et dans quelle mesure elles sont thématiques dans ces ouvrages. Pour ce faire, nous nous intéresserons d'abord aux manuels de FLE, puis nous examinerons le traitement de ce sujet dans quelques ouvrages de référence.

1.1. Les manuels

Nous avons consulté à la fois des méthodes et des manuels de grammaire et de vocabulaire. Les méthodes sont destinées à entraîner toutes les compétences (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) et présentent des activités variées (dialogues, textes, exercices, etc.). Les manuels de grammaire et de vocabulaire permettent quant à eux de tenir compte du caractère « hybride » des LVS, tel qu'il se manifeste dans l'approche du lexique-grammaire de Harris (1964).

Nous avons opté pour un choix de manuels variés selon les auteurs, les maisons d'édition et les années de parution. Ils sont dédiés aux niveaux débutants (A1 et A2), avec quatre titres pour chaque type¹. Un total de 565 LVS a été recensé dans les trois types de manuels, dont 46% dans les manuels de vocabulaire, 30% dans les méthodes et 24% dans les manuels de grammaire.

Les verbes supports présents dans ces 565 locutions sont les suivants, par ordre alphabétique : *avoir*, *donner*, *être*, *faire*, *garder*, *mettre*, *passer*, *prendre* et *rendre*. Parmi ceux-ci, ce sont *faire* (51%), *avoir* (16%) et *être* (11%) qui sont utilisés le plus fréquemment.

En résumé, on constate à la fois une présence importante des LVS dans les manuels de FLE et un manque complet de thématisation du phénomène, difficilement détectable dans la masse des données.

1.2. Les ouvrages de référence

On peut se demander si l'absence de thématisation des LVS dans les manuels de FLE est liée à leur représentation dans les ouvrages de référence, notamment le *CECRL* et les référentiels. Dans cette étude, nous avons étudié les référentiels des niveaux A1.1, A1 et A2. A l'instar des manuels, aucun de ces ouvrages ne thématise les LVS, même si on en trouve 42 au total dans les listes détaillées comportant des mots et des constructions à apprendre (désormais « liste d'unités lexicales ») et que leur nombre augmente au fur et à mesure qu'on avance dans les niveaux (A1.1 : 4 ; A1 : 9 ; A2 : 29). Les verbes supports les plus courants dans ces ouvrages sont *faire* (33%), *avoir* (24%) et *être* (17%).

2. Recherche empirique

Nous optons ici pour l'usage authentique du langage en utilisant les outils de la linguistique de corpus. Le choix des verbes supports et des LVS se fait à l'aide des corpus *Les voisins de Le Monde*² (VM), *Corpus français Leipzig*³ (CFL) et *Emolex*⁴ ;

l'analyse des constructions se fonde, elle, sur les données récoltées dans le corpus *Emolex*.

2.1. Première étape : choix des verbes

La liste de plus de 80 verbes supports proposée par Ibrahim (2000 : 89) constitue le point de départ de cette étape. Elle est ensuite restreinte à l'aide du critère de fréquence⁵, ainsi que par la consultation des référentiels. Seuls les verbes très fréquents qui apparaissent également dans les référentiels A1 et/ou A2 ont été sélectionnés : *adresser, avancer, avoir, connaître, dire, donner, entrer, être, faire, garder, jouer, mettre, monter, passer, payer, porter, pousser, prendre, présenter, recevoir, rendre, sortir, tenir, tirer, trouver*.

La question est maintenant de savoir si ces verbes sont aussi fréquents en tant que verbes supports. CFL ainsi que VM et *Emolex* apporteront des éléments de réponse. Pour chaque verbe, 500 occurrences sélectionnées aléatoirement dans CFL ont été analysées, ce qui a permis de garder les 10 suivants : *avoir, donner, faire, garder, mettre, porter, prendre, rendre, tenir* et *tirer*. La consultation de VM et *Emolex* permet de procéder à un choix définitif, comme le montre le schéma 1 :

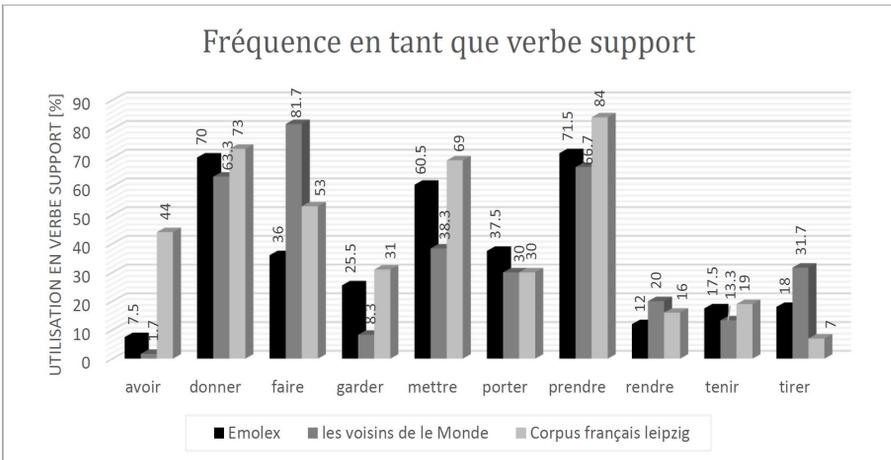


Schéma 1 : Fréquence en tant que verbe support (Emolex, VM et CFL)

Comme on le voit, l'utilisation des différents verbes en tant que verbes supports diffère considérablement d'un cas à l'autre. Ainsi, alors que *rendre* et *tenir* ne sont verbes supports que dans 20% des occurrences au maximum, *prendre* et *donner* présentent des taux d'utilisation comme verbes supports beaucoup plus importants. Ce sont donc ces deux derniers verbes qui ont été sélectionnés pour la deuxième étape de cette étude.

2.2. Deuxième étape : sélection des LVS

Dans cette étude, trois locutions par verbe seront analysées. Pour chaque verbe, les éléments nominaux présents dans les trois corpus susmentionnés ont été gardés. Le tableau 1 livre la synthèse des résultats (les substantifs sont triés par ordre alphabétique).

Verbe support	Élément nominal
Donner	alerte, avis, coup, envie, impression, lieu, naissance, ordre, parole, raison, réponse
Prendre	charge, compte, conscience, contact, décision, habitude, mesure(s), part, place, retard, risque, soin, temps

Tableau 1 : Éléments nominaux communs (Emolex, VM et CFL)

Une recherche de l'élément nominal dans *CFL* et une recherche combinée de l'élément nominal et du verbe support dans *Emolex* permettent de mettre en lumière les LVS les plus fréquentes : *donner naissance à*, *donner l'impression de/que* et *donner raison à* ; *prendre connaissance de*, *prendre (une) décision* et *prendre en charge*.

3. Analyse

Dans cette partie, nous analyserons les LVS sélectionnées en fonction des critères de fréquence et d'affinité, importants pour l'enseignement des langues étrangères. Cette analyse détaillée se fondera à chaque fois sur 200 occurrences sélectionnées aléatoirement.

3.1. *Donner naissance à*

Donner naissance à est une locution largement figée dans la mesure où elle apparaît sans modifieur dans 96% des cas. Ses sujets sont avant tout des noms abstraits, mais aussi collectifs et humains. Tous ses compléments sont du type groupe nominal, et les catégories sémantiques les plus fréquentes sont les humains, animés, collectifs et abstraits.

La présence de modifieurs - du verbe uniquement - reste marginale ; parmi toutes les occurrences analysées, une seule fois comporte une « modification d'un procès-verbal » (Riegel et al., 2009 : 651) : *peu à peu*.

Les informations générales concernant cette locution se trouvent dans le tableau 2.

Locution	Sujet	Complément	Diathèse
<i>donner naissance à</i>	commun 91% : abstrait 54% humain 18% collectif 17% animé 2% propre 9%	indirect (à) : groupe nominal : humain 31% collectif 26% abstrait 19% animé 12% concret 12%	active 99%

Tableau 2 : Bilan de l'analyse - Donner naissance à

En tenant compte des éléments ci-dessus, nous pouvons proposer les exemples prototypiques suivants pour enseigner cette locution dans une classe de langue :

- (1) **Leur fusion** a donné naissance à la première compagnie aérienne d'Amérique du Nord.
- (2) **Cette société** a donné naissance à de nouvelles consultations parentales.
- (3) Mais **la femme** a donné naissance à une fille, non à un prince.

3.2. Prendre en charge

Prendre en charge est une locution avec un fort degré de figement (inchangée dans 92% des occurrences) qui, malgré son attirance pour le complément direct du type groupe nominal, peut dans de rares cas (6%) être employée sans complément. Les trois constructions suivantes sont les plus fréquentes dans les données récoltées :

1. Un sujet humain prend en charge un complément direct abstrait :
(4) **Elle** ne prend pas en charge *leur équilibre psychologique*.
2. Un sujet humain prend en charge un complément direct humain :
(5) *La sexagénaire* a été prise en charge par **les pompiers**.
3. Un sujet collectif prend en charge un complément direct abstrait :
(6) **L'État** allait prendre en charge *tout ou une partie des investissements nécessaires*.

Les modifieurs du nom sont absents et on n'observe que dans neuf occurrences l'usage de modifieurs du verbe, parmi lesquels *mieux*, avec quatre occurrences, est le plus fréquent.

Le tableau 3 résume les éléments les plus importants relatifs à *prendre en charge*.

Locution	Sujet	Complément	Diathèse
<i>prendre en charge</i>	commun 93% : humain 46% collectif 35% propre 7%	direct 94% : groupe nominal : abstrait 41% humain 39% concret 8% collectif 6% sans 6%	active 71% passive 29%

Tableau 3 : Bilan de l'analyse - Prendre en charge

Au vu de ce qui précède, les exemples suivants peuvent être considérés comme prototypiques :

- (7) L'**ex-patron** de Faurecia prend en charge *la direction des programmes*.
- (8) **Les pompiers** *les* [= les victimes] ont pris en charge.
- (9) L'**État** doit prendre en charge *les dépenses* de sécurisation de ce site de moyenne montagne en cas d'incendie.

3.3. Donner raison à

Les constructions avec le verbe support *donner* et le nom prédicatif *raison* peuvent être employées avec un article zéro, indéfini ou défini, et avec ou sans compléments. Malgré cela, la locution *donner raison à* est largement utilisée telle quelle (89% des occurrences).

Cette locution a une attirance pour les noms humains, abstraits ou collectifs en position sujet et les noms humains en tant que complément. Tous les compléments sont du type groupe nominal. Les exemples ci-dessous illustrent les utilisations de cette locution :

1. Un sujet humain donne raison à un complément indirect humain :
(10) **Bernard Kouchner** a-t-il donné raison à M. Bayrou de vouloir dépasser les clivages droite-gauche ?
2. Un sujet collectif donne raison à un complément indirect humain :
(11) **Le tribunal** a donné raison *au préfet*.
3. Un sujet abstrait donne raison à un complément indirect humain :
(12) **L'histoire** donnera raison *aux rares intellectuels*.

Seules six occurrences présentent des modificateurs du verbe, qui font tous partie de la sous-catégorie « modification d'un procès-verbal » : à nouveau, *effectivement*, *finalement*, *justement*, *réellement* et *totalemment*.

Le tableau 4 résume les points importants relatifs à cette locution.

Locution	Sujet	Complément	Diathèse
<i>donner raison à</i>	commun 93 % : humain 34% abstrait 33% collectif 23% concret 3% propre 7%	indirect (à) : groupe nominal : humain 82% collectif 12% abstrait 6%	active 97% passive 3%

Tableau 4 : Bilan de l'analyse - Donner raison à

En tenant compte de ces informations, les exemples prototypiques de cette locution seront les suivants :

- (13) **Le juge du Conseil d'État** a donné raison *au préfet vendredi*.
- (14) **La cour d'appel** vient de donner raison à cette salariée qui revendiquait aussi une requalification comme cadre.
- (15) **Les résultats d'hier** *lui* donnent raison.

3.4. Donner l'impression de/que

Les deux structures principales comprenant le verbe support *donner* et l'élément nominal *impression* sont *donner l'impression de* (61%) et *donner l'impression que* (27%). Il existe également des variantes avec un déterminant défini, indéfini ou démonstratif. Dans de rares cas, on trouve une forme pronominale ou une passivation.

La LVS a obligatoirement besoin d'un modifieur du nom, qui peut être de différents types. Ainsi, la locution avec déterminant défini peut comprendre soit la préposition *de* et un infinitif, soit le subordonnant *que* et une complétive, alors que celle avec l'article indéfini comporte toujours un modifieur du type groupe nominal, facultativement accompagné d'un adjectif :

- (16) *Substitute* donne **une grande impression d'isolement, de solitude, voire de méfiance**.

Les sujets les plus fréquents sont des noms humains, abstraits et collectifs, et les constructions les plus courantes sont les suivantes :

1. Un sujet humain donne l'impression *de* + infinitif :
(17) Il donnait l'impression *de tout savoir* et *de se promener nonchalamment dans l'existence en ignorant l'angoisse*.
2. Un sujet collectif donne l'impression *de* + infinitif :
(18) Mais, aujourd'hui, **l'entreprise** ne donne pas l'impression *de pouvoir s'imposer*.

3. Un sujet abstrait donne l'impression *de* + infinitif :

(19) **Les explications** donnent l'impression *d'être un peu moins bête en éteignant sa télé*.

4. Un sujet humain donne l'impression *que* + subordonnée complétive :

(20) Ils donnent l'impression *que les problèmes se règlent parce qu'ils battent tambour*.

Dans cette locution, l'attirance pour les compléments indirects, toujours introduits par la préposition *à* et de nature humaine, est faible (7%).

Partout alentour, des distributeurs automatiques judicieusement placés donnaient **aux visiteurs** l'impression de Paradis.

Alors que les modifieurs du nom sont obligatoires, ceux du verbe restent limités (10%). Ils sont employés avec *donner l'impression de* et *donner l'impression que* et se divisent en trois sous-catégories : « modification d'un rapport de caractérisation », « modification d'un procès-verbal » et « indication du degré » ; les plus fréquents sont *actuellement* et *également*.

Le tableau 5 récapitule les éléments importants en lien avec les deux formes de la locution analysée.

Locution	Sujet	Complément	Diathèse	Modifieur
donner l'impression de / que (à)	commun 83% : humain 40% abstrait 24% collectif 10% concret 9% propre 17%	sans 93% indirect (à) 7% : groupe nominal : humain 7%	active 97%	de + inf. 61% que + sub. 27% GN 10% GN + adj. 2%

Tableau 5 : Bilan de l'analyse - Donner l'impression de/que

Les exemples suivants illustrent les emplois typiques de la locution :

(22) **Accomplir ce geste** suffisait à donner l'impression *de revêtir l'uniforme de « ceux qui savent »*.

(23) **Le chef de l'État** a donné l'impression *de perdre le fil conducteur de son action*.

(24) **Ces dirigeants** donnent l'impression *que les problèmes se règlent parce qu'ils battent tambour*.

3.5. (Faire) prendre conscience de/que

La LVS *prendre conscience* présente des usages variés ; elle peut être suivie de compléments différents ou être précédée de l’auxiliaire causatif *faire* (12% des cas).

La locution régit obligatoirement au moins un complément indirect : soit sous forme de subordonnée complétive introduite par *que* (65%), soit sous forme de groupe nominal abstrait - exprimant un problème - précédé de la préposition *de* (35%). En outre, dans les utilisations avec le causatif *faire*, la préposition *à* (7%) introduit facultativement un complément indirect du type groupe nominal humain.

Prendre conscience de/que privilégie très largement les sujets humains, tandis que *faire prendre conscience de/que* attire des sujets abstraits dans la moitié des cas.

Dans cette locution, les modifieurs du nom sont absents. Les modifieurs du verbe, quant à eux, n’occupent qu’une place marginale et couvrent les domaines « modification d’un procès-verbal » et « modification d’un rapport de caractérisation ». *Soudain, subitement* et *tardivement* font partie des modifieurs les plus fréquents.

Le schéma 2 présente, de manière comparative, les informations les importantes sur le fonctionnement de cette LVS.

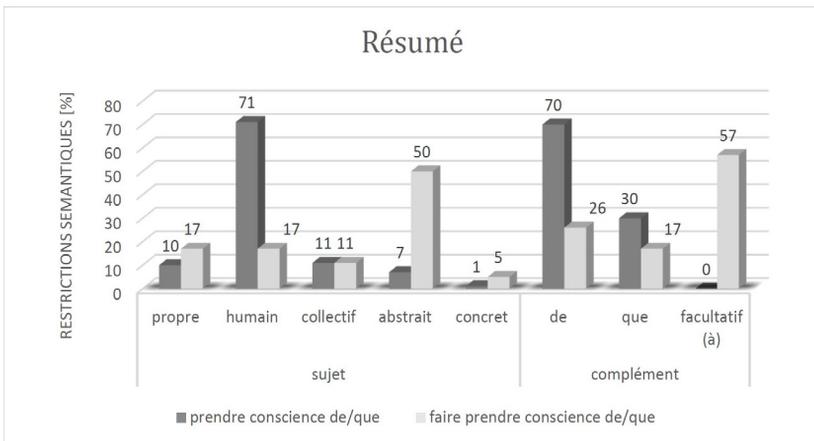


Schéma 2 : Bilan de l’analyse - Prendre conscience de/que et faire prendre conscience de/que

En prenant en considération les éléments ci-dessus, nous pouvons proposer les exemples prototypiques suivants pour cette locution :

- (25) On prend conscience *de la pensée systématisée de Geert Wilders*.
- (26) Depuis quelques mois, l'État a pris conscience *du problème* et a chargé les préfets d'être très actifs en matière de police de l'eau et pour inciter les maires à se mettre en conformité.
- (27) Il est important que **les joueurs** prennent conscience *que c'est en ne jouant pas qu'on se fragilise*.
- (28) **Le silence** avait fait prendre conscience *aux invités de la stupidité sans égale de l'histoire que leur narrait le barbu*.

3.6. Prendre une/des/la/les décision(s)

La locution comportant le verbe support *prendre* et le nom prédicatif *décision* peut présenter des déterminants différents : défini, indéfini, possessif ou démonstratif (singulier et pluriel). Elle apparaît au passif dans 49% des cas.

Les sujets les plus fréquents de la diathèse active sont des humains et des noms de lieu ; ces derniers, employés de manière métonymique, peuvent être considérés comme des termes collectifs. Bien que la diathèse passive soit fréquente (49%), l'usage du complément d'agent se fait relativement faible (10%) et il se divise en noms collectifs (5%), propres (3%) et humains (2%).

De manière générale, cette locution n'attire pas de compléments ; dans 2% des cas seulement, un complément indirect est introduit par la préposition *sur* (*prendre une décision sur un objet*).

Cette locution comporte deux types de modificateurs du nom : des adjectifs et des infinitifs. Ces derniers sont précédés de la préposition *de* et impliquent majoritairement le déterminant défini *la* :

- (29) Nous *avons* simplement pris *la* décision **de vivre ensemble**, c'est tout.

Les adjectifs, quant à eux, sont utilisés avec le déterminant défini ou indéfini :

- (30) Le nouveau directeur a pris *des* décisions **radicales**.

Seules trois occurrences sur les 200 étudiées présentent des modificateurs du verbe, qui appartiennent tous à la sous-catégorie « modification d'un procès-verbal ».

Le schéma 3 résume les informations importantes.

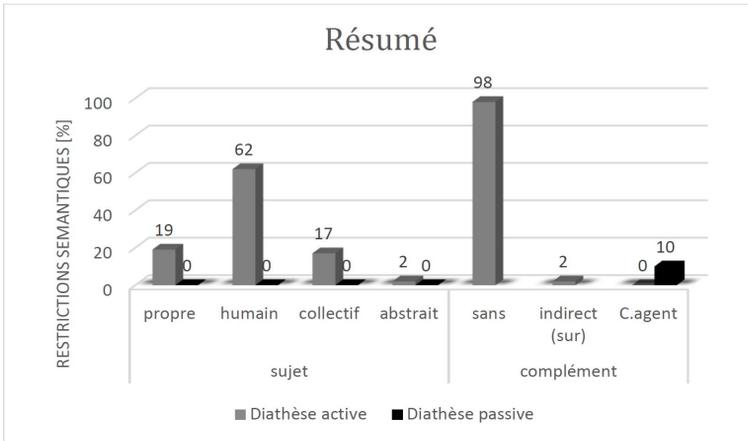


Schéma 3 : Bilan de l'analyse - Prendre une/des/la/les décision(s) – actif et passif

Les exemples suivants illustrent les utilisations typiques :

- (31) Elle se laisse faire, fragile pour la première fois. - *J'ai pris une décision*, dit-il.
- (32) **Le comité directeur** de la fédération française sera ensuite amené à *prendre une décision*.
- (33) *Des décisions cruciales étaient prises* dans les bureaux et amphithéâtres de la Commission avant d'être appliquées à tous, sans délai.

4. Propositions didactiques

Les présentes activités didactiques, fondées sur les résultats de notre recherche empirique, ont pour objectif d'amener l'apprenant à faire des recherches par lui-même, dans l'optique d'un enseignement/apprentissage dans lequel il est le chercheur (Boulton, Tyne, 2014), le rôle de l'enseignant se cantonnant à celui de guide ou de soutien.

4.1. Niveau A1

Les apprenants de niveau A1 n'ayant acquis que les compétences de base en français, ils ont surtout besoin d'exercices de sensibilisation à ce sujet. Pour ce faire, des exemples prototypiques leur sont présentés, dans lesquels ils doivent

d'abord trouver les verbes, puis les substantifs qui les suivent. Pour simplifier la tâche de l'apprenant, tous les éléments facultatifs susceptibles de perturber la compréhension de la phrase ont été supprimés.

Lisez les phrases.

- a. Soulignez les verbes.
- b. Quels sont les noms qui viennent après chaque verbe ? Encadrez-les.
 1. Mais la femme a donné naissance à une fille.
 2. Le tribunal a donné raison à un chômeur.
 3. Il prend en charge des patients.
 4. Il donnait l'impression de tout savoir.
 5. J'ai pris une décision.
 6. L'État a pris conscience du problème.

En effectuant ces opérations, les apprenants repèrent les éléments de base des LVS : *donner naissance*, *donner raison*, etc. Il sera temps alors d'aborder la question des compléments de ces unités : y a-t-il des compléments ? Si oui, sont-ils précédés ou non d'une préposition ?

De cette manière, les apprenants auront accès aux LVS complètes : *donner naissance à*, *donner raison à*, etc.

4.2. Niveau A2

Les activités destinées à un niveau A2 se déroulent en deux phases : d'abord les apprenants travaillent sur des phrases sélectionnées dans des corpus par l'enseignant, et dans un second temps ils effectuent les recherches eux-mêmes.

A. Décider

- a. Lisez les phrases. Soulignez le verbe *décider*, puis entourez les sujets et les compléments de chaque phrase.
 1. Le président a décidé de supprimer le budget.
 2. Elle a décidé de faire de sa page personnelle un site officiel.
 3. Un juge a décidé de prolonger leur garde à vue.
 4. Il décide de partir à l'étranger.
 5. Elles décident d'étudier la médecine.
 6. J'ai décidé d'accepter le poste de ministre d'Etat.
 - b. Tous les sujets sont
- des êtres humains - des choses, des objets

c. Choisissez la bonne réponse.

- J'ai décidé à ne pas manger. - J'ai décidé de ne pas manger.

d. Écrivez une phrase avec le verbe *décider*.

.....

e. Trouvez 3 phrases avec le verbe *décider* sur *Google*.

.....

.....

.....

Durant cette première phase, les apprenants étudient ainsi la construction du verbe simple *décider*, quasi-synonyme de la locution *prendre une/des décision(s)*, à l'aide de phrases simplifiées tirées du corpus *Lextutor*⁶. Puis, une fois les régularités de la complémentation saisies, ils construisent une phrase avec ce verbe. Enfin, pour « vérifier » leur réponse, ils effectuent une recherche sur Google. Une discussion en classe s'ensuit pour s'assurer que tous les apprenants ont intégré l'emploi du verbe.

B. Prendre une décision

a. Lisez les phrases. Soulignez le nom décision(s). Entourez le verbe qui est avant ce nom.

- 1. Il faut prendre des décisions très dures.
- 2. Annabel avait détesté prendre une décision importante.
- 3. Nous devons oser prendre des décisions fatales.
- 4. Il n'a pris aucune décision.
- 5. Nous ne prendrons pas de décision avant avril.

b. Lisez une deuxième fois toutes les phrases. Quelle combinaison « verbe - nom » est répétée dans toutes les phrases ?

.....

c. À votre avis, quelle est la signification de *prendre une/des décision(s)*.

.....

d. Trouvez 4 exemples de cette expression sur *Google*.

.....

.....

.....
.....
e. Comparez *décider* avec *prendre une/des décision(s)*. Quelles sont les ressemblances ?

.....
Quelles sont les différences ?

.....
f. Cherchez cette expression sur le site de *Linguee* et choisissez comme deuxième langue votre langue maternelle ou une langue que vous parlez bien.

Lisez les phrases. Comment traduisez-vous cette expression dans votre langue ?
Avec un seul verbe ou avec un verbe et un nom ?

.....
Si c'est avec un verbe et un nom, quel verbe utilisez-vous dans votre langue ?

.....
Dans un second temps, on entame l'analyse de la locution *prendre une/des décision(s)*. D'abord, les apprenants sont rendus attentifs à la structure de cette locution par des phrases tirées du corpus *Emolex*. Puis ils procèdent à la relecture des phrases et mènent une discussion permettant de cerner la signification de la locution. Ensuite, ils vérifient individuellement s'ils ont bien compris à l'aide d'une recherche sur Google. Pour faire le lien entre leur langue première et le français, ils mènent aussi une recherche sur un corpus parallèle comme *Linguee*⁷. Enfin, ils produisent des phrases, ce qui leur permet d'utiliser la locution étudiée et de montrer à l'enseignant qu'ils en ont compris les propriétés.

Conclusion

L'objectif principal de cet article était d'illustrer l'intérêt d'enseigner des LVS aux apprenants débutants. La difficulté de l'enseignement/apprentissage des LVS est liée au fait qu'il n'existe pas un patron pour toutes les locutions et qu'elles ont chacune leur(s) structure(s) qui peu(ven)t être plus ou moins figée(s). Ainsi, les LVS *donner naissance à* et *donner raison à* ont une structure quasi-figée, tandis que *prendre une décision* et sa forme passive peuvent avoir plusieurs structures possibles.

En s'appuyant sur les résultats récoltés dans les corpus, il est possible d'accéder à des informations à la fois qualitatives et quantitatives qui permettent de mettre en évidence des régularités de fonctionnement des LVS étudiées, et de proposer des exercices adaptés.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Porquier, R. 2007. *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. et al. 2005. *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. et al. 2008. *Niveau A2 pour le français. Un référentiel*. Paris : Didier.
- Boulton, A., Tyne, H. 2014. *Des documents authentiques aux corpus, démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Gross, G. 1989. *Les constructions converses du français*. Genève-Paris : Droz.
- Gross, G. 1996. *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*. Paris : Ophrys.
- Gross, M. 1988. « Les limites de la phrase figée ». *Langages*, n° 90, p. 7-22.
- Gross, M. 1990. « Sur la notion harrissienne de transformation et son application au français ». *Langages*, n° 99, p. 3956.
- Gross, M. 1993. « Les phrases figées en français ». *L'information grammaticale*, n° 59, p.36-41.
- Gross, M. 1998. La fonction sémantique des verbes supports. *Travaux de Linguistique, Revue internationale de linguistique française*, n° 37, p. 25-46.
- Harris, Z. S. 1964. Elementary transformations. *Papers in structural and Transformational Linguistics*, (Réimprimé 1970) (pp. 482-537). Dordrecht: Reidel.
- Ibrahim, A. H. 2000. Une classification des verbes en six classes asymétriques hiérarchisées. *Syntaxe et Sémantique 2, Sémantique du lexique verbal*, p. 81-97.
- Ibrahim, A. H. 2002. Maurice Gross : une refondation de la linguistique au crible de l'analyse automatique. *Actes de la 9^{ème} Conférence Annuelle sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles*.
- Kamber, A. 2002. « Les verbes supports en allemand et en français : le cas de *prendre* vs *nehmen* ». *SCOLIA*, n° 14, p. 201-221.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2009. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Notes

1. Méthodes : *Reflets 1* (1999) ; *Écho 1* (2008) ; *Vite et bien 1* (2009) ; *Alter Ego + A1*(2012), *Alter Ego + A2* (2012). Manuels de vocabulaire : *Exercices de vocabulaire en contexte : niveau débutant* (2005) ; *Vocabulaire en dialogue : niveau débutant* (2007) ; *100% FLE Vocabulaire essentiel : niveaux A1, A2* (2016) ; *Vocabulaire progressif du français : niveau débutant* (2010). Manuels de grammaire : *Exercices de grammaire en contexte : niveau débutant* (2000) ; *Grammaire progressive du français : niveau débutant* (2004) ; *Grammaire en dialogue : niveau débutant* (2005) ; *100% FLE Grammaire essentielle du français : niveaux A1/A2* (2015).

2. <http://redac.univ-tlse2.fr/voisinsdelemonde/>

3. http://corpora.uni-leipzig.de/fr?corpusId=fra_mixed_2012
4. <http://phraseotext.u-grenoble3.fr/emoBase/>
5. Pour déterminer la fréquence des verbes présentés par Ibrahim, trois outils différents ont été utilisés : *CFL*, la liste de fréquence des 1000 mots les plus fréquents de *Lextutor* et *A Frequency Dictionary of French* (Lonsdale & Le Bras, 2009).
6. <https://www.lexutor.ca/conc/fr/>
7. <https://www.linguee.fr/>



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Une erreur peut en cacher une autre : les apprenants chinois du français L2 face aux problèmes de la morphologie écrite du genre

Yilun Li

Université Sorbonne Nouvelle, France

EA 7345 - CLESTHIA

yilun.li@univ-paris3.fr

Reçu le 02-04-2018 / Évalué le 23-07-2018 / Accepté le 19-11-2018

Résumé

Dans la zone de la morphologie écrite, l'acquisition du système du genre représente un lieu de difficulté majeure. L'objectif de notre travail est de décrire la réalisation de la morphologie écrite du genre chez les apprenants chinois du français L2. Nous examinerons les données issues d'une tâche écrite semi-spontanée des apprenants chinois, en nous attachant plus particulièrement à leur profil développemental, et les tendances langagières spécifiques à ce groupe d'apprenants face aux problèmes de morphologie du genre. En outre, une analyse des erreurs commises par les apprenants, ainsi que les explications possibles pour interpréter ces erreurs seront également présentées.

Mots-clés : morphologie écrite, genre, français L2, apprenants chinois

One Mistake May Hide Another: Chinese Learners of French L2 Face the Problems of the Written Morphology of Gender

Abstract

In the area of French written morphology, the acquisition of gender systems represents a major difficulty. The objective of our contribution is to describe how Chinese learners of French L2 produce gender markers. To do this, we examine data from a semi-spontaneous writing task, focusing specifically on the developmental profile of the learners and their interlanguage tendencies. In addition, an error analysis and possible explanations for interpreting these gender errors are also presented, with reference to the specific characteristics of the morphological treatment used by L2 learners.

Keywords: written morphology, gender, French L2, Chinese learners

Dans l'orthographe grammaticale, la morphologie écrite du genre représente un lieu de difficulté majeure. En français, la combinaison des principes sémantique et formel rend le système du genre opaque. Et pour de nombreux adjectifs, la marque écrite du féminin inaudible rend ce problème encore plus complexe. Confronté

avec cette complexité au plan orthographique, tout scripteur aura un long trajet à parcourir avant d'arriver à la maîtrise complète des traitements morphologiques impliqués et ceci est sans doute d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de s'approprier ce système français dans une langue étrangère qui est typologiquement distincte de la langue française. Si les chercheurs essaient de déterminer à partir de quel âge les enfants français font systématiquement l'accord du genre à l'écrit et si le traitement de l'accord du genre est régi par des contraintes linguistiques et cognitives, les questions similaires doivent être posées pour la production écrite en français L2.

L'objectif de ce travail est ainsi d'analyser comment les apprenants chinois du français L2 réalisent la morphologie du genre dans la production écrite et d'examiner s'il existe les tendances interlangagières propres à ce groupe d'apprenants, dont la langue maternelle présente une variation morphologique presque nulle. Afin de dresser une image aussi complète que possible, nous présenterons d'abord les notions essentielles à ce travail, ainsi que le corpus et les hypothèses de recherche. Nous mènerons ensuite une analyse des données dans une perspective développementale et essaieront de caractériser l'interlangue des apprenants en examinant le traitement des marques du genre en fonction des modificateurs différents. La variation intra-individuelle et l'ontogénèse des erreurs de genre seront également analysées et les scénarios psycholinguistiques possibles pour interpréter ces erreurs seront présentés, en faisant référence aux caractéristiques spécifiques du traitement morphologique des apprenants de L2.

1. Cadre

Dans cette partie théorique, nous présenterons en premier temps quelques notions essentielles pour comprendre la morphologie du genre en français, et puis un survol des études antérieures dans le domaine de l'acquisition de la morphologie du genre en français L1.

1.1. Le genre : quelques définitions

Le genre du français trouve son fondement dans le nom. Tout nom est « pourvu d'un genre inhérent, masculin ou féminin » (Riegel, Pellet, Rioul, 1994 : 359). Et cette caractéristique lui est « fixée d'avance par le code de la langue et répertoriée dans le dictionnaire » (Weinrich, 1989 : 39). Au niveau de l'énoncé, des éléments d'autres classes grammaticales, tels que le déterminant, l'adjectif, s'accordent au nom auquel ils se réfèrent. Ainsi se construit l'accord en genre.

Étant donné que les noms sont habituellement précédés de leur déterminant en français, c'est le déterminant qui donne lieu le mieux à une discrimination perceptive pour le genre du nom. Notons également que l'opposition du genre est neutralisée au pluriel dans presque toutes les formes du déterminant. Autrement dit, on ne trouve que la marque du genre dans les formes du singulier.

Contrairement aux noms, le genre des adjectifs « n'est pas préétabli par le code, mais à choisir en fonction du contexte » (Weinrich, 1989 : 39). Plus précisément, l'adjectif porte la même marque du genre que le nom avec lequel il entretient un rapport de détermination. Entre le nom et l'adjectif, il y a deux possibilités principales d'accord en genre, à savoir la qualification et la prédication. Alors que le déterminant précède toujours le nom à déterminer, l'adjectif qualificatif peut être placé avant (antéposition) ou après le nom (postposition)¹. Et le genre du nom détermine la marque du genre de l'adjectif. Une autre possibilité d'accord en genre entre le nom et l'adjectif est la prédication. Par l'intermédiaire du verbe prädicatif, on attribue à un sujet un adjectif comme prädicant. Ainsi, l'accord en genre de l'adjectif se fait avec le sujet². En outre, la marque du genre n'est audible à l'oral que pour un tiers des adjectifs français. Dans la graphie, cependant, l'opposition du genre est conservée pour la moitié des adjectifs (Riegel, Pella, Rioul, 1994 : 359).

Il nous semble essentiel de souligner que l'opposition masculin/féminin au niveau grammatical n'existe pas dans la langue chinoise. Et les caractères chinois restent invariables, quelle que soit leur position syntaxique.

1.2. Le traitement et l'acquisition de la morphologie du genre en français L1

Chez des enfants francophones, l'utilisation des marques du genre est relativement « précoce, automatique et irrépressible à l'oral » (Bourdin, Leuwers, Bourbon, 2011). Roulet (2007) a marqué l'utilisation de déterminants variables dont le genre est marqué dès l'âge de deux ans. Les études de Valois & al. (2008) et de Trudeau & al. (2008) révèlent l'émergence d'adjectifs variables au féminin entre les âges de deux et trois ans. Cependant, les recherches sur l'accord en genre de l'adjectif effectué dans la production écrite nous montrent que les élèves français commettent encore des erreurs d'accord en fin du cycle secondaire (Bourdin & al., 2004 ; Fayol, 2003 ; Mariol & al., 2004). Et dans ces recherches, les erreurs les plus fréquentes concernent l'omission de la marque du genre *-e*. Totereau & al. (1997) nous indique la morphologie écrite du genre est acquise en deuxième année primaire.

En étudiant l'accord en genre de l'adjectif dans les tâches de complètement³ et de dictée, Fayol (2003) montre que les élèves, dès le CE1, sont en mesure de repérer la marque du genre dans une tâche de sélection, mais échouent à la mettre en œuvre dans une tâche de production. Ce tâtonnement des élèves francophones est également observé par Bourdin & al. (2011). En proposant une tâche de production écrite de phrases aux enfants de l'école primaire, les chercheurs confirment que la morphologie écrite du genre est loin d'être totalement maîtrisée, même au CM2.

Dans cette recherche, Bourdin & al. (2011) ont également étudié l'impact des contraintes linguistiques et cognitives sur la mise en œuvre à l'écrit de l'accord en genre de l'adjectif. En ce qui concerne les contraintes linguistiques, comme nous l'avons indiqué plus haut, pour de nombreux adjectifs français, la marque du genre est inaudible, ce qui rend plus difficile la réalisation écrite de cet accord. Les données de Bourdin & al. (2011) sont conformes à cette hypothèse, en montrant que les élèves obtiennent de meilleures performances avec les adjectifs dont la marque du féminin est audible.

Selon les chercheurs, l'utilisation de l'accord en genre de l'adjectif dépend également de contraintes cognitives. Les données montrent que les erreurs commises par les élèves sont essentiellement dues à l'omission de la marque du genre. Selon Fayol (2003), ce type d'erreur pourrait être interprété dans le cadre d'un apprentissage procédural (Anderson, 1983). Les élèves peuvent savoir que l'adjectif s'accorde en genre avec le nom à déterminer (savoirs déclaratifs) mais ne pas mettre en œuvre cet accord lorsqu'ils rencontrent un adjectif au féminin (savoir procéduraux) parce que les élèves de ce niveau ne disposent pas, lors d'une réalisation graphique, d'une capacité attentionnelle suffisante pour gérer l'application de l'accord du genre. En suivant cette conception, Fayol indique aussi que ces erreurs d'omission devraient disparaître chez les élèves avec l'automatisation de l'accord du genre. Cette hypothèse est confirmée par les données de Bourdin & al., qui constate une diminution des erreurs d'omission, d'une part, chez les élèves plus âgés et d'autre part, dans les tâches de production les moins coûteuses en ressources attentionnelles.

2. Hypothèses et méthodes d'observation pour la morphologie écrite du genre

Bien que toutes les recherches mentionnées ci-dessus se rapportent uniquement à la production des apprenants français, elles nous offrent les domaines de recherche intéressants concernant la production des apprenants allophones. Le centre d'intérêt de ce travail est de savoir comment les apprenants chinois du français L2 mettent en œuvre la morphologie du genre dans la production écrite.

Plus spécifiquement, nous aborderons les questions suivantes :

- Comment les apprenants chinois de niveaux linguistiques différents marquent le genre pour les déterminants et les adjectifs en français écrit ?
- Quel domaine est le plus difficile, déterminants ou adjectifs ? Quelles contraintes linguistiques et/ou syntaxiques sont liées aux taux de réussite de l'accord du genre ?
- Quels sont les scénarios psycholinguistiques possibles pour interpréter les erreurs concernant la morphologie du genre ?

Sur le plan méthodologique, notre travail décrit et examine la réalisation de la morphologie du genre à l'aide d'un corpus écrit composé de trois groupes d'apprenants chinois suivant des cours de FL2 dans l'enseignement supérieur chinois⁴. Ces trois groupes se trouvent à des niveaux scolaires différents et présentent un nombre d'heures d'enseignement de FL2 croissant. Au total, 99 étudiants chinois ont participé à l'expérimentation : 45 d'entre eux sont au début de leur 2^e année d'étude du français, 24 sont à la 3^e année, et 30 sont à la 4^e année⁵. Les textes recueillis dans ce corpus sont issus de la même tâche d'écriture : après une lecture d'un conte intitulé « Perceval et le chevalier Vermeil » (20 minutes), les étudiants ont été invités à reconstituer par écrit le texte lu (30 minutes). Les productions écrites des apprenants ont été transcrites et annotées, et les données recueillies ont été traitées à l'aide du logiciel *Le Trameur*⁷. Le corpus compte en tout 3226 occurrences comportant une marque du genre (2190 pour les déterminants ; 1036 pour les adjectifs) qui constituent l'intérêt principal de la présente étude.

3. Résultats

Nous présenterons dans cette partie la performance des apprenants chinois de trois niveaux linguistiques différents. Leur réalisation morphologique du genre sera examinée en fonction de deux catégories grammaticales, à savoir le déterminant et l'adjectif.

3.1. Le marquage du genre pour les déterminants

Le tableau ci-dessous montre les résultats de l'enquête sur le traitement de l'attribution ou l'accord du genre pour les déterminants définis, indéfinis, et possessifs, effectué respectivement par trois groupes d'étudiants⁸.

	DD	DIn	DPo	Total
Licence 2	398/415	271/284	154/159	823/858
	= 95.90%	= 95.42%	= 96.85%	=95.92%
Licence 3	274/294	144/155	82/85	500/534
	= 93.19%	= 92.90%	= 96.47%	=93.63%
Licence 4	399/432	205/220	143/146	747/798
	= 92.36%	= 93.18%	= 97.94%	=93.60%
Total	1073/1143	618/657	379/390	2070/2190
	= 93.87%	= 94.06%	= 97.17%	=94.52%

Tableau 1 : Taux de réussite de l'accord du genre pour les déterminants (DD = déterminant défini ; DIn = déterminant indéfini ; DPo = déterminant possessif)

Si les données sont examinées d'une manière développementale, nous constatons que le marquage du genre pour les déterminants est précocement maîtrisé par les apprenants chinois : déjà au stade initial, où les étudiants ont suivi une année d'études de français et représentent un niveau linguistique élémentaire, le pourcentage d'accord correct est 95.92%. Le résultat le plus frappant concerne les étudiants de L3 et de L4, dont le niveau de langue est plus avancé. Le pourcentage correct du marquage du genre diminue, d'une manière assez faible, jusqu'à respectivement 93.63% et 93.60%. Ainsi, il nous semble difficile de déterminer le profil développemental des apprenants chinois, dont la performance concernant l'attribution ou l'accord du genre pour les déterminants est caractérisée par une acquisition précoce et une évolution très restreinte, même un recul. Cependant, il faut noter que pour le taux de réussite, il n'existe pas de différence statistiquement significative entre Licence 2 et Licence 3, ou entre Licence 2 et Licence 4. La diminution légère du pourcentage de réussite s'explique probablement par les constructions nominales plus compliquées, et le choix lexical plus riche faits par les apprenants ayant un niveau linguistique plus avancé. De ce fait, il nous semble pertinent de dire que le profil développemental reste très faible entre le niveau initial et le niveau assez avancé.

Si nous examinons l'acquisition de la morphologie du genre pour les trois catégories de déterminants, les résultats sont conformes à notre observation globale. Pour chaque catégorie de déterminants, les étudiants au stade initial ont déjà fait preuve d'une maîtrise excellente concernant le marquage du genre. Cependant, une diminution légère est observée pour toutes les trois catégories de déterminants à partir du L3. Cela démontre que le nombre des erreurs de genre ne diminue pas significativement en fonction de la durée de l'apprentissage du français.

En ce qui concerne les variétés synchroniques, les déterminants indéfinis ne posent pas de difficulté particulière aux apprenants chinois, par rapport aux autres catégories de déterminants. Cela ne correspond pas aux résultats de Bartning (2000) et de Chini (1995). Les deux études travaillent respectivement sur l'acquisition de la morphologie du genre avec la production orale en français L2 et en italien L2. Les données de Bartning (2000) montrent que l'accord de déterminants indéfinis est le plus difficile à acquérir pour les apprenants suédophones du français L2, notamment pour les apprenants de niveau avancé. Chini (1995) présente dans son travail l'ordre d'acquisition suivant pour l'accord en genre en italien L2 : pronoms personnels > déterminants définis > déterminants indéfinis > adjectifs attributifs > adjectifs prédicatifs > participes passés. Cet ordre d'acquisition n'est pas observé dans notre corpus, et pour les apprenants de trois niveaux différents, les déterminants indéfinis sont aussi bien accordés que les déterminants définis.

Il faut également noter que les déterminants possessifs, bien que d'une manière légère, sont les mieux maîtrisés parmi les trois catégories de déterminants. Cela s'explique probablement par le fait que, dans notre corpus, les déterminants possessifs introduisent pour la plupart du temps les noms tels que *fil*, *mère*, *père*, *frère*, dont le genre est sémantiquement motivé. Cette caractéristique des noms plaide vraisemblablement en faveur de l'accord de leur déterminant. Ce résultat est conforme à ceux de Bartning (2000). En analysant le marquage du genre utilisé par les apprenants suédophones (en français L2) de deux niveaux différents (apprenants avancés et pré-avancés), le chercheur constate que les déterminants possessifs sont mieux maîtrisés que les déterminants définis et indéfinis (97% VS 93% / 83% pour les apprenants avancés ; 80% VS 74% / 72% pour les apprenants pré-avancés).

3.2. Le marquage du genre pour les adjectifs

Cette partie porte sur l'acquisition de l'accord adjectival dans les quatre positions de l'adjectif français : postposition (*il portait une armure vermeille*) ; antéposition (*il avait posé la coupe sur une grosse pierre*) ; position prédicative (*ma douleur est grande*) ; apposition (*triste et désespérée, sa mère n'a pas eu...*).

Tout d'abord, si l'on examine les données d'une manière synchronique, pour chaque groupe, les différences de taux de réussite entre les positions attributives et les positions prédicatives ne sont pas statistiquement significatives. Cette observation est contraire aux résultats de Bartning (2000), selon lesquels l'accord adjectival en position attributive se développe et est maîtrisé plus tard que celui en position prédicative. Notons que les adjectifs en apposition sont beaucoup moins fréquents dans la production des apprenants. Bien que l'échantillon soit très

restreint, les résultats du tableau ci-dessous nous indiquent que l'accord adjectival en apposition est acquis plus tard que l'accord des autres positions. Plus précisément, pour les apprenants de L2 et de L3, l'accord adjectival en appositions pose plus de difficultés que celui des autres positions.

	Postposé	Antéposé	Prédicatif	Apposition	Total
Licence 2	136/138	163/164	116/116	10/11	425/429
	= 98.55%	= 99.39%	= 100%	=90.91%	=99.06%
Licence 3	77/80	105/110	73/74	11/13	266/277
	= 96.25%	= 95.45%	= 98.64%	=84.61%	=96.02%
Licence 4	104/108	114/119	85/92	11/11	314/330
	= 96.29%	= 95.79%	= 92.39%	=100%	=95.15%
Total	317/326	382/393	274/282	32/35	1005/1036
	= 97.23%	= 97.2%	= 97.16%	=91.42%	=97%

Tableau 2 : Taux de réussite de l'accord du genre pour les adjectifs
(Postposé = adjectif postposé ; antéposé = adjectif antéposé ; prédicatif = adjectif prédicatif)

Nos données nous montrent également qu'il existe peu de développement sur l'axe diachronique. Nous constatons que le taux de réussite ne diminue pas du niveau initial au niveau avancé, en ce qui concerne l'accord adjectival en position attributive et prédicative. Les adjectifs en apposition constituent une exception si l'on examine le taux de réussite de leur accord du L2 au L4.

4. Variation intra-individuelle : ontogénèse des erreurs de genre

Selon les chercheurs Dewaele et Véronique (2001), les modificateurs portant les marques du genre incorrectes peuvent donner lieu à deux interprétations complètement différentes. Tout d'abord, la tête nominale pourrait être assignée au genre erroné, et les modificateurs sont par conséquent accordés erronément. Une autre possibilité concerne les erreurs d'accord de genre. Plus précisément, la tête nominale est assignée au genre correct, mais cette information du genre n'est pas fournie aux modificateurs. Ainsi une erreur d'accord est produite.

A partir de ces deux principes, nous discuterons dans cette partie les facteurs divers en jeu dans l'attribution et l'accord du genre observés dans notre corpus.

Les données qualitatives et quantitatives seront présentées afin d'illustrer les interprétations psycholinguistiques pour comprendre les erreurs de genre. Dewaele et Véronique (2001) supposent que les erreurs de genre pourraient résulter d'une variété de causes venant de différents stades du processus de production langagière. Notons que les scénarios suivants offrent les hypothèses pour comprendre ce qui se passe dans le processus de la production langagière et les éléments entraînant les erreurs de genre spécifiques. Cependant ils sont très spéculatifs et il existe toujours d'autres explications possibles.

4.1. Erreurs concernant l'attribution du genre

Dans cette catégorie, la tête nominale est assignée au genre erroné et ses modificateurs portent par conséquent les marques du genre incorrecte. Nous constatons que, dans de nombreux cas, les apprenants semblent avoir ignoré les indices du genre : soit les indices sont présentés dans les terminaisons morpho-phonologiques ; soit ils sont motivés par les informations sémantiques, notamment le sexe biologique de noms. Les deux scripteurs ci-dessous nous offrent les illustrations frappantes de ces deux cas : le mot *chevalerie* est un nom féminin, comme la plupart des noms comportant le suffixe *-ie⁹* ; le nom *mère* relève des êtres vivants que différencie le sexe et le genre de ce nom est cependant mal prédit par le scripteur.

* Sa mère ne l'avait jamais dit {le}_{la} chevalerie. (L3-020)

* {Son}_{Sa} mère s'est inquiétée de son départ. (L2-02-011)

Nous constatons également l'utilisation constante de la marque du genre erronée, comme les déterminants attachés au nom *cour* dans les trois cas différents, produits par le même scripteur :

* Avant qu'il allait {au}_{à_la} cour du roi Arthur ; Il décida de suivre des chevaliers [d] {au}_{à_la} cour du roi ; Dans {le}_{la} cour du roi, il y eut des chevaliers. (L3-003)

Pour l'exemple ci-dessous, le scripteur, en ignorant le genre du nom *arme*, a omis de choisir le genre congruent pour le déterminant et l'adjectif qualificatif :

* Et il a rencontré un homme qui porte {un}_{une} arme très {fort}_{forte}. (L1-01-001)

L'information diacritique incorrecte du genre est stockée à l'entrée des noms concernés et cela entraîne l'activation et la sélection du nœud de genre incorrect. La règle de l'accord a été appliquée, mais les modificateurs portaient les informations incorrectes du genre. Ainsi, il est pertinent de penser que les erreurs ci-dessus

concernent le problème de l'attribution du genre, au lieu de celui de l'accord du genre.

Les erreurs concernant l'attribution du genre pourraient être également de nature temporaire. Pour le nom *coupe*, trois occurrences ont été trouvées dans le texte produit par le scripteur L4-026. Le scripteur a utilisé les déterminants du genre féminin dans les deux premiers énoncés et choisi un déterminant du genre masculin pour le nom *coupe* dans le dernier énoncé. Ici il est pertinent de penser que le choix du genre masculin est dû à une erreur momentanée, ou un lapsus, et que ce nom est encodé comme un féminin dans le lexique mental du scripteur.

Il réclama de //combattre_avec_Vermeil_et// ramener la coupe pour le roi. (L4-026)

Perceval lui dit qu'il avait envie de demander une coupe d'or du roi et devenir le chevalier. (L4-026)

* Perceval tua Vermeil et [rap] rattrapa {le}_{la} coupe [d] en or. (L4-026)

Notons que cette catégorie est la plus importante, avec 119 occurrences, qui représentent 77.8% du nombre total d'erreurs de genre trouvées dans notre corpus.

4.2. Erreurs concernant l'accord en genre

Dans certains cas, les formes erronées produites par les scripteurs donnent lieu à une interprétation en faveur d'erreurs d'accord de genre. La tête nominale ne déclenche pas un accord soit avec des déterminants ou des adjectifs dans le groupe nominal, soit avec des adjectifs dans le groupe verbal.

Dans l'exemple ci-dessous, l'adjectif *mécontent* ne s'accorde ni en genre ni en nombre avec le nom *connaissance* qu'il qualifie.

* Après les connaissances {mécontent}_{mécontentes}, Perceval rencontrait quelques challenges. (L3-021)

Nous avons identifié 12 occurrences de ce type d'erreur (7.8% au total).

Certaines erreurs portées par les adjectifs sont, nous semble-t-il, dues à une connaissance insuffisante des formes orthographiques d'adjectifs.

* Il portait une armure {vermeil}_{vermeille} neuve. (L2-02-003)

Notons que dans cet exemple, tous les modificateurs du nom *armure* portait la marque congruente du genre, sauf l'adjectif qualificatif *vermeil*. Cela s'explique probablement par le fait que l'adjectif *vermeil* était un mot nouveau pour le scripteur durant la production écrite et qu'il ne connaissait pas sa forme graphique du genre féminin.

Dans l'exemple suivant, le scripteur a bien prédit le genre du nom *roi* et choisi par conséquent le genre congruent pour l'article défini. Mais il a omis de choisir la marque du genre appropriée pour l'adjectif *surpris*, sur lequel le genre du sujet rejaillit aussi par le verbe prédicatif *être*. Selon nous, l'existence du mot *surprise*, comme nom, pourrait probablement amoindrir la vigilance du scripteur sur l'accord du genre.

* Le roi était {surprise}_{surpris} que cette fille n'avait --pas-- {rit}_{ri} avant.
(L1-01-017)

6 occurrences ont été identifiées dans cette sous-catégorie (4% au total).

Selon les chercheurs Dewaele et Véronique (2001), le scripteur pourrait également commettre les erreurs d'accord en raison d'une « désactivation prématurée du nœud de genre ». Dans ce scénario, les chercheurs supposent que l'information correcte concernant le genre est bien attachée au lemme et le nœud de genre est activé et sélectionné lors de la production langagière, mais cette information n'est pas fournie systématiquement à tous les modificateurs durant le processus. Cela pourrait s'expliquer par une désactivation du nœud de genre avant que tous les modificateurs n'aient été « servis ». Cette hypothèse pourrait être utilisée pour expliquer l'exemple suivant, où le déterminant et l'adjectif ne gardent pas la même marque du genre avec leur tête nominale :

* Il portait {un}_{une} armure vermeille toute neuve. (L2-02-013)

Cette sous-catégorie contient 7 occurrences, représentant 4.5% du nombre total d'erreurs.

Une autre sous-catégorie concerne les erreurs de genre apparentes¹⁰. Pour comprendre ce type d'erreur, il faudrait revenir au processus où le message préverbal est produit. Le message préverbal active le lemme nominal et ses informations diacritiques, y compris celle du genre, qui permet au locuteur de choisir un déterminant congruent. Cependant, ce lemme nominal ne peut pas être récupéré, et le locuteur doit ainsi activer un autre lemme pour le remplacer. Si le genre du deuxième lemme est différent de celui du premier, deux déterminants de genre différent pourraient précéder le nom, qui créait donc l'impression d'une erreur d'accord de genre. Dewaele et Véronique (2001) ont trouvé plusieurs occurrences de ce type dans leur corpus oral. Par exemple, *Euh il y a une, une centre médical à Bruxelles et euh cette centre donnait...* Selon eux, cette forme erronée pourrait s'expliquer par une tentative avortée de récupérer un autre nom féminin, tels que *clinique* ou *maison de santé*. Bien que cette hypothèse soit utilisée pour expliquer les erreurs trouvées dans le corpus oral, elle pourrait nous renseigner sur certains facteurs en jeu dans l'exemple suivant :

Finalement Perceval a quitté le cours de roi. (L2-02-014)

Lors du processus de la production, le message préverbal demandait un nom indiquant le lieu résidentiel du roi, cependant le scripteur n'a pas été capable de récupérer le lexème *cour* et il a donc activé son homophone *cours* pour remplacer *cour*. Ainsi, ce type d'erreur ne peut pas être traité comme erreur purement de genre.

Dans notre corpus, nous constatons de nombreuses erreurs concernant la prédiction du genre du nom *cour*. Cela pourrait s'expliquer par une mauvaise attribution du genre. Mais ici, une deuxième explication est possible : le processus de l'accord en genre pourrait être compliqué par l'existence d'un homophone *cours*. Le fait que l'un est féminin et l'autre masculin perturbe probablement le choix du scripteur.

Il existe également les cas où le lemme cherché par le scripteur est déjà activé, avec ou sans l'information du genre correcte, mais le scripteur n'est pas capable de récupérer ce lexème cible, ou ne peut récupérer que partiellement ce lexème. Ainsi le locuteur peut s'appuyer sur ses ressources linguistiques préalables et créer une invention lexicale. Dans l'exemple suivant, nous constatons que le nom *lever* n'est que partiellement récupéré par le scripteur. La forme produite par le scripteur a la tige du lexème cible combinée avec un suffixe non-cible, influencé probablement par un autre nom *levée*.

* Il marchait {jusqu_QUOTE_à_la}_{jusqu_QUOTE_au}{levé}_{lever} du soleil à la mer.

7 occurrences ont été identifiées dans cette sous-catégorie, ce qui représentent 4.5% du nombre total d'erreurs de genre.

5. Discussion et conclusion

L'objectif de ce travail est de décrire l'utilisation de la morphologie écrite du genre chez les apprenants chinois du français L2. Pour ce faire, les données issues d'une tâche écrite semi-spontanée des apprenants chinois ont été examinées et analysées. Malgré le caractère préliminaire de notre étude, un certain nombre de tendances intéressantes ont pu être dégagées. Après un an d'études du français, les apprenants chinois prouvent une maîtrise précoce de la morphologie écrite du genre. Le taux de réussite est de plus de 90% pour les déterminants et les adjectifs. Cela nous montre que les connaissances sur les marques du genre sont bien maîtrisées par les apprenants et ils sont en mesure de les mettre en œuvre dans une production écrite pour la plupart du temps. L'hypothèse la plus

probable susceptible d'expliquer ce fait est que les apprenants chinois sont plus âgés et disposent d'une capacité cognitive assez avancée. Contrairement aux enfants français, qui cherchent à faire des tentatives de catégorisation lors de leur construction du système écrit, les apprenants chinois ont déjà construit le système écrit et peuvent transférer leurs connaissances linguistiques préalables en étudiant une langue étrangère. A l'aide d'un enseignement explicite et d'un entraînement intensif, ils sont en mesure de faire une analyse morphosyntaxique suffisante pour les syntagmes nominaux ou verbaux, et puis de gérer l'application des règles de l'accord du genre.

Néanmoins, les erreurs persistent et le taux de réussite ne diminue pas significativement en fonction de niveau linguistique. Quant aux graphies erronées commises par les apprenants, elles sont hétérogènes et les explications sont multiples. Soit l'erreur résulte d'une mauvaise attribution du genre : la tête nominale est assignée au genre incorrect et ses modificateurs portent ainsi les marques du genre erronées. Rappelons que l'attribution du genre congruent à la tête nominale pose une difficulté majeure aux apprenants chinois et que les erreurs de ce type représentent 77.8% du nombre total d'erreurs trouvées dans le corpus. Soit les graphies erronées produites par les apprenants s'expliquent par un mauvais accord de genre : la tête nominale ne déclenche pas un accord soit avec des déterminants ou des adjectifs dans le groupe nominal, soit avec des adjectifs dans le groupe verbal. Ce type d'erreur est beaucoup moins important dans notre corpus, représentant un peu plus de 20% du nombre total d'erreurs de genre.

Un autre élément à remarquer dans notre corpus concerne le fait que le marquage du genre pour les déterminants pose plus de problèmes que celui pour les adjectifs. Cette observation est contraire aux résultats de Dewaele & Véronique (2001) et de Bartning (2000). A partir d'une analyse de l'interlangue français des locuteurs néerlandais, Dewaele & Véronique (2001) constatent que le taux de réussite pour l'accord en genre des déterminants était plus élevé que celui des adjectifs. Cette observation est partiellement confirmée dans l'étude de Bartning (2000). Chez les apprenants avancés, le taux de réussite pour les déterminants est plus élevé que pour les adjectifs (Det =90% VS Adj =81%), alors que c'est l'inverse chez les apprenants pré-avancés (Det =74% VS Adj =80%). Bartning suggère que « cela est probablement dû à l'utilisation aléatoire de l'opposition du genre pour le déterminant aux stades initiaux » (2000)¹¹ et que ce phénomène disparaît chez les apprenants avancés, qui ont eu une meilleure performance pour les déterminants que pour les adjectifs. Il n'en est pas de même avec les apprenants chinois de notre corpus. Ils ont eu une bonne maîtrise de l'accord en genre des déterminants : le taux de réussite atteint déjà 95.92% au stade initial. Cependant le taux de réussite

n'augmentait pas en fonction du temps de leur apprentissage du français. Et les déterminants leur posaient toujours plus de problèmes que les adjectifs.

Ces tendances interlangagières des apprenants chinois sont contraires aux observations tirées des études de l'acquisition L1. A partir d'une tâche de complètement réalisée à l'oral, Roulet et Jacobowicz (2006) montrent que les enfants français de 4 et de 6 ans commettent plus d'erreurs d'accord de genre sur les adjectifs que sur les déterminants. Cela fait écho à la recherche de Tucker et al. (1977), qui indiquent que, pour les apprenants L1, le genre de noms est principalement acquis par leur déterminant. En analysant le traitement de l'accord en genre chez les apprenants d'espagnol L2, Grüter et ses collègues (2011) proposent une théorie différente pour comprendre comment les apprenants acquièrent la morphologie du genre d'une langue étrangère.

Les chercheurs suggèrent que cette difficulté liée au marquage du genre des déterminants est probablement due à la représentation lexicale de noms. Pour les langues qui demandent le marquage du genre, tous les noms d'un genre grammatical donné sont liés à un nœud de genre spécifiant leur genre grammatical (Schriefers, Jescheniak, 1999 : 577). Autrement dit, les informations du genre sont stockées, comme caractéristique intrinsèque, à l'entrée de chaque nom au lexique mental d'apprenants. Pour les noms français, les indices phonologiques et sémantiques ne sont pas suffisants pour établir leur appartenance du genre. Ainsi, pour détecter le genre de noms, les apprenants doivent avoir recours au lien de cooccurrence entre les noms et leurs modificateurs marqués par le genre, notamment entre les noms et leur déterminant. Le calcul de ce lien de cooccurrence et des probabilités de transition se révèle être un mécanisme essentiel dans l'apprentissage langagier chez de jeunes enfants (Saffran et al., 1996). Etant donné que les probabilités de transition entre déterminants et noms (en arrière) sont généralement élevées (Pelucchi, Hay, Saffran, 2009), il n'est pas surprenant que les jeunes enfants traitent parfois le groupe déterminant-nom comme un bloc non-segmentable (Carroll, 1989). Selon Grüter et al. (2011), ce type d'erreurs concernant la non-segmentation nous illustre l'association étroite entre noms et déterminants dans le lexique mental en langue maternelle de jeunes enfants. Cette association étroite entre déterminants ayant une marque du genre et noms est susceptible d'être lexicalement spécifique et il semble pertinent de supposer que, avec l'enrichissement du vocabulaire, une association entre noms et indices du genre plus abstraits serait établie. Etant donné les fortes associations initiales entre noms et déterminants, les associations entre noms et leur nœud de genre dans le lexique mental L1 plus mature pourraient être aussi fortes.

Quant aux apprenants L2, selon les chercheurs, calculer les informations distributives n'est pas le seul moyen ou le moyen le plus efficace pour apprendre les noms et établir leur catégorie du genre. Les apprenants L2 au-delà de la petite enfance ont accès à beaucoup d'informations métalinguistiques de l'input pour identifier et apprendre les noms. Ainsi, il est peu probable que les apprenants L2 s'appuient, autant que les apprenants L1, sur la cooccurrence des éléments, tels que noms et déterminants, pour établir la catégorie du genre des noms. Ainsi les associations fortes entre noms et déterminants émergées dans le lexique mental de jeunes enfants L1 ne se développeraient pas autant chez les apprenants L2.

Les résultats tirés de notre corpus montrent que les apprenants chinois ont atteint une bonne maîtrise de l'accord de genre dès le niveau initial. Ils sont en mesure de mettre en œuvre les règles de l'accord du genre dans la production écrite. Toutefois, les associations entre les noms et les informations de leur catégorie du genre ne seraient pas aussi fortes dans le lexique mental en L2 que dans celui de la L1. Les apprenants chinois se trouvent ainsi confrontés à la difficulté d'attribuer le genre congruent à la tête nominale et de sélectionner le déterminant approprié. Cette hypothèse liée aux manières d'intégrer des informations morphologiques dans la représentation lexicale des apprenants allophones explique, nous semble-il, le nombre important des erreurs de l'attribution du genre constatées dans notre corpus, ainsi que la difficulté posée par les déterminants.

A la lumière de ces résultats, il apparaît souhaitable de formuler de nouvelles propositions didactiques pour un enseignement plus efficace de la morphologie du genre. Au lieu de mettre tout l'accent de l'enseignement sur l'automatisation de l'accord du genre, il faut également aider les apprenants à intégrer plus efficacement les informations morphologiques dans leur représentation lexicale. Pour les apprenants chinois du français L2, une association étroite entre noms et déterminants tant au niveau de l'oral que de l'écrit pourrait faciliter leur réalisation de la morphologie écrite du genre.

Bibliographie

- Anderson, R.P. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bartning, I. 2000. « Gender agreement in L2 French: pre-advanced vs. advanced learners ». *Studia Linguistica*, 54 (2), p. 225-237.
- Bourdin, B., Christel, L. & Bourbon, C. 2004. « Acquisition de l'accord en genre de l'adjectif en Français écrit ». *Le Langage et l'Homme*, XXXIX (2), p.35-43.
- Bourdin, B., Christel, L. & Bourbon, C. 2011. « Impact des contraintes linguistiques et cognitives sur l'acquisition de l'accord en genre de l'adjectif en français écrit ». *Psychologie française*, 56, p.133-143.

- Bruna, P., Hay, J. F., Saffran, J. R. 2009. « Learning in reverse: Eight-month-old infants track backward transitional probabilities ». *Cognition*, 113, p. 244-247.
- Chini, M. 1995. « Un aspect du syntagme nominal en italien L2 : le genre ». *AILE* 5, p. 115-142.
- Dewaele, J.-M., Véronique, D. 2000. « Relating gender errors to morphosyntax and lexicon in advanced French interlanguage ». *Studia Linguistica*, 54 (2), p. 212-224.
- Dewaele, J.-M., Véronique, D. 2001. « Gender agreement in advanced French interlanguage: A cross-sectional study ». *Bilingualism, Language and Cognition*, 4(3), p. 275-297.
- Fayol, M. 2003. « L'apprentissage de l'accord en genre et en nombre en Français écrit. Connaissances déclaratives et connaissances procédurales ». *Faits de Langues*, 14, p. 47-58.
- Grüter, T., Lew-Williams, C., Fernald, A. 2011. « Grammatical Gender in L2: Where Is the Problem? ». *Second Language Research*, 28 (2), p. 191-215.
- Mariol, M., Schelstraete, M.A., Van Rompaey, M., 2004. « Sensibilité aux régularités orthographiques et acquisition des marques morphologiques du genre en français ». *Le Langage et l'Homme*, XXXIX (2), p. 19-35.
- Mirande, J. 2011. *Contes et Légendes : Les chevaliers de la table ronde*. Paris : Nathan.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- Roulet, L. 2007. « L'accord grammatical de genre dans la dysphasie de développement ». *Psychologie Française*, 52 (1), p. 55-70.
- Roulet, L., Jacobowicz, C. 2006. « Production and perception of gender agreement in French SLI ». *Advances in Speech Language Pathology*, 8 (4), p. 335-346.
- Saffran, J. R., Richard N. A., Elissa L. N. 1996. « Statistical learning by 8-month-old infants ». *Science*, 274, p. 1926-1928.
- Schriefers, H., Jescheniak, J. D. 1999. « Representation and processing of grammatical gender in language production: a review ». *Journal of Psycholinguistic Research*, 28 (6), p. 575-600.
- Carroll, S. 1989. « Second-language acquisition and the computational paradigm ». *Language Learning*, 39, p. 535-594.
- Totureau, C., Thevenin, M.G., Fayol, M. 1997. The development of the understanding of number morphology in written French. In: *Learning to spell*. Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Weinrich, H. 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier.

Notes

1. Notons qu'un nombre relativement restreint d'adjectifs peut être antéposé, mais les adjectifs les plus fréquemment utilisés sont parmi eux (Blanche-Benveniste, 1990 :195).
2. A l'aide du verbe *rendre*, les prédicants-adjectifs peuvent être imputés à l'objet. Par exemple : *Qui a rendu cette fleur si belle ?* (Weinrich, 1989 : 40).
3. Type de tâche utilisé souvent dans les études sur l'amorçage consistant à compléter le début ou le fragment d'un mot, d'une phrase.
4. Ces étudiants chinois sont tous dans le département de langue et littérature françaises d'une université de Pékin. Après un concours national d'entrée universitaire très sélectif, les étudiants arrivent en général à l'université à l'âge de 18 ou 19 ans sans connaître un mot français et ils commencent à apprendre le français de façon intensive.
5. Pour chaque groupe d'étudiants, ils ont la même durée des études du français et suivent un cursus identique. Pour passer au niveau scolaire supérieur, il est obligatoire de passer les examens de la fin du semestre. En outre, aucun étudiant n'a passé de séjour prolongé dans un pays francophone. Une telle population homogène nous permet non seulement d'examiner les performances morphologiques des apprenants des différents niveaux linguistiques, mais aussi d'évaluer le rôle de l'enseignement dans la construction de la morphologie écrite du verbe.

6. Le texte source utilisé dans cette tâche d'écriture est issu d'un livre s'adressant aux enfants, *Contes et Légendes : Les chevaliers de la table ronde* (Mirande, 2011). Les étudiants avaient reçu la consigne de lire attentivement le conte, de noter tous les éléments qui leur ont paru importants sur une feuille blanche, et de s'efforcer de mémoriser le conte car il leur serait demandé de le mettre par écrit sitôt après la lecture.

7. *Le Trameur* est un programme d'analyse comportant de nombreuses fonctionnalités pour l'analyse automatique, statistique et documentaire de textes en vue de leur profilage sémantique, thématique et de leur interprétation (<http://www.tal.univ-paris3.fr/trameur/>)

8. Lors de l'inventaire, les formes élidées *l'*, ainsi que les formes contractées *au*, *du*, ont été exclues.

9. Le suffixe *-ie* sert à former des noms féminins désignant un état, une qualité ou une condition.

10. Dewaele et Véronique (2001) l'appellent Apparent Gender Errors.

11. This is probably due to the random use of the gender distinction on the determiner at earlier stages (Bartning, 2000).

Synergies France n° 12 / 2018



Pour prolonger
la réflexion...





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Français et variété étrangère. Représentations de la langue française et des variétés québécoises en Colombie

Julian Jimenez

Université Jean Monnet Saint Etienne, France

julianjpad@gmail.com

Reçu le 17-05-2018 / Évalué le 26-07-2018 / Accepté le 10-09-2018

Résumé

Les notions de variation et variété de langues, très étudiées par des chercheurs européens et nord-américains, restent peu abordées dans des contextes géographiques comme la Colombie, où l'illusion de monolingualisme a longtemps camouflé la nécessité de les traiter. L'article propose une réflexion sur l'image eurocentriste de la langue française en Colombie et interroge sur le rôle des représentations sociales dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue. Il s'agit ensuite de présenter une expérience de recherche qui vise les représentations de langue et variété des trois axes principaux de la classe de français langue étrangère : l'enseignant, l'apprenant et la méthode français langue étrangère.

Mots-clés : langue, variété, norme, représentation sociale, représentation de langue

French and foreign variety. Representations of French language and Quebecois varieties in Colombia

Abstract

Notions such as variation or language variety, extensively studied by both European and American researchers, have received very little attention in geographical contexts where the illusion of monolingualism has undermined the need to treat them. Such is the case with Colombia. This article proposes a reflection on the Eurocentric image of the French language in Colombia and explores the role of social representations in the language teaching and learning process. The document next presents a research experience on the representations of language and language variety developed by the three main actors present in a French as a foreign language class: teachers, students and French textbooks.

Keywords: language, language variety, standard, social representation, language representation

Introduction

Face au défi énorme d'expliquer ce qu'est une représentation sociale, Bernhard Pöll (2005 : 9) propose la notion de « *micro théorie économique* ». Le choix des mots ne vient pas par hasard et exprime ce que l'auteur comprend dans la fonction principale de la représentation : *synthétiser une vaste quantité d'information dans*

des énoncés pratiques qui définissent notre rapport avec le monde. (Pöll, 2005 : 9). Ce même esprit de synthétisme pourrait bien être le responsable des constats que j'ai faits en classe de français langue étrangère en Colombie il y a quelques années, et qui ont inspiré le projet de recherche que je veux exposer dans cet article.

Lors de mes premières activités professionnelles en tant qu'enseignant de français langue étrangère en Colombie, j'ai été sensibilisé à la vision réductrice qu'un grand nombre de Colombiens partagent sur la langue française et sa variation. Il s'agit d'une compréhension indéniablement opposée à l'image plurielle attribuée à la langue anglaise. En effet, ayant eu la chance d'enseigner tant l'anglais que le français comme langues étrangères dans des écoles de langues en Colombie, j'ai été confronté à plusieurs questions sur la nature de la langue que j'enseignais ou sur la méthodologie que je favoriserais en classe. Or, ce sont particulièrement les questions soulevées par les étudiants d'anglais, celles qui pointaient sur la variation de la langue ou du moins sur la discussion des accents. « Quel anglais allons-nous apprendre ? », « Quelle est votre accent : britannique ou américain ? », « Avez-vous eu des professeurs à accent américain, britannique, canadien... ? » Les étudiants d'anglais montraient une certaine conscience de la variation et manifestaient avec ce type d'interventions leur souci pour les effets que ce choix didactique pouvait avoir sur leur processus d'apprentissage.

La curiosité sur la pluralité de la langue se rendait quasi-invisible de l'autre côté. Les étudiants de français paraissaient accepter que le type de cours et de français que l'institution leur offrait étaient adéquats pour leurs besoins et demandes. Les discussions sur les accents se dévoilaient seulement après un nombre de cours en concordance avec la route tracée par la méthode travaillée, tout comme l'étude des variations lexicales du genre « septante » ou « nonante ». Une telle divergence entre les intérêts variationnistes repérés chez les étudiants d'une langue et l'indifférence observée chez les autres a été suffisante pour réveiller mon intérêt scientifique sur la variation de la langue française. Pourtant, ce n'est qu'à la faculté de langues étrangères que le lien variété- représentation de langue s'est rendu assez visible pour démarrer un projet de recherche sur la variation en français langue étrangère en Colombie.

Mais qu'est-ce que cette découverte révèle-t-elle de l'état de l'enseignement du français à Bogota et des représentations sur son apprentissage ? A en croire les observations, on pourrait conclure que l'image du français transmise en Colombie est celle d'une langue uniforme et invariable, autoritaire, européenne et dont le centre normatif serait le français dit de Paris. Une situation qui devrait bien alarmer les responsables de l'enseignement de français en Colombie vu l'actualité du marché de la langue française à Bogota, capitale du pays. En effet, la migration

professionnelle vers une région francophone comme le Québec est l'une des raisons principales des nouvelles inscriptions dans les centres d'enseignement de français lors des dix dernières années. Si notre lecture est correcte, les choix pédagogiques des responsables de l'enseignement de la langue ne paraissent pas correspondre aux besoins des étudiants de français à Bogota, ce qui soulève quelques questions. En premier lieu, je me suis demandé quels sont les facteurs qui décident dans la construction d'une image francocentriste de la langue française en Colombie, et en deuxième lieu, à quel point serait-il juste de pointer l'enseignant du doigt lorsqu'il est seulement un échelon du système créateur de telles représentations.

Ces réflexions sont le cœur de la recherche que j'ai conduite auprès des étudiants et enseignants de français colombiens à Bogota. Mon objectif était de découvrir les vraies représentations sociales qui entourent le concept de « langue française » dans le pays, tout comme identifier la place de la variation et des variétés québécoises dans ces représentations. Je propose ici en premier lieu l'exposition des conditions sociolinguistiques qui donnent naissance à mon projet et la définition des notions et concepts clés de l'étude. Le travail présentera ensuite le cadre méthodologique de la recherche et les conclusions les plus pertinentes seront exposées à la fin du document.

1. Le contexte socioculturel

Pour commencer et dans le but de mieux préciser les objectifs et limites de la recherche, il est plus qu'approprié de dédier quelques lignes à la compréhension du contexte sociolinguistique qui nous occupe, celui de la Colombie et de la ville de Bogota, le lieu d'application de l'étude.

1.1. Le marché des langues étrangères en Colombie

La Colombie est un pays autonome de l'Espagne depuis 205 ans qui a conservé l'espagnol comme langue officielle et la plus répandue dans le pays. Le Castillan est la langue du gouvernement et des centres administratifs, des textes de lois ou des textes officiels. Il s'agit du troisième pays hispanophone avec plus de 47 millions d'habitants. La capitale du pays et du département de Cundinamarca est Bogota. À 7 800 000 habitants, c'est la ville la plus peuplée du pays et un centre économique très puissant, seulement rivalisé par les villes de Medellin et Barranquilla. Le muscle économique de la capitale colombienne et la présence d'un marché de presque 8 000 000 d'habitants, tout comme des politiques récentes favorisant l'éducation privée, ont amené à la création de plusieurs écoles des langues étrangères lors des dernières 20 années.

Le Programme National de Bilinguisme du Ministère de l'Éducation (PNB) créé en 2004 a essayé de donner une orientation à l'éducation en langues secondes et étrangères au niveau national pointant vers l'anglais comme première langue étrangère. Le PNB définit la compétence en langue étrangère comme un « *avantage comparatif* » qui se veut être un atout pour tous les Colombiens. Pour autant, le bilinguisme prôné par l'état colombien situe le binôme anglais-espagnol très au-dessus des autres langues, y compris les 80 langues vivantes locales. De même, parmi le réseau d'entreprises privées d'enseignement des langues, ce sont les écoles d'anglais qui accueillent la plupart des étudiants. En effet, grâce à la forte promotion de la langue anglaise de la part du Ministère de l'Éducation et d'une réputation qui lie l'anglais à la réussite professionnelle, les familles font en sorte que leurs enfants étudient la langue malgré le coût considérable de ce type de formations.

Quant à la langue française, elle a bien une place importante dans le marché de l'enseignement de langues mais ne profite pas de la promotion gouvernementale de sa cousine anglaise, même si quelques institutions publiques défendent encore leur droit d'enseigner la langue. Les centres privés visant l'enseignement du français, sans inclure des programmes en autres langues, sont plutôt peu fréquents dans la capitale Bogotá. Les Alliances Françaises de Bogotá restent, d'ailleurs, les modèles à suivre des institutions de français alors que les offres de cours personnalisés en français sont publiées très souvent sur des sites Internet. Toutefois, le nombre de centres de formation en langue française tout comme celui des centres d'italien, allemand ou portugais est trois fois moins important que la quantité de centres d'anglais, ce qui laisse voir l'orientation angliciste du marché.

1.2. La migration au Québec, moteur d'apprentissage du français

Lors de la décennie dernière, les habitants de Bogota sont témoins de l'inclusion de cours de langue française dans des centres des langues originalement pensées pour l'apprentissage de l'anglais. Une telle augmentation de l'offre des cours de français a revitalisé l'image de la langue de Molière dans la ville. L'offre de migration vers le Canada y est pour beaucoup. Le Québec est devenu un genre de symbole de la mobilité au Canada surtout en raison des conditions de vie très favorables exposées par le gouvernement du Québec, et qui sont souvent source des conférences ouvertes au public ou d'interactions sur Internet. Il n'est pas étonnant qu'en 2015, le nombre de Colombiens vivant au Canada ait atteint les 70.000, une quantité très supérieure au moins de 10.000 nationaux en territoire canadien en 1990, et qui fait d'elle la communauté hispano-américaine la plus grande du pays après les 90.000 Mexicains.

Conscients des déficiences de l'économie colombienne, la préparation des projets de migration au Québec devient un souci professionnel et de famille pour nombre d'habitants de la capitale, engagés par la suite à apprendre les langues anglaise et française. Effectivement, les processus de mobilité professionnelle et familiale vers le Québec requièrent la présentation d'examens internationaux de connaissance de l'anglais et/ou du français. L'examen IELTS (International English Language Testing System) est la preuve exigée pour démontrer la compétence en anglais des migrants, alors que pour le niveau de français sont acceptés tous les tests gérés par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Île-de-France et par le Centre international d'études pédagogiques : TEF, TEFAQ, TEF Canada, TCF, TCFQ, DELF et DALF. La réponse du marché des langues étrangères à Bogotá lors des dernières années s'est apparemment adaptée à l'exploitation de ces besoins.

2. Définitions de concepts

Avant d'exposer les circonstances précises conçues pour l'application de notre étude, il est important ici d'explorer les concepts qui structurent théoriquement ce projet. Il s'agit des termes représentation sociale, norme et variation linguistique.

2.1. Les représentations sociales et les représentations sociales des langues

Le lien réalité-représentation concentre l'intérêt d'un grand nombre de chercheurs de la représentation sociale. Pierre Bourdieu cité par Geneviève Zarate (1993 : 29) remarque que la représentation n'est pas la réalité mais la réalité que nous considérons concrète est le produit de nos représentations ou en grande partie, une représentation. Tout ce qui est compris comme subjectivité est en réalité une construction collective qui oriente la compréhension et le rapport d'une personne avec le monde, les représentations *contribuent à faire exister une réalité*. Il s'agit ainsi d'un outil sans lequel la compréhension des réalités à l'intérieur et à l'extérieur d'un groupe serait chaotique. Geneviève Zarate (1993 : 30) rappelle que ce sont précisément les représentations qui permettent à un individu d'adhérer à un groupe, de se voir intégré dans les logiques d'une communauté, d'*affirmer un lien social et contribuer à son renforcement*. Représentation et identité sociale ont ainsi un lien intime, la première aide à définir les limites du groupe mais aussi à se distinguer de l'étranger et l'évaluer à partir d'un *système de références interne au groupe*.

La définition de représentation donnée par Denise Jodelet (1989 : 36) englobe les notions de création sociale et fonctionnalité collective. Pour l'auteur, la

représentation sociale est *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social*. Elle se distingue de la *connaissance scientifique* mais conserve un intérêt d'étude *aussi légitime* que la précédente grâce aux conclusions qu'elle *apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales*. Aussi, Jodelet comprend les représentations sociales comme des *systèmes d'interprétation* » qui viennent guider et donner un ordre aux « *conduites et communications sociales* ».

L'auteur place l'importance de l'étude des représentations à la même hauteur que l'étude scientifique, toutes deux instruments pour comprendre le monde, et elle donne aux premières un rôle de lien définitif entre l'individu et le maintien de la société. Elles font partie de la réalité que l'individu reconnaît en tant que produits des interactions au sein du groupe, elles vont orienter ses interventions communicatives et ses comportements dans le but de donner des réponses aux besoins sociaux. Cela explique le fait que les représentations soient aussi résistantes à la déstabilisation, comme Bernhard Pöll (2005) l'explique, car une grande transformation pourrait mettre en danger la cohésion sociale et la communication du groupe. Avant d'accepter un changement de la représentation, l'intégrant du groupe préférerait la manipuler et l'adapter pour la maintenir, de sorte qu'elle continue à faciliter la compréhension d'un monde qui deviendrait plus difficile à digérer sans elle.

Le rôle joué par les représentations dans l'apprentissage est abordé de façon intense de nos jours. Pour Castellotti et Moore (2002 : 10-15), les représentations *contribuent à fortifier ou ralentir les processus d'apprentissage*. Les images formées chez l'apprenant sur les pays et les locuteurs d'une langue, conditionnent les attitudes de l'étudiant envers son apprentissage. Lorsqu'il existe un processus d'enseignement-apprentissage d'une langue, les représentations ont lieu en présence mais aussi en l'absence de l'interlocuteur. Si l'apprenant n'a pas exploré la réalité ou les réalités des utilisateurs de la langue cible, il fait face à un phénomène d' *aveuglement et de surdité à l'altérité quand celle-ci ne fait pas l'objet d'un traitement explicite* (Castellotti, Moore, 2002 : 15). Le manque de contact avec l'interlocuteur produit ainsi une ignorance sur celui qui est censé interagir avec l'apprenant lors des échanges communicatifs dans la langue, un terrain fertile pour l'apparition des certains stéréotypes. Pareillement, l'image que les étudiants se font sur les pays et les interlocuteurs natifs d'une langue aurait un impact certain sur leur processus d'apprentissage. Dans leur analyse, Castellotti et Moore (2002) montrent que des idées acceptées par les enfants sur le pays où la langue est parlée forgent des représentations positives ou négatives sur la langue, ce qui se traduit par une attitude plus ou moins ouverte envers son apprentissage.

2.2 La norme et la langue standard

Le terme « norme » a suscité plusieurs approches de réflexion surtout parmi les linguistes et sociolinguistes européens, ce qui fait de cette notion un domaine d'étude très vaste. Ainsi, B. Pöll (2005) identifie l'émergence de deux types de normes : les objectives et les prescriptives, tout en recueillant les acceptions du terme autour d'un centre, celui de la réglementation. Pöll reconnaît deux tendances : celle qui lie la norme à l'adjectif normal, renvoyant à l'idée de ce qui est habituel ; et celle qui l'associe au normatif, c'est-à-dire tout ce qui est prescriptif. La norme liée à l'habituel est comprise comme norme objective et une communauté linguistique peut en abriter plusieurs.

Cette ligne de réflexions sur la norme apparaît aussi dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* qui propose (Cuq : 2003 : 178) *trois principaux types de norme* : les normes objectives, les normes prescriptives et les normes subjectives. Pour la norme objective, appelée aussi de fonctionnement ou statistique, elle comprend [...] *l'ensemble des faits répétitifs et collectifs n'appartenant pas nécessairement au système ou à la structure de la langue : accents « locaux », phénomènes suprasegmentaux, morphophonologiques (liaisons), morphologiques (variation des paradigmes flexionnels), syntaxiques (règles des accords), sémantiques (tris de connotations), etc.* Quant à la norme prescriptive, « elle définit des modèles et hiérarchise des usages identifiés en description [...] au plan épistémologique, comme à celui des pratiques, entre norme objective et norme prescriptive. Cette hiérarchisation répond à divers critères internes (*fondés essentiellement sur la fréquence*) et externes à la langue. Parmi les éléments externes l'on peut lister l'appartenance à un groupe, l'acceptation d'un bon usage traditionnel et la valeur donnée aux formes linguistiques des groupes réputés supérieurs, profitant ainsi d'une légitimité majeure dans le collectif.

Autrement dit, les normes prescriptives présentent un nombre de *normes objectives comme le modèle à suivre* (*Idem*, 2003 : 178), ce modèle est perçu comme la « norme ». Il s'agit des normes qui créent une organisation hégémonique de normes objectives utilisées par une communauté. Elles représentent les choix les plus valorisés parmi les variétés existantes, et sont caractérisées par un emploi très fréquent dans un groupe social particulier. En effet, c'est à partir des normes prescriptives que le concept de « langue standard » est construit. La langue standard ne serait que le résultat de la hiérarchisation des normes objectives qui la catégorisent comme « correcte » et « de référence » pour les institutions sociales. Un troisième type de norme, la norme subjective, *située sur le terrain des attitudes et des représentations*, comporte une catégorie d'éléments de type esthétiques, moraux et affectifs de la part des individus aux formes et discours linguistiques.

Toujours selon ce dictionnaire, cette norme évoque *le groupe de normes évaluatives subjectives caractérisant les représentations des sujets sur les langues et les pratiques langagières*. Elles sont liées de cette façon au concept de *l'imaginaire linguistique* qui conduit les membres du groupe à catégoriser une manifestation discursive comme plus ou moins chaleureuse, froide, explosive, prétentieuse, etc.

L'émergence d'une langue dite standard est un phénomène qui impacte la plupart des langues, surtout, lorsqu'elles sont notablement « *pluricentriques* » selon les termes de B. Pöll (2005). Ce pluricentrisme se produit quand plusieurs centres ou communautés internes qui parlent une même langue créent des variétés ou normes légitimes plus ou moins valorisées par l'ensemble de parlants.

La dénommée langue standard est bel et bien une variété sociolinguistique qui n'est ni plus ni moins légitime structurellement que les autres normes objectives d'une communauté de langue. De la même façon que les autres variétés, elle appartient à un collectif qui parle la langue et qui a produit sur elle des modifications et choix qui la constituent telle qu'elle est. Thierry Bulot (2013 : 52) rappelle que *l'éventuelle forme standard d'une langue est ainsi une « norme » parmi d'autres. [...] En effet, cette forme standard prend sa source dans une ou plusieurs des « normes objectives*. Pour Bulot, qui reprend les propos de Michel Francard, la légitimité d'une version standard d'une langue répond aux « *règles d'un marché linguistique* » favorisant les formes d'un groupe qui possède un « *capital symbolique* ». On confronte alors le résultat de l'imposition d'un système gouverné par les détenteurs du capital culturel. Véhiculée par ce système, leur forme linguistique devient la « référence » qui va hiérarchiser celles des autres communautés.

2.3 La variation

Les études de la variation d'une langue ciblent, pour leur part, les deux états de manifestation de la langue qui correspondent, le premier à la norme prescriptive, et le second, à la forme variante. Ils s'intéressent par la suite aux résultats de la hiérarchisation souvent créée par la relation de pouvoir entre les deux versions. Le concept de variation a gagné un intérêt considérable, spécialement depuis les développements initiaux de la linguistique variationniste avec William Labov (1976). Ces premiers efforts cherchaient à distinguer les liens entre *la variation linguistique et la diversité sociale*. Pour Labov, la présence des *variables linguistiques* dans la production d'un message était conditionnée par *des caractéristiques sociales telles que la catégorie socioprofessionnelle des interlocuteurs ou les conditions de production de leurs discours* (Ledegen, L'église, 2013 : 315-329). De même, Labov a démontré que les variations diachroniques à l'intérieur d'une langue s'expliquent souvent par les modifications synchroniques produites par les

locuteurs. Des facteurs tels que l'âge, l'occupation ou les attitudes, jusque-là ignorés par les études diachroniques, pouvaient faire émerger plus clairement cette relation.

Avec les évolutions de la linguistique et l'apparition de la sociolinguistique, les chercheurs sont à peu près parvenus à se mettre d'accord sur trois concepts à partir de celui de variation. Pour Ledegen et L'église (2013 : 316) qui reprennent les propos de F. Gadet (2003), l'on parle de *variétés pour désigner différentes façons de parler, de variation pour les phénomènes diversifiés en synchronie, et de changement pour la dynamique en diachronie*. Plusieurs classements sont proposés par les chercheurs, dont Ledegen et L'église qui recueillent des distinctions fondées sur cinq critères. Ils sont résumés ici dans le tableau suivant.

Critère / (Dénomination)	Exemple
Selon le temps (variation diachronique)	Le français du XV ^e siècle vs le français d'aujourd'hui
Selon l'espace (variation diatopique)	Le français des régions (France, Canada, Sénégal, Ile de France, Bretagne)
Selon les caractéristiques sociales des locuteurs (variation diastratique)	Les formes des jeunes, des âgés ; changements par professions ou niveaux d'études (sociolecte, technolecte)
Selon les activités qu'ils pratiquent (variation diaphasique)	Le locuteur modifie ses choix de discours par rapport au contexte de communication (registres littéraires, soutenus, familial)
Selon le chenal employé (variation diamésique)	Oral ou écrit

Or, si ces typologies sont amplement acceptées par les sociolinguistes comme une certaine base d'analyse, les concepts en résultant sont plus compliqués à définir et surtout à appliquer sur les réalités langagières des communautés. Ainsi, la distinction entre langue, variété, dialecte, ou patois, est définie chez les chercheurs de façon un peu vague, d'autant plus que cette discussion est imprégnée souvent d'enjeux politiques. Philippe Blanchet (2004 : 31-36) reconnaît des « *fonctions identitaires ou grégaires* » parmi les raisons qui établissent des différences entre les codes utilisés pour parler. Les découpages et regroupements que subissent ces codes sont « *peu prédictibles* » alors que les critères sont « *apparemment contradictoires* » ce qui mène à des compréhensions très diverses de ces termes. Des discussions sur le statut de variétés linguistiques appelées langues alors qu'elles sont très proches d'une autre langue (le galicien et le portugais par exemple), ou vice-versa (les formes orales des arabes maghrébins qui sont toujours considérées comme étant de l'arabe), sont source d'un débat qui est loin d'aboutir sur des systématisations exactes.

De ce fait, conceptuellement les sociolinguistes ne précisent pas une distinction entre langue et variété car la nature, les usages et les conditions d'utilisation des deux sont très similaires. Il n'y aurait vraiment pas de différence systématique entre les deux notions, les chercheurs proposent même que la seule distinction possible entre « langue » et « variété » est « l'armée » qui défend le statut privilégié d'un dialecte devenu langue contre celui qui ne profite pas de la même catégorisation. Ils sont en conséquence *tous deux des systèmes linguistiques constitués d'une grammaire et d'un vocabulaire, qui sont (ou peuvent être) acquis par leurs locuteurs comme langue première.* (L'hôte, 2007 : 40).

2.3.1. Les variétés linguistiques

Des mots tels que sociolecte, dialecte, régionalisme entre autres viennent à l'esprit pour expliquer ce qui est une variété linguistique, le concept est très complexe puisque, comme vu avec Blanchet, ce type de termes ne profitent pas d'une interprétation unifiée chez les chercheurs. Ici, j'ai tenté de diriger mon regard vers la compréhension du concept de « variété linguistique », ayant choisi dans mon étude le sens qui le lie à la dimension diatopique de la typologie de la variation (tableau 1), et essayant en même temps de m'éloigner de l'ambiguïté du terme.

Rappelons en premier lieu et comme expliqué dans la partie consacrée aux normes, que la discussion sur la variété linguistique est indéniablement attachée à celle de la norme appelée prescriptive ou de référence. Si la forme standard répond à une meilleure estimation de certaines normes objectives, une logique similaire fonctionne pour la variété. À ce titre, la variété correspond à une norme objective moins valorisée ou l'ensemble de ces normes. Les dénommées « variétés » trouvées à l'intérieur d'une communauté linguistique, correspondent aux normes moins bien évaluées par des autorités ou par le même consensus social, par rapport à celles qui profitent d'une acceptation majeure (Pöll, 2005). Pöll propose un concept qui nous interpelle fortement dans cette discussion, celui de *variété nationale* d'une langue. Le terme peut être appliqué aux communautés francophones telles la québécoise ou la romande en Suisse car elle :

[...]se caractérise donc par la présence d'un certain nombre de particularités lexicales, phonétiques, morphologiques et syntaxiques, auxquelles s'ajoutent souvent des phénomènes d'ordre paralinguistique (peu sensibles pour l'observateur de l'extérieur mais d'importance cruciale dans l'enseignement, par exemple). Ces particularités, positives, négatives ou tout simplement fréquentielles, sont assumées par les membres de la communauté parlante respective comme lui étant spécifiques et elles sont habituellement perçues comme correctes (Pöll, 2005 : 26).

Le contexte sociolinguistique, historiquement très instable de la région du Québec, a produit des manifestations linguistiques très particulières qui viennent dessiner toute une panoplie de variétés linguistiques locales. Certains traits nous viennent à l'esprit lorsque nous pensons au « français québécois » (la forme tu sais-tu ou des mots comme magasinage ou achaler). Cependant, au-delà de la tentation de réduire la variété à une description presque folklorique des sons et de mots, il existe à l'intérieur de cette communauté plusieurs lignes de débats et tensions qui guident la complexe évolution de leurs formes linguistiques.

2.3.2. Les variétés québécoises du Français

L'histoire des parlers québécois à l'intérieur du Canada est porteuse d'une dynamique d'estimations et de dévalorisations au fil du temps. Les Québécois ont ainsi longtemps souffert des discriminations par rapport au type de français qu'ils ont développé. Il fut longtemps attaqué pour ne pas être « pur », ayant reçu des influences de l'anglais dominant le pays depuis que la Grande Bretagne obtint la souveraineté absolue sur le territoire en 1763. À la persécution politique sur les communautés francophones du Québec et des aménagements administratifs visant le monolinguisme anglais lors des XIX^e et XX^e siècles, se sont succédé des discriminations liées aux variétés francophones des locuteurs de la Belle Province et cela se manifeste même jusqu'à nos jours.

Les mouvements de réaction identitaire réclamant le prestige de la norme locale sont apparus avec force lors de la Révolution Tranquille québécoise des années 60 avec des résultats tels que la Charte de la langue française ou loi 101 (1977). Ce document promulgué par le Parti Québécois une fois arrivé au pouvoir, établit que les enfants des migrants doivent être éduqués dans le système de l'école française et non anglaise comme il se faisait jusqu'alors. La charte réagissait aussi aux propositions de la Commission Laurendeau-Dunton qui tentait de réguler la présence du français dans les affichages, le travail, la vie publique et l'administration. Finalement, elle dédie un chapitre aux acceptations de norme et langue standard réclamant que le prestige des formes québécoises du français devait être hissé par un ensemble d'actions étatiques. L'objectif était que les Québécois dépassent l'état de stigmatisation que les formes locales subissaient en faveur de la norme européenne.

La publication de la charte fut soutenue par l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) qui a lancé un appel pour la conception et mise en place d'une *variété socialement valorisée que la majorité des Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle* (Lebrun, 2006 :

20). Celle-ci n'est autre chose que « le standard d'ici ». L'office québécois de la langue française, dont la création fut aussi stipulée par la Charte de la langue française en 1977, et plusieurs chercheurs québécois ont ensuite travaillé dans le but de proposer des guides sur les usages langagiers du français à utiliser dans les interactions officielles. L'antenne publique Radio Canada prend le rôle de référence linguistique, dévoilant une norme endogène standard qui présente *pour la prononciation et la syntaxe, aucun écart par rapport au français international* alors qu'en matière de lexique accepte « un certain nombre de termes québécois » (Lebrun, 2006 : 20).

Or, si l'affirmation qu'il existerait une seule variété québécoise du français est inexacte (compte tenu des divers parlers québécois qui n'entrent pas dans la version standard de la langue), l'élaboration d'une forme standard et son acceptation progressive a eu des répercussions très positives sur l'identité linguistique des Québécois. Par ce processus, les formes locales ont adopté le rôle de modèle langagier, d'usage officiel envers l'administration, dans la presse et à l'école. La variété régionale était dorénavant acceptée comme une construction collective « spécifique » de la région et surtout en tant que forme « correcte » du français. Elle dépassera ainsi le degré de « variété endogène » pour se légitimer en tant que variété nationale québécoise.

3. L'étude

3.1. Méthodologie

Deux instruments d'étude ont été conçus lors de ce projet de recherche visant trois axes du processus d'enseignement-apprentissage du FLE à Bogota : les enseignants, les étudiants et les matériaux pédagogiques. En premier lieu, j'ai décidé de faire des enquêtes par le biais de questionnaires écrits dans le but de permettre aux enquêtés une certaine liberté de réponse sur les phénomènes qui nous interpellaient. Cet instrument de recherche s'est avéré un outil de récolte de données très efficace, d'application pratique et qui permet de récupérer une quantité d'informations précieuses de manière plutôt rapide. Le premier questionnaire se penchait sur les représentations de la langue française et les espaces et variétés francophones chez les étudiants alors que le second avait pour but d'interroger la formation des enseignants de français et la place de la variation linguistique dans leurs méthodologies.

Mon deuxième instrument a été une analyse de la méthode de français langue étrangère Alter Ego + 3, qui correspond au niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. La série Alter Ego + est la méthode de base des cours de français général des Alliances Françaises à Bogotá et est utilisée aussi par plusieurs

institutions de langue publiques et privées de la ville. Cette analyse visait l'identification des phénomènes de variation linguistique dans la conception et réalisation du manuel selon trois critères : en premier lieu si la conscience de variation est explicitée, ensuite si la méthode offre une exploration d'espaces francophones divers et finalement, quels niveaux de variation sont travaillés par les auteurs.

3.2. Le public

Le public de questionnaires est composé d'enseignants et d'étudiants de français anciens ou actuels travailleurs et/ou apprenants aux sièges des Alliances françaises de Bogota (Centre, Chico ou Cedritos) et d'une importante académie privée d'anglais et français à Bogotá. En effet, plusieurs enseignants et étudiants ont travaillé ou étudié dans les deux institutions. A remarquer que tous les enseignants de l'étude sont des professionnels des institutions universitaires colombiennes publiques et privées, dont la prestigieuse Université Nationale et l'Université Pédagogique de Bogota.

3.3. Les résultats

Dans cette partie, je ferai un descriptif des résultats obtenus à travers les trois outils de recherche : le questionnaire écrit destiné aux enseignants, celui destiné aux apprenants et la révision de la méthode de FLE Alter Ego + 3, utilisée par les académies.

3.3.1. Les représentations des formateurs FLE

Tout d'abord, il est clair que les formateurs voient des effets positifs dans une formation ouverte à la variété ; des enseignants croient même qu'une telle orientation est « nécessaire » non seulement pour l'enseignement de la langue étrangère, mais aussi pour l'étude de la langue maternelle. En effet, les enseignants consultés acceptent que la variation représente une « richesse linguistique énorme » qu'il faut bien exploiter dans la salle de classe. Pour les enseignants, les formes variées de la langue donnent lieu à ce qui est « le français réel », un français vivant dans l'expression orale des locuteurs natifs, responsables du dynamisme des réalisations linguistiques de la langue.

Or, les visions positives de la variation identifiées chez les formateurs peuvent être d'application complexe dans les institutions de FLE. Les enquêtés signalent qu'ils suivent des formes proposées par les méthodes ou recommandées par les

lignes directrices des académies. Nous identifions des propositions pour l'inclusion des formations FLE pluralistes dans la structure des cours ainsi qu'un appel pour inclure des formes du français authentique, c'est-à-dire les formes orales réellement utilisées par les natifs. Cela ne fait que témoigner des limitations que le système impose et manifeste qu'une disposition plurilingue défie encore les logiques traditionalistes installées dans l'enseignement du français à Bogotá.

Il y a aussi une appréciation importante du concept de la francophonie. En effet, les enquêtés concèdent que le français n'est pas la langue d'un pays mais celle de la francophonie. À ce titre, il est préconisé de transmettre aux étudiants des messages tels qu'il n'existe pas « un seul français » ou bien un « bon ou mauvais français ». Pourtant, il y aurait dans le monde du FLE, et cela n'épargne pas la Colombie, un stéréotype qui associe la francophonie seulement aux variétés de France et du Québec, menaçant la reconnaissance et l'étude d'autres variétés. Il faudrait alors surpasser cette vision limitée de la langue française pour favoriser en conséquence la diversité francophone en classe.

Cependant, les variétés parisiennes et du Québec profitent d'un poids considérable dans les représentations des formateurs. L'intérêt qu'ils accordent à l'enseignement de ces variétés surpasse celui consacré à n'importe quelle autre variété francophone. Les résultats reflètent que la variété diatopique québécoise suscite un intérêt majeur pour l'enseignement, juste devant la variété parisienne, tout de même très bien évaluée. Ceci nous indique que le prestige des variations du Québec et de la France partage une position de prestige prépondérante même chez des enquêtés qui réclament une présence francophone plus diverse en classe de FLE. Ils remarquent tout de même que leurs choix didactiques répondent au fait que les français parlés au Québec et à Paris sont les plus demandés par les mêmes étudiants.

Quant aux caractéristiques attribuées au français « québécois », les productions phonétiques constituent les marques distinctives les plus reconnues. Même si les changements lexicaux par rapport à la variété parisienne sont aussi mentionnés par les interrogés, ils avouent très souvent une certaine ignorance sur cette variété expliquée par le fait qu'elle n'est vraiment pas étudiée en classe. En effet, les différences mentionnées restent très générales n'incluant pas des phénomènes syntaxiques, morphologiques ou pragmatiques de la variété, ce qui nous laisse conclure un manque d'expertise avec le français québécois. Cela invite à penser que la variété française est la véritable forme dominante dans les cours de FLE à Bogotá et que la présence de la variété québécoise a encore une place plutôt limitée.

3.3.2. Les représentations des apprenants

Les étudiants témoignent d'une influence de la France sur la langue française à ne pas négliger. En effet, l'association français-France apparaît sur plusieurs réponses où ils tiennent des propos tels que le français de Paris est la « source officielle » de la langue ou même le « français original ». La variété québécoise est, pour sa part, bien valorisée chez les enquêtés qui estiment que l'accès aux types du français dépend des professeurs. Ces derniers pencheraient pour les variétés françaises de la langue et ignoreraient les québécoises. D'ailleurs, les élèves concluent que le « français standard » correspond à la variété parisienne, ou standard de France qui est la forme « qui s'impose actuellement ».

Par ailleurs, les étudiants ne remarquent pas de traits négatifs associés à la variété québécoise, preuve qu'ils pourraient l'accepter tranquillement dans leurs cours de français. Pour autant, la légitimité du français de France positionne la variété européenne comme langue de référence à travailler en classe, et cela est respecté par les étudiants. Le français standard de France s'impose dans le système mais les variétés québécoises, loin d'être refusées par les étudiants, sont bien appréciées.

3.3.3. Les méthodes FLE

Les résultats obtenus lors de la révision documentaire du manuel *Alter Ego + 3* viennent confirmer la domination d'une variété unique, cette fois-ci dans le type des méthodes FLE utilisées dans les académies des enquêtés. En effet, l'analyse rend compte d'un manuel beaucoup plus proche des variétés de la France que d'autres variétés, la québécoise y compris. La supériorité des références à la France dans les documents graphiques, écrits et sonores, est écrasante avec des pourcentages de participation de plus de 80% sur certains critères telle l'origine des textes sources.

D'ailleurs, les discussions sur le changement linguistique, la variation ou la variété sont presque inexistantes dans les textes du manuel et les contenus n'offrent pas l'opportunité aux étudiants d'apprécier les formes et espaces non hégémoniques du français, qui sont pour autant aussi importants et dignes que les régions et variétés dominantes. L'étude a démontré en effet qu'avant de parler des variétés dominantes dans le manuel, on devrait pointer en réalité une seule variété de prédilection qui est la variété standard française. Elle domine les images évoquant des circonstances liées à la France à raison parfois de plus de 70% des cas. Les textes écrits sont pour la plupart des productions d'auteurs français alors que les documents sonores sont incontestablement réalisés à partir des modèles de prononciation des variétés françaises et n'incluent que très rarement des réalisations propres à la variété québécoise.

Certes, il serait d'une grande ingénuité de croire que des méthodes FLE produites en France ne centrent pas leur attention sur les réalités spécifiques du pays d'édition de l'ouvrage. Il n'est pas difficile de constater la francisation des méthodes FLE disponibles dans le marché. Sheeren (2016) remarque que la tradition, le folklore, la littérature, l'histoire, l'art, et les grands personnages de la France sont des sujets récurrents dans la plupart des méthodes de français, et que cela constitue un premier élément du « rapport tourmenté » entre les enseignants de FLE non français et la norme transmise par les méthodes (p. 78). Pour l'auteur, la présence d'une variété française locale pourrait bien être renforcée dans des cours de FLE situés dans une région francophone (comme à Bruxelles ou au Québec) pour favoriser l'ouverture vers la francophonie. Or, les enseignants de notre étude n'étant pas français et vivant dans un pays non francophone, la langue normée exposée par les méthodes hexagonales paraît leur laisser une marge de manœuvre très petite en matière de variation de la langue.

Je tiens à préciser ici que ce projet ne cherchait pas à critiquer la composition d'une méthode que je reconnais légitime et qui s'est avérée fonctionnelle. Mon ambition était de créer une réflexion sur la pertinence des choix didactiques pour un contexte similaire au colombien, où l'enseignement du français s'est réactivé lors des dernières années, en grande partie, grâce au phénomène de migration Québec.

Conclusions

Lors de ce projet de recherche l'on a pu explorer quelques aspects sur les représentations sociales dans l'enseignement du français langue étrangère qui méritent tant de la recherche continue que l'actualisation de la gestion d'enseignement. En premier lieu, les représentations ne sont pas unidirectionnelles dans une classe. Les choix pédagogiques de l'enseignant reflètent bien les représentations de la langue qui lui sont propres. Il choisit de transmettre une variété X appuyée par une liste d'arguments légitimes mais qui risquent parfois de minimiser d'autres formes du français. L'apprenant apporte, de son côté, des représentations à lui sur ce qu'il comprend de la langue et ce dont il a besoin. Si l'on ajoute à cette recette les représentations des preneurs de décisions d'une académie, celles des concepteurs des manuels ou celles des organismes officiels d'éducation, le concept de langue française devient très complexe et problématique.

Cela nous mène à un deuxième aspect qui est le rôle des enseignants face à la représentation. Si la compréhension de la réalité de la langue française est affectée par des représentations aussi particulières à chaque acteur du processus

d'enseignement-apprentissage, c'est l'enseignant qui doit proposer le dialogue sur les différentes visions de la langue. Il s'agit alors de transformer la classe de français en une véritable fenêtre de la Francophonie. L'étude réalisée a démontré que les enseignants ont une conscience très développée de la variation de la langue et qu'ils sont très favorables à l'exploration des diverses variétés francophones et à l'enseignement de la variété québécoise. La discussion sur les variétés et la déconstruction des représentations à partir du dialogue constituent des stratégies à développer constamment dans la classe de Fle. Finalement, l'appel à l'ouverture se dirige vers les institutions éducatives qui paraissent, quant à elles, beaucoup plus enfermées dans des notions traditionalistes de l'enseignement et des choix didactiques unidirectionnelles. Il est donc nécessaire d'actualiser les lignes directrices des académies et garantir une certaine liberté méthodologique aux enseignants pour que l'enseignement-apprentissage du français à Bogota rende compte de l'universalité de la langue.

Bibliographie

- Blanchet, P. 2004. L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle. In : *Modélisations pour l'identification des langues et des variétés dialectales*, Paris : Limsi-cnrs et Enst, p.31-36. [En ligne]: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00003875> [Consulté le 4 août 2017].
- Bulot, T. 2013. Variations et normes d'une langue. In : *Une introduction à la sociolinguistique pour l'étude de dynamiques de la langue française*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignement*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cuq, J-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International /Asdifle.
- Gadet, F. 2003. *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys, Coll. « L'essentiel ».
- Jodelet, D. 1989. *Les représentations sociales*. 2^e édition. Paris : Presses Universitaires de France.
- L'hôte, E. 2007. « Introduction à la sociolinguistique ». *La Clé des Langues* (Lyon : ens lyon/dgesco). [En ligne] : <http://cle.ens-lyon.fr/introduction-a-/introduction-a-la-sociolinguistique-20422.kjsp>. [Mis à jour le 6 juin 2017, consulté le 3 août 2017].
- Lebrun, M. 2006. La variété de français utilisée au Québec : les sources du particularisme et les essais de standardisation. In : *Espaces francophones : diversité linguistique et culturelle*, L. Collès, C. Condéi, M. Dispagne, M. Francard, M. Lebrun (dir), p 13-37, Bruxelles : Éditions modulaires.
- Labov, W. 1976. *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Ledegen, G., L'Église, I. 2013. Variations et changements linguistiques. In : *Sociolinguistique des langues en contact*. Lyon : Ens éditions, p. 315-329.

Pöll, B. 2005. *Le français langue pluricentrique ? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Frankfurt am main : Peterlang.

Sheeren, H. 2016, « Entre norme et variation : la position inconfortable des professeurs de Français Langue Étrangère », *Synergies France*, n° 10, p. 69-81. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/France10/sheeren.pdf> [Consulté le 10 mai 2018].

Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique de langues*. Paris : Didier.

Synergies France n° 12 / 2018



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique •

Marie-Christine Fougerouse est titulaire d'un Doctorat en Didactologie des langues et des cultures (Paris 3, Sorbonne Nouvelle). Elle a enseigné pendant une dizaine d'années le Français Langue Étrangère dans des centres de langues en France et à l'étranger. Elle est actuellement maître de conférences à l'Université de Saint-Étienne où elle enseigne en Master 1 et 2 après avoir occupé un poste d'Attachée de coopération à l'étranger. Ses domaines de recherche sont la didactique de la grammaire, la méthodologie et l'évaluation. Elle est rattachée à l'équipe du DILTEC (EA 2288).

• Auteurs des articles •

Titulaire d'un master FLE et d'un DEA en littérature générale et comparée, **Laure Abiad**, enseigne le FLE depuis 2006 dans les universités et grandes écoles parisiennes (Polytechnique, Sciences-Po, Institut Catholique de Paris, Université Paris 3, Faculté Jean Monnet, ESIT...). Actuellement chargée de cours en FLE et en Linguistique à l'université Paris 3, elle s'intéresse particulièrement à la question des interactions et de la motivation en classe de FLE ou de FLM. Ayant pour objectifs d'adapter son enseignement aux différents publics rencontrés, elle s'est formée dans un premier temps à l'Alliance Française de Paris sur les outils, ressources et techniques d'animation de classe, puis a été habilitée par le CIEP à la conception et à la correction des examens. Enfin, certifiée en pédagogie universitaire, par le Service d'Accompagnement aux Pédagogies Innovantes et à l'Enseignement Numérique de Sorbonne Paris Cité, elle a pu approfondir ses recherches sur la transformation pédagogique afin de rendre son enseignement plus innovant, motivant et interactif.

Nicole Angel est formatrice de formateurs et enseignante de FLE à des adultes et dans un cadre universitaire. Elle est aussi notamment maître de stages, coordinatrice et chargée d'enseignement pour le diplôme de Didactique de l'Enseignement du Français Langue Étrangère (DESFLE) à l'Université de Genève. Licenciée ès Lettres de l'université de Nice, en France, elle est formatrice de FLE depuis une trentaine d'années. Elle a d'abord enseigné sur la Côte d'Azur puis a rejoint Genève en 1992 où elle enseigne aussi à l'Ifage (Fondation pour la formation des adultes

à Genève). Titulaire du Brevet Fédéral de Formateurs d'Adultes depuis 2004, elle anime également des formations en FLE et Sciences de l'éducation dans toute la Suisse. Extrêmement investie dans la Fondation Esprit Francophonie, elle est tout à la fois examinatrice des examens DELF-DALF, présidente du jury régional du Centre d'examens DELF-DALF Lac Léman, formatrice habilitée par le CIEP et chargée de la recherche pédagogique de matériel pour les ressources FLE des sites Internet de la Fondation.

Titulaire d'un doctorat en Didactique des Langues orienté vers l'enseignement de la prononciation, **Fanny Auzéau** poursuit ses recherches dans les domaines de l'enseignement/acquisition du Français Langue Étrangère plus particulièrement. Elle s'intéresse aux interactions dans le groupe, à l'utilisation des disciplines artistiques et des pratiques différenciées dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Praticienne réflexive, elle est actuellement Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherches à l'Université Paris-Est Créteil au Département d'Enseignement de la Langue et de la Culture et des Institutions Françaises aux Étrangers, elle se tourne vers la ludification et les apports des TICE en complément de cours en présentiel.

Titulaire d'un Doctorat Lettres et civilisation françaises ainsi que d'un Master en sciences du langage, didactique et linguistique, spécialité Français langue étrangère (FLE), **Catherine Blons-Pierre** a enseigné le FLE à tous les niveaux et à des publics hétérogènes. Elle a dirigé le Centre de langues de l'Université bilingue de Fribourg (CH) pendant cinq ans et travaille actuellement à l'Université de Genève. Elle est également formatrice de formateurs et présidente du jury régional de Zurich pour la Fondation Esprit Francophonie. Elle mène des missions d'expertise auprès de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) et auprès du Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Elle effectue des recherches appliquées sur la médiation, l'interaction et la représentation des langues. Elle s'intéresse également à l'évaluation, à la docimologie et aux modalités et conceptions de tests en ligne ainsi qu'à l'interculturel en classe de langue. Elle a publié de nombreux articles et ouvrages sur la didactique des langues étrangères. Elle est chevalier dans l'ordre des Palmes académiques.

Mhaddeb Boudabous est un enseignant-chercheur et depuis 1999, professeur de français au collège puis au lycée en Tunisie. Titulaire d'un Master en didactique de la grammaire du FLS, il s'intéresse (depuis 2011) à la langue, à l'analyse d'erreurs, à la grammaire de texte, etc. autant de préoccupations qui émanent de la classe de langue et qui nourrissent sa recherche. Depuis 2014, il a mis en œuvre un travail de thèse en didactique de la grammaire, une recherche en cours, en codirection entre

Mme Marie-Christine Fougerouse et M. Samir Laabidi, laquelle recherche s'inscrit dans la lignée des travaux sur l'enseignement-apprentissage de la grammaire, plus particulièrement l'approche communicative et la perspective actionnelle. Membre du groupe de recherche Éducation et culture, du PHILAB, à l'Université 9 avril à Tunis, il a publié un article sur le traitement d'erreurs.

Alice Delorme Benites enseigne le français et la traduction à l'Université des sciences appliquées de Zurich (ZHAW), au sein de l'Institut de Traduction et d'Interprétation (IUED). Après avoir obtenu une maîtrise en Langues étrangères appliquées à l'Université Lyon II Lumière, elle a ensuite mené de front une carrière de traductrice indépendante et des études doctorales en didactique des langues. Depuis son doctorat à l'université de Siegen (Allemagne), ses recherches portent désormais aussi bien sur la didactique et l'acquisition des langues au niveau universitaire que sur l'enseignement de la traduction. Dans ce cadre, elle s'intéresse d'une part à l'usage raisonné du numérique et des TIC dans la didactique universitaire et d'autre part au potentiel explicatif de nouveaux modèles linguistiques théoriques tels que la Grammaire de constructions.

Raphaële Fouillet est docteur en Didactique des langues et des cultures de l'Université Sorbonne Nouvelle. Sa thèse et les travaux s'y rapportant portent principalement sur la didactique de la grammaire du français en milieu italoophone à travers l'étude de manuels. Rattachée au CREN-Le Mans, ses recherches portent également sur l'enseignement des langues à l'école primaire et l'enseignement du français à un public adulte migrant. Elle enseigne actuellement le Français langue étrangère dans une association et collabore régulièrement à la création de contenus grammaticaux dans des manuels de Français langue étrangère pour les Éditions Maison des Langues.

Claude Germain (PhD linguistique, 1970 et PhD épistémologie, 1989) est professeur émérite de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et de l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS). Il a été professeur de langue, formateur d'enseignants, consultant et rédacteur de matériel didactique. Il a publié plusieurs ouvrages et articles sur la didactique des langues, notamment *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* (Paris : Clé International, 1993, 351 p.). Avec Joan Netten, il a conçu et implanté l'approche neurolinguistique (ANL), répandue auprès des jeunes au Canada depuis 1998 et utilisée depuis dix ans, en milieu adulte, d'abord à l'Université Normale de Chine du Sud (UNCS, Guangzhou), puis à Taïwan, au Japon, en France et au Canada.

Christelle Hoppe est directrice adjointe du Service Universitaire des Langues (SUL, I-FLE) à l'université de Nantes et enseignante de FLE. Elle prépare un doctorat

en sciences du langage à l'INALCO au PLIDAM (Pluralité des Langues et des Identités : didactique, acquisition, médiation) sur la « Mise en place et appropriation d'un MOOC de formation en FLE ». Elle a suivi sa formation initiale à l'INALCO en langue japonaise et elle est traductrice et interprète japonais-français-anglais. Depuis 2010, elle s'intéresse tout particulièrement au développement d'outils numériques pour l'enseignement des langues et travaille aussi sur la conception dans une perspective plurilingue et pluriculturelle d'outils pédagogiques dématérialisés.

Julian Jimenez est titulaire d'un Master Didactique de langues étrangères et interculturel. Il suit une première formation en informatique puis une licence en Espagnol et langues étrangères à l'Université Pédagogique Nationale de Bogota en Colombie. Il a travaillé 5 ans dans l'enseignement de l'anglais et du français langues étrangères dans diverses structures éducatives privées de Bogota. Il a aussi enseigné le français dans le centre français de Chymkent au Kazakhstan dans le cadre d'un programme de promotion de la langue française en Asie centrale. Plus récemment, il travaille dans l'enseignement de l'espagnol et de l'anglais dans des lycées publiques en France. Passionné par les études de la norme et la variation de la langue, ses expériences linguistiques en Europe, Amérique et Asie ont débouché sur des travaux de recherche sur la vision eurocentriste de l'enseignement-apprentissage de la langue française en Colombie.

Auteur d'une thèse de doctorat sur les locutions à verbe support de l'allemand, **Alain Kamber** a d'abord enseigné l'allemand langue étrangère avant de devenir professeur de français langue étrangère à l'Institut de langue et civilisation françaises de l'Université de Neuchâtel (Suisse). Ses recherches portent principalement sur la grammaire et la syntaxe, dans une perspective didactique. Son activité dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère s'inscrit de préférence dans une perspective contrastive et recourt principalement aux outils de la linguistique de corpus, en privilégiant une démarche d'apprentissage sur corpus. Co-auteur d'un *Dictionnaire de fréquence du français* (Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 2013), il est depuis 2012 rédacteur en chef du *Bulletin suisse de linguistique appliquée*.

Doctorante en Sciences du Langage au laboratoire Clesthia de l'Université Sorbonne-Nouvelle, **Yilun Li** s'intéresse à l'apprentissage orthographique d'un public composé d'apprenants en français Langue 2. Dans le but d'examiner le développement langagier des apprenants L2, son étude combine l'observation et l'analyse d'un corpus écrit résultant d'une série de tests expérimentaux. Elle fait également partie du projet de recherche Ecriscol, qui est centré sur l'analyse des écrits produits en situation scolaire. Elle a été aussi chargée de cours au département

LLFL à l'Université Paris 3 (Introduction à l'analyse syntaxique) et assistante aux diplomates au service consulaire de l'Ambassade de Chine à Paris.

D'origine vietnamienne, **Dao Mercier** était lectrice FLE dans son pays puis enseignante de FLS pendant 7 ans à Rouen, avant de s'installer en Suisse depuis 2007. Active dans la formation des compétences de base et dans l'alphabétisation pour migrants adultes (co-fondatrice de la démarche multidimensionnelle d'Alpha +) aussi bien sur le terrain que dans la recherche, elle se charge désormais de la formation des formateurs dans le domaine de la didactique des langues étrangères et secondes (spécifiquement pour fide-Suisse).

Hasti Noghrechi est doctorante en français moderne à l'Université de Neuchâtel. Son sujet de thèse porte sur la littéracie plurilingue en classe de français langue étrangère (FLE). Elle enseigne depuis 2014 le FLE dans des centres de langues en Suisse et en Iran. Les cours d'alphabétisation et de post-alphabétisation l'intéressent particulièrement.

Valérie Perron-Cosar est titulaire d'un Master 2 en droit public option droit des marchés publics et en 2018 elle valide un Master professionnel à distance en didactique des langues, parcours Ingénierie des formations, plurilinguisme et interculturel. Elle a une grande expérience en Turquie où elle a enseigné le FOU à des adultes au sein d'un centre de langue et le FLE dans différents établissements scolaires de Bursa. Elle est également habilitée à examiner et contrôler les examens DELF A1, A2, B1 et B2. C'est lors de cette expérience en Turquie qu'elle a été amenée à s'intéresser à l'interculturel, sujet sur lequel porte son mémoire de Master. Elle a également été répétiteur CNED pour des enfants d'expatriés en Turquie.

Geneviève-Dominique de Salins, professeur honoraire des universités, a publié de nombreux ouvrages de FLE aux Éditions Didier (Paris), dont une grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE et, comme coauteur, une méthode, *Libre échange*, avec Jeanine Courtillon. Après ses études universitaires supérieures (MA & PhD) à l'université de Toronto au Canada, elle a passé la majeure partie de sa carrière à l'UFR de Didactique du français langue étrangère de l'Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle, comme Maître de conférences en Sciences du Langage. Après l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, elle a été professeur des universités à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne. Actuellement, elle se consacre à son site web www.myfrenchgrammy.com où elle aide, individuellement, les apprenants étrangers à maîtriser, par la lecture, la grammaire du français, tout en leur apprenant, également par la lecture, à développer efficacement leurs performances en production écrite.

Haydée Silva est professeur titulaire à l'Université Nationale Autonome du Mexique. Rattachée au Collège de Lettres Modernes de la Faculté de Philosophie et Lettres, elle y enseigne – entre autres – la didactique du français et des littératures d'expression française. Titulaire d'un doctorat en Littérature et Civilisation Françaises, d'un Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées en Sciences du Jeu, ainsi que de divers diplômes en didactique, traduction et interprétariat, elle est membre du Système National de Chercheurs mexicains. Elle a reçu divers prix et distinctions, dont la *Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos en el área de Docencia en Humanidades* (2007). Depuis 1992, elle a animé plus de 200 ateliers portant essentiellement sur le jeu en classe de français langue étrangère. Auteur de près de 110 articles publiés dans des revues nationales et internationales et de deux livres, elle est co-auteur de trois ouvrages collectifs. Elle a notamment publié *Le Jeu en classe de langue* (Clé International, 2008).

Projet pour le n°13, Année 2019



Coordination : Sylvie Lizard (Université de Rouen, France)

Le prochain numéro de la revue *Synergie France* sera lui aussi consacré à la grammaire, objet de débats dans la didactique des langues-cultures en Français Langue Etrangère et Seconde, comme il l'a été constaté dans le numéro 12 de la revue.

Si la place de la grammaire a varié dans les différents courants méthodologiques, elle est néanmoins toujours "objet de désir" de la part des enseignants et des apprenants de français sur cinq continents.

En effet, désormais inscrit dans la perspective actionnelle, l'enseignement de la grammaire s'avère nécessaire dans la réalisation des tâches proposées aux locuteurs-apprenants, à tous les niveaux, de A1 à C2, approche liée au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Le recours à l'enseignement de la grammaire se présente donc de manière moins systématique que dans les approches traditionnelles, et sera négocié par les 2 parties, apprenants et enseignants, quand s'en présentera la nécessité. Cela entraîne un changement de positionnement, beaucoup de souplesse et la capacité de s'adapter - anticipation et remédiation - au fur à mesure aux besoins et demandes pour progresser dans la maîtrise de la langue.

Dans ce numéro, nous proposons de nous intéresser plus particulièrement :

- aux différents points de vue des enseignants engagés dans des démarches innovantes et diversifiées, en fonction des différents profils de publics, ici et là-bas
- aux stratégies mises en place par les enseignants, dans leurs classes, pour répondre à ces nouvelles situations et aux bilans qu'ils en tirent
- aux représentations, du point de vue des apprenants, sur le recours à la grammaire lors de l'exécution des tâches
- aux approches expérimentées par les formateurs auprès des publics de migrants
- à l'évaluation des divers dispositifs mis en place dans les cours.

**Un appel à contributions a été lancé en janvier 2019.
La date limite de remise des articles est fixée au 30 avril 2019.**

<https://gerflint.fr/synergies-france>

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.france.redaction@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30 000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la « version pdf-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale.

La grammaire française dans les revues du GERFLINT : parcours documentaire



Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

GERFLINT, France

sophie.aubin@uv.es

Depuis sa fondation dans les années 1998-1999 et ses différentes phases de développement et consolidation, le GERFLINT (Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale) a publié bien évidemment un volume considérable de travaux sur la grammaire française¹ et sa didactique. Ce numéro 12 de *Synergies France* vient brillamment enrichir une large *palette éditoriale grammaticale francophone* diffusée en accès libre et gratuit (pour le lecteur) dont nous souhaitons donner un aperçu, à travers ces quelques lignes et références bibliographiques.

Pour y parvenir, nous pouvons aisément utiliser le moteur de recherche² gratuit intégré à la *Base du GERFLINT*³. En lançant une simple recherche pour le seul mot « grammaire », nous obtenons 1640 premiers résultats à l'état numérique brut. Une sélection humaine de ces résultats permet alors d'obtenir un corpus de références grammaticales aussi original qu'international avec un classement thématique à la fois géographique et chronologique. Notre choix des références⁴ a été tout d'abord guidé par la présence du terme « grammaire » et l'emploi de termes grammaticaux dans les titres de numéros complets et d'articles puis par la centration de la recherche sur la grammaire de la langue française et son enseignement-apprentissage. Nous avons complété la liste de références⁵ obtenues par des articles de publication très récente et par des articles bien présents dans cette Base mais que le moteur de recherche n'a pas affiché dans ses 20 ou 25 premières pages alors qu'ils méritent de « remonter à la surface » et gagner en visibilité.

Soulignons que le recueil de ces résultats selon cette méthode ne donne qu'une vision réduite de l'ensemble des contenus grammaticaux de cette Base scientifique d'une profondeur totale de près de 4000 articles, préfaces, présentations, comptes rendus. La grammaire d'une langue étant avant tout un *Art*, celui de *parler et d'écrire correctement* nous disent les dictionnaires⁶, le mot-clé « grammaire » est logiquement

repérable dans de très nombreux articles portant sur la communication, la linguistique, l'énonciation, le discours, la didactique, l'enseignement-apprentissage, la traduction, la littérature, etc. En outre, il est également possible de lire et découvrir, dans les publications du GERFLINT, des approches et concepts grammaticaux importants dans des numéros de revues qui ne possèdent pas de coordination scientifique générale à dominante grammaticale⁷.

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest, Synergies Afrique des grands lacs

Musilum Garba, 2011. « L'inadéquation grammaticale dans l'enseignement de la grammaire dans les classes de français au Nigéria », *Synergies Afrique centrale et de l'Ouest*, n° 4, p. 71-76. <https://gerflint.fr/Base/Afriqueouest4/musilum.pdf>

Adeline Simo-Souop, 2015. « Je sais moi que quoi ? » : de la grammaticalisation de la construction en « V+ que quoi » dans le français ordinaire du Cameroun, *Synergies Afrique des grands lacs*, n° 4, p. 89-100.

https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs4/simo_souop.pdf

Synergies Algérie

Noureddine Bahloul, 2008. « De la grammaire encore et toujours ... Qu'en est-il des pratiques de classe de FLE en contexte algérien ? », *Synergies Algérie*, n°2, p. 137-144.

<https://gerflint.fr/Base/Algerie2/bahloul.pdf>

El-Habitr Rachid, 2009. « Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire : Etat des lieux dans le secondaire en Algérie », *Synergies Algérie*, n° 8, p. 53-61.

<https://gerflint.fr/Base/Algerie8/rachid.pdf>

Abderrahmane Bouacha, 2012. « Des choix terminologiques à la pratique grammaticale en milieu scolaire », *Synergies Algérie*, n° 15, p. 39-46. <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/bouacha.pdf>

Abdelhamid Kridech, 2013. « Pratiques grammaticales en classe de FLE : Etat des lieux et perspectives didactiques », *Synergies Algérie*, n° 18, p. 165-174.

https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article10_Abdelhamid_Kridech.pdf

Fatima Zahra Bouthiba, 2014. « Apprentissage de la grammaire : Erreurs morpho-syntaxiques dans les productions écrites des élèves de 3ème année du secondaire », *Synergies Algérie*, n° 21, p. 165-176.

https://gerflint.fr/Base/Algerie21/zahra_bouthiba.pdf

Abdelaziz Sissaoui, 2015. Les pronoms adverbiaux « en » et « y » : Emplois et contraintes syntaxiques, *Synergies Algérie*, n° 22, p. 247-253. <https://gerflint.fr/Base/Algerie22/sissaoui.pdf>

Hassiba Addou, Belabbas Missouri, 2017. « La fonction syntaxique intraphrastique de la ponctuation : Quel enseignement au collège algérien ? », *Synergies Algérie*, n° 24, p. 213-224. https://gerflint.fr/Base/Algerie24/addou_missouri.pdf

Fatima Zohra Fellah, 2017. « L'impact de la morphosyntaxe dans la production écrite en 5^e année primaire », *Synergies Algérie*, n° 25, p. 33-46. https://gerflint.fr/Base/Algerie25/zohra_fellah.pdf

Synergies Argentine

José Gregorio Parada, 2016. « Étude textométrique du syntagme nominal dans l'œuvre de Jules Verne », *Synergies Argentine*, n° 4, p. 49-66. <https://gerflint.fr/Base/Argentine4/parada.pdf>

Kogh Pascal Somé, 2016. « Grammaire du français langue étrangère : pour un enseignement du système de la langue », *Synergies Argentine*, n° 4, p. 117-135. https://gerflint.fr/Base/Argentine4/pascal_some.pdf

Synergies Chili

Isabel Alvarado Gutiérrez, 2016. « L'influence de l'espagnol dans l'acquisition du placement des pronoms compléments en français langue étrangère ». *Synergies Chili*, n° 12, p. 129-141. <https://gerflint.fr/Base/Chili12/alvarado.pdf>

Synergies Chine

Zhou Wei, 2007. « Les articles du français et leur enseignement aux Chinois — A la recherche d'un discours métalinguistique opérationnel en classe de langue », *Synergies Chine*, n° 2, p. 187-189. https://gerflint.fr/Base/Chine2/zhou_wei.pdf

Yu Chunhong, Betty Chevalot, 2012. « Rôle de la grammaire dans le TFS-4 », *Synergies Chine*, n° 7, p. 97-105. https://gerflint.fr/Base/Chine7/yu_chunhong.pdf

Synergies Corée

Shin Osik, 2012. « *Conjonctif*, une erreur de contextualisation de la grammaire française en japonais et en coréen », *Synergies Corée*, n° 3, p. 81-89. <https://gerflint.fr/Base/Coree3/shin.pdf>

David Courron, 2012. « Traduction et contextualisation de l'enseignement de la grammaire. Autonomisation vers une conscientisation bigrammaticale des apprenants japonais », *Synergies Corée*, n° 3, p. 91-101. <https://gerflint.fr/Base/Coree3/courron.pdf>

Synergies Espagne

Jacques Cortès, 2010. « Petite Fabrique de Grammaire », *Synergies Espagne* n° 3, p. 187-195. <https://gerflint.fr/Base/Espagne3/cortes.pdf>

M^{re} Carmen Molina Romero, Javier Suso López (Coord.), 2016. *Pour une contextualisation de la grammaire du français en Espagne*, *Synergies Espagne*, n° 9. <https://gerflint.fr/Base/Espagne9/Espagne9.html>

Synergies France

Dominique Bassano, 2010. « L'acquisition des verbes en français : Un exemple de l'interface lexicale / grammaire », *Synergies France*, n° 6, p. 27-39. <https://gerflint.fr/Base/France6/bassano.pdf>

Cécile Bruley-Mezaros, 2010. « Quel enseignement des verbes en didactique du français langue étrangère ? » *Synergies France*, n° 6, p. 51-59. <https://gerflint.fr/Base/France6/bruley.pdf>

Jacques David, Claire Renvoisé, 2010. « La morphologie verbale : repérer les complexités et les régularités », *Synergies France*, n° 6, p. 61-75. https://gerflint.fr/Base/France6/david_renvaise.pdf

Noëlle Cordary, 2010. « L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde », *Synergies France*, n° 6, p. 77-84. <https://gerflint.fr/Base/France6/cordary.pdf>

Marie-Christine Fougerouse (Coord.), 2018. *La grammaire, un système organisé entre normalisation, métissage culturel et représentations multiples*, *Synergies France*, n° 12.

Synergies Mexique

Claude Germain, Joan Netten, 2013. « Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL) », *Synergies Mexique*, n° 3, p. 15-29. https://gerflint.fr/Base/Mexique3/Germain_netten.pdf

Francisco Javier Cerón Luna, Víctor Martínez de Badereau, 2015. « Contextualisation et grammaire au Mexique : résultats d'une enquête préliminaire », *Synergies Mexique*, n° 5, p. 71-83. https://gerflint.fr/Base/Mexique5/ceron_martinez.pdf

Aspen Carrillo, Adelina Velázquez Herrera, 2016. « Acquisition des pronoms relatifs « que » et « qui » chez des étudiants hispanophones », *Synergies Mexique*, n° 6, p. 93-106. https://gerflint.fr/Base/Mexique6/carrillo_velazquez.pdf

Synergies Pays riverains du Mékong

Trương Quang Đê, 2014. « Questions de linguistique. Éléments de Grammaire de Texte (GT) », *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 6 p. 61-145. https://gerflint.fr/Base/Mekong6/DE_Questions_linguistique.pdf

Vũ Văn Đại, 2015. « Pour une grammaire explicative dans l'enseignement universitaire au Vietnam », n° 7, p. 63-72. https://gerflint.fr/Base/Mekong7/vu_van.pdf

Nguyễn Thúc Thành Tín, TRẦN Thiện Tánh, 2016. « Approche aspectuelle à travers le récit pour le passé composé et l'imparfait », n° 8, p. 157-166. https://gerflint.fr/Base/Mekong8/nguyen_thuc_thanh_tran_thien.pdf

Đoàn Triều, Nguyễn Thúc Thành Tín, 2017-2018. « Enseignement du passé simple dans les lycées à Hochiminh-Ville », *Synergies pays riverains du Mékong*, n°s 9-10, p. 149-160. https://gerflint.fr/Base/Mekong9_10/doan_trieu_nguyen_thuc_thanh_tin.pdf

Synergies Pays scandinaves

Hanne Leth Andersen, Dorte Fristrup (Coord.), 2007. *Grammaire, langue et cultures*, Partie 2, « Grammaires et grammaire », *Synergies pays scandinaves*, n° 2. <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves2/paysscandinaves2.html>

Henning Nølke, 2008. « La genèse d'un nouveau manuel de grammaire française : Visions, travail, résultat », *Synergies pays scandinaves*, n° 3, p. 53-61. <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/nolke.pdf>

Jean-Michel Kalmbach, 2008. « Intégrer les marqueurs d'infinitif dans la grammaire française », *Synergies pays scandinaves*, n° 3, p. 63-74. <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/kalmbach.pdf>

Merete Birkelund, Maria Svensson (Coord.), 2016-2017. *Grammaire, sémantique et didactique*, *Synergies pays scandinaves*, n°s 11-12. https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves11_12/numeros_complets.pdf

Synergies Monde

Daniel Lebaud, 2012. « Sémantique grammaticale. Autour d'emplois « marginaux » du futur simple », *Synergies Monde*, n° 10, p. 143-157. <http://gerflint.fr/Base/Monde10/lebaud.pdf>

Synergies Pologne

Teresa Muryn, 2007. « Le parfait d'expérience ou le Je qui s'exprime », *Synergies Pologne*, n° 4, p. 189-195. <https://gerflint.fr/Base/Pologne4/muryn.pdf>

Barbara Wydro, 2011. « Réflexions sur les syntagmes binominaux avec les noms règle, loi, principe », n° 8, p. 153-160. <https://gerflint.fr/Base/Pologne8/barbara.pdf>

Małgorzata Izert, 2016. « Remarques sur un peu modificateur de [trop Adj. / Adv.] ou de [très Adj. / Adv.] », *Synergies Pologne*, n° 13, p. 11-27. <https://gerflint.fr/Base/Pologne13/izert.pdf>

Synergies Roumanie

Frédéric Torterat, 2009. « Dans quelle mesure la Grammaire du Rôle et de la Référence est-elle productive en didactique des langues ? », *Synergies Roumanie*, n° 4, p. 201-208. <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/torterat.pdf>

Maria-Cristina Obae, 2009. « Les pronoms personnels : de la théorie linguistique à la transposition didactique. L'exemple d'un manuel de FLE roumain », *Synergies Roumanie*, n° 4, p. 209-217. <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/obae.pdf>

Simona-Aida Manolache, 2013. « L'enseignement de la grammaire à l'université dans la formation initiale des enseignants de français langue étrangère », *Synergies Roumanie*, n° 8, p. 53-66. <https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Manolache.pdf>

Daniela Dincă, 2013. « Enseigner la grammaire autrement : pourquoi et comment ? », *Synergies Roumanie*, n° 8, p. 67-81. <https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Dinca.pdf>

Synergies Russie

Bouzinova Anastasia, 2005. « Le cheminement historique du conjonctif latin vers le subjonctif français », *Synergies Russie*, n° 3, p. 132-135. <https://gerflint.fr/Base/Russie3/cheminement.pdf>

Synergies Tunisie

Pierre-André Buvet, 2009. « Détermination prédicative et article zéro », *Synergies Tunisie*, n° 1, p. 145-158. <https://gerflint.fr/Base/Tunisie1/buvet.pdf>

Thouraya Ben Amor Ben Hamida (Coord.), 2015. *Approches linguistiques : les locatifs*, n° 4. <https://gerflint.fr/Base/Tunisie4/Tunisie4.html>

Synergies Turquie

Nurcan Delen Karaağaç, 2008. « Enseignements de grammaire à l'adresse d'étudiants de philologie française État des lieux et prospective », *Synergies Turquie*, n°1, p. 47-53. <https://gerflint.fr/Base/Turquie1/nurcan.pdf>

Ece Korkut, 2015. « Phrase nominale et apprentissage du français langue étrangère », *Synergies Turquie*, n° 8, p. 65-77. <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/korkut.pdf>

Nous totalisons 48 références collectives (numéros complets, parties de numéro) et individuelles (articles), avec la participation de 18 revues couvrant chacune un ou plusieurs pays. La revue *Synergies France* contribue déjà à l'augmentation de ce corpus en continuant sur sa lancée grammaticale pour son numéro 13 (à paraître en 2019), coordonné par Silvie Liziard⁸.

Pour clore cette veille documentaire consacrée à la grammaire française⁹ fondée sur les ressources de la Base bibliographique et scientifique du GERFLINT, nous invitons lecteurs, chercheurs, étudiants à suivre les documents de ce parcours, à s'y référer, à aller plus loin en s'orientant, par exemple, dans des travaux de didactique comparée. Ils trouveront, rassemblée dans un seul espace numérique ou via la page d'accueil de chaque revue¹⁰ une quantité importante et croissante de recherches de qualité, internationalement indexées, menées dans divers contextes, pays, régions, système éducatifs, établissements, salles de classe.

Les revues *Synergies du GERFLINT* évoluent dans des domaines variés de la connaissance en sciences humaines et sociales. Dans l'espace de leurs activités scientifiques, formatrices, rédactionnelles, elles font tourner, en contact très étroit avec une grande diversité de langues-cultures, une *grammairie*¹¹ *francophone internationale* aussi singulière que plurielle qui contribue à vivifier la grammaire française dans le monde.

Notes

1. Le Professeur Jacques Cortès, Fondateur et Président du GERFLINT, est d'ailleurs
 - auteur d'une thèse d'État (1976) intitulée *Le statut de l'adjectif en français*, sous la direction de Jean Gagnepain et André Martinet ;
 - collaborateur et préfacier de la *Grammaire fonctionnelle du français* (1979), dirigée par André Martinet, Didier/Crédif ;
 - auteur de nombreux articles dont
 - a. « Le verbe et la conjugaison », *Langue française*, n° 36, 1977. *Enseignement du français et formation continue des adultes*, sous la direction de Michel Dabène et Louis Porcher, p. 67-72, www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_36_1_4842
 - b. « Petite fabrique de grammaire », *Synergies Espagne* n° 3, 2010, *Contrastes Linguistiques et Communication*, coordonné par Brigitte Lépinette et Sophie Aubin, p. 187-195, <https://gerflint.fr/Base/Espagne3/cortes.pdf>
2. Fourni par Google.
3. Accès direct : <https://gerflint.fr/Base/base.html>
4. Cette recherche documentaire porte exclusivement sur les revues et leurs articles. Elle n'inclut pas la collection scientifique « Essais francophones » qui est diffusée sous la forme de livres complets : <https://gerflint.fr/essais>
5. La date de dernière consultation de toutes les URL de ce parcours documentaire est le 15 novembre 2018.
6. *Centre national de ressources textuelles et lexicales* : <http://www.cnrtl.fr/definition/grammaire>
7. Voir par exemple le n° 10 / 2017 de la revue *Synergies Espagne, Musiques, théâtre et didactique de la langue-culture française*, coordonné par Anna Corral Fullà et Sophie Aubin : <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/Espagne10.html>

8. Voir l'annexe « Projet pour le n° 13 / 2019 » dans ce numéro.

9. D'autres veilles, parcours et recherches documentaires sont en ligne ou à paraître :

- 2009, *Synergies Algérie* n° 8 « Synergies lectrices : Les TICE dans les revues du GERFLINT », p. 253-262, <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/aubin.pdf>
- 10. 2011, *Synergies Espagne* n° 4 « Recherche documentaire musico-linguistique : compte rendu d'une sélection », p. 185-189, <https://gerflint.fr/Base/Espagne4/aubin2.pdf>
- 2013, *Synergies Argentine* n° 2 « Veille documentaire et parcours de lecture : l'interculturel dans les revues du GERFLINT », p. 125-126, https://gerflint.fr/Base/Argentine2/Veille_documentaire.pdf
- Aubin, S. (à paraître) « Interrogations et réponses de la *Base du Gerflint* pour la progression traductologique dans le monde », *HispanismeS*, revue de la Société des Hispanistes Français.

10. <https://gerflint.fr/>

11. *Endroit où l'on fait de la grammaire, où l'on s'occupe de grammaire*, Centre national de ressources textuelles et lexicales : <http://www.cnrtl.fr/definition/grammaire>



Synergies France, n° 12 /2018
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies France, n° 12 / 2018

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM2EA

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer en décembre 2018 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul.Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Les contributeurs de ce numéro 12 de *Synergies France* offrent aux lecteurs des pistes de réflexion dans un domaine de recherche qui a déjà fait couler beaucoup d'encre ; tout n'a donc pas encore été dit sur la grammaire en français langue étrangère et seconde ! Le champ des recherches exposées s'oriente autour de thématiques variées qui témoignent d'un besoin exploratoire et innovant des chercheurs et des pédagogues de transformer ce système organisé d'une langue-culture vers des idées de progrès à développer en classe.