

Synergies France

Revue du GERFLINT

Quelle grammaire en didactique du français langue étrangère / seconde pour des publics d'ici et là-bas ?

Coordonné par Sylvie Liziard



Synergies France

Numéro 13 / Année 2019

Quelle grammaire en didactique du français
langue étrangère / seconde
pour des publics d'ici et là-bas ?

Coordonné par Sylvie Liziard



REVUE DU GERFLINT
2019

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 d'accueil, 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 Normandie, 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
synergies.france.gerflint@gmail.com

Contact de la Rédaction :
synergies.france.redaction01@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), Thierry
Gustave (Université de Boston, États-Unis), Daniel Modard
(Université de Rouen Normandie, 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 Normandie, France), Aleksandra Ljalikova
(Université de Tallinn, Estonie), Evelyne Randé (Conseillère
pédagogique en enseignement des langues. La Rochelle,
France), Valérie Spaëth (Université Sorbonne Nouvelle
– Paris 3, France), Laurence Vignes (Université Rouen
Normandie, France), Yaprak Türkan Yücelşin Taş (Université
de Marmara, Istanbul, Turquie).

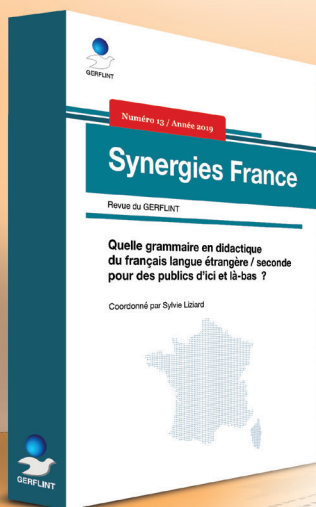
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, (Pôle
Recherche & prospective), 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° 13 / 2019
<https://gerflint.fr/synergies-france>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
LISEO- CIEP
MIAR
Mir@bel
MLA – Modern Language Association Database
ProQuest Central (Linguistics data base)
Scopus
Scopus sources
SHERPA-RoMEO
SJR SCImago (Scopus)
Ulrichweb
ZDB

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

Quelle grammaire en didactique du français langue étrangère / seconde pour des publics d'ici et là-bas ?

Coordonné par Sylvie Lizard



Sommaire



Sylvie Lizard, Marie-Christine Fougerouse	7
Présentation	
La grammaire : quel lien entre pragmatisme et compétence grammaticale ?	
Évelyne Bérard	19
Des pratiques grammaticales	
Jan Goes	31
Se former à la grammaire en français langue étrangère. Quelques réflexions	
Dominique Abry, Catherine David	45
Pour une formation active des enseignants de Français Langue Étrangère et Seconde en formation initiale et continue : lier l'oral et l'écrit en didactique de la grammaire	
Marie-Christine Fougerouse	63
La grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère en contexte allophone : représentations, stratégies et pratiques	
La grammaire au service des productions textuelles	
Jean-Christophe Pellat	87
Grammaire du français langue étrangère aux niveaux avancés : l'exemple des chaines de référence	
Suzana Leite Cortez, Georgiana de Mesquita Miranda	101
De la grammaire au texte : dynamique référentielle dans la production de l'écrit scolaire en français et en portugais	
Pratiquer la grammaire selon les contextes	
Nguyễn Thúc Thành Tín , Phạm Song Hoàng Phúc	119
Caractéristiques des présentations de circuits de voyages	

Aliette Lauginie	141
Il était une fois un prof en quête de grammaire... (ou travailler la grammaire à partir de contes)	

Jiayi Wang	151
La chanson française en classe de français langue étrangère en Chine comme vecteur d'apprentissage de la langue	

Émilie Dumont	169
Apprivoiser la distance en cours particuliers de français langue étrangère par vidéoconférence	

Quelle(s) méthodologie(s) pour l'apprentissage du français pour les publics migrants ?

Entretien avec Mariela de Ferrari par Sylvie Liziard , avec la collaboration de Marie-Christine Fougerouse.....	185
--	------------

Lise Quillot	195
Public migrant et didactique des langues : pour un renouveau de la recherche et un renouvellement des pratiques	

Comptes rendus

Marie-Christine Fougerouse	219
<i>Enseigner à vivre ! Edgar Morin et l'éducation innovante.</i> Film documentaire de Abraham Ségal, 2017	

Marie-Eve Damar	221
<i>Pratiques d'enseignement et descriptions grammaticales des langues étrangères dans le contexte scolaire : le cas de l'Angleterre</i> , Thèse de Émilie Kasazian, 2017	

Annexes

Profil des contributeurs	225
Projet pour le n°14, Année 2020	231
Consignes aux auteurs.....	235
Publications du GERFLINT.....	239



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Présentation

Sylvie Liziard

Université de Rouen Normandie, France
sylvie@liziard.com

Marie-Christine Fougerouse

Université Jean Monnet, Saint-Étienne
DILTEC (EA 2288), Sorbonne-Nouvelle, Paris 3, France
progfle@hotmail.com

La mise en place du CECRL en 2001, destiné d'abord à un public européen, a entraîné de multiples changements dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue française sur les cinq continents. Dans ce numéro, relatif à l'enseignement de la grammaire, nous avons voulu donner la parole à des chercheurs en didactique sur les dispositifs de formation, à des enseignants de terrain dans la classe de FLE/S, à des formateurs chargés de la formation initiale et continue des enseignants, à des concepteurs de formation pour les migrants. Chacun témoigne dans sa sphère du changement de posture de l'enseignant. Certains nous font part de leur point de vue, d'autres de leurs stratégies, d'autres proposent des exemples de dispositifs de formations. Enfin, des formateurs présentent des exemples de parcours conçus pour des publics migrants. Seront ici abordées, de la recherche aux applications, les thématiques qui touchent à la formation des enseignants, à la formation des apprenants, aux enseignements mis en place pour les publics migrants, à la prise en compte des niveaux A1 à C2, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Dans ce numéro, il apparaît qu'enseignement de la grammaire et écrit sont toujours intimement liés. Mais nous verrons dans plusieurs articles que les enseignants sont de plus en plus à l'écoute des demandes et des besoins de leurs apprenants. Les contributeurs de ce numéro s'adressent à des publics FLE/S non-captifs, décideurs de leurs parcours d'apprenants. Ces derniers ont, à l'international, des profils de plus en plus diversifiés et des objectifs qui peuvent être professionnels, éducationnels, sociaux ou bien encore privés. Cette diversification dans les parcours incite à des recherches approfondies sur la méthodologie d'enseignement en vue de créer un contexte facilitant pour ces apprenants exigeants qui ont un temps limité à consacrer à l'apprentissage de la langue française. La grammaire, souvent objet de débats au cours de l'histoire de l'enseignement des langues, a trouvé sa place parmi les autres composantes dans l'approche actionnelle, préconisée par le CECRL.

Au travers des articles, il ressort une émergence croissante, voire prégnante, de la compétence orale. En effet, il semblerait que les demandes de français oral soient toujours plus importantes en situation de classe où les échanges inter-culturels occupent une place prépondérante. La grammaire s'inscrit également dans ce contexte en vue d'une progression organisée alors que l'apprenant prend de plus en plus en charge son apprentissage et se montre vigilant sur sa progression.

Au XXI^e siècle, le spectre des attentes de la classe s'est considérablement étendu tant du côté des enseignants que des apprenants. Les ressources et les moyens ont beaucoup évolué sous l'impulsion des humanités numériques qui ont démultiplié et démocratisé les canaux d'accès au savoir en général, et aux langues en particulier. Cette ouverture sur le monde appelle à une adaptation dans la diversité et à une incursion vers d'autres domaines. Les chercheurs dans le champ du FLE/S se sont d'ailleurs toujours montré attentifs à ce besoin d'évolution.

Nous profitons de ce numéro pour rendre hommage au **Professeur Paul Rivenc**, fondateur actif de la didactique du Français Langue Étrangère qui nous a quittés en 2019. Son nom, connu de tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de notre discipline, est associé à l'élaboration du Français Fondamental 1 (1475 mots plus des structures grammaticales), émergence d'une enquête sur les formes les plus utilisées par les locuteurs français. Il a contribué à la promotion de la langue sous son aspect oral à partir des années 50. Avec Peter Guberina, il a mis au point la méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle, ou méthode Saint Cloud - Zagreb. Il l'a actualisée dans une ressource pour la classe *Voix et Images de France. Le Français Fondamental* y était mis en scène dans des dialogues à exploiter selon les cinq phases de la leçon audio-visuelle, en relation avec les technologies en usage dans les années 60. Il a été également un contributeur essentiel dans le développement du CREDIF et du BELC. Ce remarquable parcours de chercheur et concepteur illustre bien notre propos, et a ouvert la voie aux recherches actuelles.

Désormais, la posture, qu'elle soit celle du formateur, de l'enseignant, du chercheur, a changé. Ce sont les apprenants, conscients de leurs compétences, qui pilotent leur apprentissage selon leur projet de vie. L'enseignant n'est plus le pourvoyeur des connaissances, l'étudiant ayant à les assimiler, il est celui qui guidera les parcours de chaque individu. Il est un professionnel apte à discerner les besoins et à proposer des itinéraires personnalisés. C'est pourquoi tous les acteurs de la didactique du FLE/S sont concernés. Dans ce numéro, aussi bien concepteurs, que décideurs et/ou professionnels sur le terrain nous font partager leur réflexion, leur expérimentation sur l'un de ces aspects et sur les nouvelles façons d'aborder la grammaire.

Les enseignants, sur le terrain, sont toujours demandeurs de grammaire, car, estiment-ils, les apprenants « veulent de la grammaire ». **Évelyne Bérard** dans son article « Des pratiques grammaticales », s'est intéressée aux tendances observées dans différents manuels de FLE de niveau A1 actuellement sur le marché. Elle s'est appuyée également sur des observations de classes, ainsi que sur des témoignages d'enseignants en France, pour connaître leur rapport aux manuels, des niveaux A1 jusqu'à des niveaux plus avancés. L'approche actionnelle inspirée par le CECRL est dominante en didactique du FLE, et il est intéressant de voir comment, dans les manuels, s'articule l'enseignement de la compétence grammaticale avec la compétence pragmatique à communiquer. Un premier constat est que les manuels proposent des contenus variés et des supports authentiques ou vraisemblables diversifiés, exposant ainsi les apprenants à différentes sortes de discours. Se pose alors la question de la « progression », linéaire ou non. Au niveau A1, les contenus de grammaire, présentés de manière assez traditionnelle, varient peu d'un manuel à l'autre. Aux niveaux suivants, sont souvent introduites des activités de type réflexif sur la langue et la communication qui ont l'avantage de moins faire appel au métalangage. En conclusion, **Évelyne Bérard** montre que les enseignants disposent de liberté pour soit infléchir la progression des manuels, soit constituer, en fonction du public d'apprenants qu'ils ont en face d'eux, leur propre progression, en utilisant en même temps que les manuels des supports divers, de plus en plus présents au fur et à mesure que les apprenants progressent.

Jan Goes nous livre dans son article la réflexion menée lors de formations à destination de futurs enseignants de FLE, en matière de grammaire française. Cette réflexion est le fruit de nombreuses discussions entre étudiants professeurs et futurs professeurs. L'auteur constate dans un premier temps que, en Français Langue Maternelle (FLM), comme en Français Langue Étrangère (FLE), c'est une grammaire normative qui est le plus souvent pratiquée. Après un rappel historique, il montre, à partir de plusieurs exemples, que la grammaire n'est pas immuable, qu'elle s'est construite au fil du temps, qu'elle continue d'évoluer et que les descriptions de la langue cible sont différentes, selon la culture métalinguistique des apprenants, comme l'a montré J-C. Beacco. En FLE, il existe plus de méthodes - qui dictent une progression - que de grammaires, le professeur jouant le rôle de médiateur entre le manuel et l'apprenant. L'auteur appuie sa réflexion sur de nombreux exemples, en montrant, entre autres, comment la grammaire de l'accord, de l'orthographe grammaticale, l'a emporté. Et à ses étudiants, il cherche à démontrer qu'ils ont la liberté d'opérer des choix. Mais par ailleurs, il constate que lorsque, à propos de la présentation du verbe, par exemple, les classifications sont soumises aux étudiants futurs professeurs, ces derniers, à une écrasante majorité préfèrent le classement

selon les terminaisons, en 3 classes... La tentation est forte chez beaucoup de se replier sur ses propres souvenirs d'apprentissage scolaire. La linguistique et la sociolinguistique, la linguistique cognitive, rappelle-t-il, peuvent aussi apporter d'autres éclairages. En conclusion, l'essentiel, en formation initiale, est de montrer aux étudiants professeurs ou futurs professeurs l'importance de la réflexion, la nécessité d'ouverture et de contextualisation, et l'utilité de l'éclectisme en didactique des langues étrangères.

Un article aborde des sujets auxquels est confrontée une majorité d'enseignants de FLES, et appuie son propos sur l'analyse de travaux d'étudiants en Master, invités à produire des propositions en didactique de la grammaire lors de « points langue ». L'intérêt est ici qu'il évoque les objectifs que doivent se fixer les formateurs d'enseignants, en Formation Initiale et Continue, en tenant compte des évolutions qu'ont entraînées en didactique des langues, et plus précisément en enseignement de la grammaire, la parution du CECRL dans un premier temps, puis la mise en œuvre de l'approche actionnelle. En formation, les responsables ont affaire à des publics d'enseignants très divers, natifs francophones et enseignants non natifs. Il est à constater que la plupart du temps les enseignants de FLES, en poste ou en formation initiale, privilégient une approche « classique » de la grammaire, centrée sur l'écrit.

L'objectif, au cours de la formation construite par **Dominique Abry** et **Catherine David**, a consisté à permettre aux stagiaires de s'approprier et être capables de réutiliser avec leurs apprenants les nouvelles descriptions de l'oral et de l'écrit de la grammaire. Pour montrer comment faire assimiler de nouvelles descriptions grammaticales et de nouvelles démarches, 2 exemples de points langue, conduits avec les étudiants, sont proposés dans l'article :

- La classification des verbes selon les bases verbales, plus faciles à mémoriser ;
- L'adjectif au féminin qui permet de construire d'autres formes La grammaire a certes retrouvé sa place en didactique du FLES, et les auteures insistent sur certains aspects essentiels à prendre en compte :
- Le lien entre écrit et oral, comme *la Grammaire des premiers temps* le préconise et le concrétise, sans que l'on adopte les positions extrêmes du tout oral ou tout écrit
- Un suivi de « l'interlangue » de chaque apprenant à effectuer par l'enseignant
- Le lien entre phonétique (discrimination auditive) et morphologie
- la nécessité que la réflexion sur la langue s'effectue dans une interaction authentique entre apprenants (cf. travaux en neurosciences de S. Dehaene), et que les exercices ne soient pas décontextualisés, sans aucun lien avec le vécu des locuteurs

- La nécessité d'étudier chaque point de langue à travers les quatre compétences
- L'évaluation, avec plusieurs propositions concrètes (*Grammaire des premiers temps*)

Au final, la didactique de la grammaire n'apparaît plus lors de ces formations comme rébarbative, mais comme un moyen nécessaire et vivant pour permettre aux apprenants de s'approprier le français.

En didactique du FLE, la question de la place de l'enseignement de la grammaire a toujours passionné les enseignants, et selon les époques, des réponses fort différentes ont été apportées. Après la parution du CECRL et la préconisation de l'approche actionnelle, une nouvelle mise en perspective a suscité de nouveaux débats et de nouvelles pratiques.

L'article qui suit cherche à faire le point sur la situation actuelle, en se focalisant sur les représentations et les démarches des enseignants de FLE travaillant avec des apprenants en contexte allophone. Pour ce faire, **Marie-Christine Fougerouse** s'est appuyée sur un travail d'enquête auprès d'un panel d'enseignants. Alors que la grammaire suscite souvent de l'appréhension, surtout chez ceux dont la langue est éloignée du français, l'auteure montre que l'approche par tâche est motivante pour les apprenants qui ont recours à la grammaire en fonction de leurs besoins propres pour la réaliser. Leur apprentissage acquiert du sens dans des situations proches de la vie réelle, et la collaboration entre pairs est favorisée. Les enseignants diversifient désormais davantage les parcours et la progression, attentifs qu'ils sont aux besoins de leur public. Tout demande à être repensé, qu'il s'agisse des outils, de la façon dont la grammaire est introduite en cours, de la progression adoptée, ou de l'évaluation, jamais dissociée des autres compétences. En conclusion, une nouvelle ère semble bien s'être amorcée depuis 2001, dont les enseignants semblent avoir tiré profit, en jouant pleinement leur rôle de « médiateur qui planifie les activités » pour faciliter les apprentissages.

Depuis les années 80, la grammaire a retrouvé sa place en FLE. **Jean-Christophe Pellat** s'intéresse à son importance dans la perspective des littératies universitaires. En effet en Université, l'objectif, pour l'étudiant étranger allophone, est de maîtriser les écrits académiques dans un premier temps, puis les écrits de recherche, mémoires, thèses... Par conséquent les contenus de l'enseignement grammatical seront orientés en fonction de ces besoins, aux niveaux avancés, de B2 à C2. Dans l'enseignement supérieur, un rééquilibrage va s'opérer entre oral et écrit, car l'étudiant aura à lire et rédiger des écrits complexes. Une grammaire à ces niveaux doit donc répondre à deux exigences, celle de la grammaire de phrase et celle de la grammaire du texte et du discours. C'est une erreur de penser que

pour les niveaux avancés les grammaires utilisées en FLM peuvent convenir pour des étudiants allophones. Leurs besoins sont spécifiques, étant donné que leur point de départ pour apprendre la langue est différent et que leur langue 1 joue le rôle d'interface à laquelle ils se réfèrent, en cas de difficulté. L'auteur recense les ouvrages récents qui tracent des pistes d'apprentissage spécifiquement FLE. Il s'appuie ensuite sur un corpus de productions écrites d'étudiants étrangers pour y étudier la notion de reprises nominales et pronominales et en souligner les enjeux didactiques spécifiques. En conclusion, il souligne l'importance de la relecture de leurs écrits par les étudiants afin qu'ils prennent bien conscience et respectent les chaînes de références du discours.

Dans la communication suivante, **Suzana Leite Cortez** et **Georgina de Mesquita Miranda** présentent une analyse comparative de productions textuelles d'élèves de 10-12 ans au Brésil et en France avec une attention particulière sur la référenciation par les anaphores nominales et pronominales pour assurer la progression textuelle. Au-delà de l'orthographe, de la morphologie et de la syntaxe, les auteures proposent une recherche sur la textualisation au travers de deux corpus de textes produits par les élèves, l'un en français et l'autre en portugais dans des situations d'enseignement-apprentissage similaires. Dans les textes, sont observées des gammes plus ou moins étendues de phénomènes langagiers dont l'évolution montre le cheminement réflexif des élèves et leur progression dans l'élaboration complexe de leur système langagier. Le texte est au centre de l'enseignement des langues ; la correction ne se limite pas à un relevé d'erreurs formelles mais elle revêt une dimension formative par une réflexion sur la grammaire en construction. L'analyse exemplifiée dans deux langues est aussi le révélateur de leur fonctionnement ; elle met en évidence les récurrences, les variations, les nuances et les similitudes entre deux langues romanes dans des productions textuelles en devenir. Cette étude originale basée sur un corpus de productions d'élèves appelle une réflexion sur les significations à donner à l'acte de correction des productions écrites.

L'analyse de discours s'attache à relever les marques de l'énonciateur dans la singularité de son propos situé dans une situation d'énonciation marquée par la personne, le lieu et le temps en lien avec les contenus. L'article de **Nguyễn Thúc Thành Tín** et **Phạm Song Hoàng Phúc** propose une analyse d'un type de discours écrit à vocation promotionnelle : les présentations de circuits de voyage au Vietnam, consultables sur Internet. Au travers d'une dizaine de présentations rédigées par des agences touristiques locales et aussi par d'autres agences francophones, les auteurs effectuent un repérage minutieux des indices caractéristiques de ce genre d'écrits professionnels afin d'en dégager les caractéristiques en vue de les intégrer dans des cours de Français sur Objectif Spécifique orientés vers le tourisme. Ce travail

approfondi met en évidence les nuances entre des sites promotionnels vietnamiens et d'autres francophones en s'appuyant sur une méthodologie d'analyse de discours rigoureuse, incluant le sens d'un message à vocation publicitaire et ses variantes en fonction du choix des énonciateurs lié à la cible marketing destinataire, c'est-à-dire le potentiel client touriste. Les modalités utilisées présentent des variantes même si le but commercial reste le même. De par sa richesse, cet article est un exemple significatif en matière d'analyse de discours à orientation professionnelle, discours qui s'inscrit dans le champ du tourisme. Il servira d'appui pour l'élaboration d'activités pédagogiques dans la filière Français du Tourisme.

L'exploitation du conte telle que le propose **Aliette Lauginie** dans cet article est attrayante et féconde. Elle permet l'expression et la créativité des apprenants et encourage leur imagination, tout en faisant le lien avec leurs traditions littéraires, écrites ou orales, dans une véritable démarche interculturelle. Le texte littéraire (TL), en effet, est un réservoir inépuisable de langue et de patrimoine. L'enseignant veille dans un premier temps à ce que le Texte Littéraire du conte soit reconnu avec ses spécificités, par rapport aux autres types de textes auxquels sont confrontés les apprenants. Le TL, dans la démarche proposée n'est pas un réservoir à exercices grammaticaux. Le propos d'Aliette Lauginie est de mener avec son public des activités pour découvrir avec lui comment le TL fonctionne par l'usage des temps, du discours rapporté, l'utilisation des déterminants. Le travail sur la langue est étroitement lié à celui de la réception du texte. La démarche présente l'intérêt de lier lecture et écriture, avec des activités de création personnelle qui permettent aux apprenants d'échanger entre eux et de s'approprier le TL. Pour finir, l'auteure rappelle que conduire ces activités dans un cadre plus large, comme l'organisation d'une soirée poétique/théâtrale, autour d'un ou plusieurs contes, la création d'un album, d'une BD... sera toujours motivant. Cette contribution sera précieuse pour tous les professeurs de français, enseignant dans différents contextes, et à différents niveaux, et qui ne disposent pas toujours de gros moyens matériels. Le texte littéraire est valorisant, il est l'expression d'une culture, et il est gratuit, pour ainsi dire...

Depuis l'approche communicative, la chanson est entrée dans la classe de langue comme vecteur d'apprentissage au même titre que les autres documents authentiques. Dans son article, **Jiayi Wang**, formée à nos démarches en FLE, nous présente une expérimentation des techniques d'enseignement acquises et aménagées à destination d'un public sinophone. Une présentation de son contexte d'enseignement aide le lecteur à comprendre les choix. La chanson est très présente dans le milieu scolaire en Chine, donc l'introduire dans l'enseignement-apprentissage lors de séances-atelier de français par la chanson fait sens. Lors de cette démarche

exploratoire, l'auteure a constaté une amélioration de la courbe intonative chez les apprenants débutants ainsi qu'un enrichissement du vocabulaire dans une ambiance détendue et studieuse propice à une mémorisation facilitée. En mettant l'accent sur l'oralité, la communication et les échanges se trouvent améliorés en classe de français. La méthodologie présentée s'avère efficace avec un public d'apprenants chinois. L'auteure démontre que la chanson comme vecteur d'apprentissage en classe contribue à un renouvellement des pratiques didactiques encore ancrées dans une approche traditionnelle.

S'engager dans un parcours d'apprentissage en langue en ligne suppose une maîtrise des outils informatiques et surtout une motivation que l'enseignant doit entretenir par une présence transactionnelle dans des cours par vidéoconférence. Dans cet article, **Émilie Dumont** propose une analyse sur les effets bénéfiques d'une attitude empathique de l'enseignant pour entretenir la motivation et stimuler les apprentissages via Skype afin de favoriser la progression de l'apprenant. L'auteure s'appuie sur un corpus de témoignages d'enseignants pour nous faire partager une méthodologie d'enseignement, en pleine expansion, basée sur les TICE. Ce mode de communication à distance nécessite une attention démultipliée et la mise en œuvre de stratégies spécifiques dans lesquelles la grammaire trouve aussi sa place. Les principes de la classe inversée sont privilégiés afin de consacrer le temps de cours sur Skype à la systématisation par la production à dominante orale. À distance, l'enseignant est en position d'observateur attentif pour comprendre en temps réel les réactions de l'apprenant et s'adapter dans la virtualité. À l'issue de cette étude, Émilie Dumont propose la rédaction d'un ouvrage didactique sur la méthodologie des cours à distance par vidéoconférence, basée sur son expérience et ses recherches, dont elle nous fait partager ici le préambule.

Sylvie Lizard nous retrace l'entretien qu'elle a effectué avec Mariela de Ferrari qui est très impliquée dans les politiques linguistiques éducatives à destination des publics migrants. Les dispositifs, l'ingénierie étatique, les moyens mis en œuvre et l'approche de la grammaire sont présentés sous la forme d'un compte rendu de cette entrevue.

Le XXI^e siècle a connu une accélération dans les mouvements de populations, qu'ils soient choisis ou subis. L'Europe s'efforce de recevoir des personnes venues d'ailleurs et de favoriser au mieux leur intégration. La France, terre d'accueil historique, a mis progressivement en place des parcours de plus en plus adaptés à ces populations migrantes adultes dans une visée d'intégration socio-professionnelle. Dans cet article, **Lise Quillot** s'intéresse à un point de ce processus d'accueil, celui de la formation linguistique pour migrants adultes, dont elle retrace une évolution précise et rigoureuse sur plusieurs décennies. Il ressort des tâtonnements dans les

politiques linguistiques dédiées à ces publics qui possèdent des spécificités et des particularités pas toujours identifiées. Toutes ces tentatives visant une professionnalisation du champ sont marquées par une dispersion et une précarité des formateurs. L'auteure plaide pour une meilleure prise en compte des recherches scientifiques dans ce domaine et un dépassement des querelles partisans pour adapter les formations à ce public encore trop souvent marginalisé. Les outils numériques trouveraient leur place dans des parcours d'apprentissage. Cet article engagé se termine par des recommandations pour rénover les politiques publiques d'accueil et d'intégration linguistique et sociale. Lise Quillot nous fournit une mine informative remarquable pour qui veut se documenter sur la formation des publics migrants et son évolution.

Synergies France n° 13 / 2019

La grammaire : quel lien
entre pragmatisme et
compétence
grammaticale ?





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Des pratiques grammaticales

Evelyne Bérard

Université de Franche-Comté, France

lucieberard79@gmail.com

Reçu le 02-05-2018 / Évalué le 05-06-2019 / Accepté le 29-06-2019

Résumé

La place de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère semble rester importante, mais nous nous posons la question du type de grammaire utilisée entre traditionnelle et notionnelle. Le lien entre la compétence pragmatique et la compétence grammaticale n'est pas toujours bien défini ; selon les préconisations des didacticiens, les outils grammaticaux devraient être au service des fonctions et de la communication. Pour identifier les pratiques auxquelles ont recours les enseignants nous avons voulu voir ce qu'il en était dans les manuels de FLE qui marquent les façons de mettre en place un cours de langue étrangère et nous avons également sollicité des enseignants pour les interroger sur leurs pratiques.

Mots-clés : conceptualisation, fonctions, notions, sens, réflexivité

Grammatical Practices

Abstract

Grammar still seems to play an important role in French as a Foreign Language teaching, but one might ask which type of grammar is used: traditional or notional. The connection between pragmatic competence and grammatical competence is not always well defined. According to recommended teaching practices, grammatical tools should be used at the service of functions and communication. To identify the practices that teachers use, we looked at French as a Foreign Language textbooks which influence the structure of a language course. In addition, we interviewed teachers regarding their instructional practices.

Keywords: conceptualisation, functions, notions, meaning, reflexivity

« Comment enseigner la grammaire » reste une question qui revient souvent dans les sessions de formation d'enseignants de FLE. L'importance de la compétence grammaticale est parfois justifiée par la demande des apprenants, « ils veulent de la grammaire », sans doute parce que l'apprentissage d'une langue étrangère est perçu comme l'acquisition d'un autre code linguistique ; la demande des enseignants est assez souvent de disposer de « recettes » pour faire acquérir la grammaire.

Nous voulons dans cet article nous interroger sur les pratiques pour comprendre comment l'enseignement de la compétence grammaticale s'insère dans la compétence à communiquer, et ceci en nous appuyant sur les manuels ou méthodes récents¹ (qui permettent d'observer certaines pratiques), sur des observations de classe réalisées dans diverses institutions et sur les témoignages d'enseignants de FLE en France².

1. Quelles sont les tendances que nous pouvons observer dans les méthodes ?

L'approche actionnelle largement inspirée du CECRL³ est actuellement dominante en didactique du FLE, or le CECRL donne assez peu de détails sur l'enseignement de la grammaire, contrairement par exemple à un ouvrage beaucoup plus ancien comme le *Niveau-Seuil* en 1976 qui consacrait une partie à cette composante de la compétence communicative. Nous verrons comment les manuels actuels traitent la relation entre fonctions et grammaire, quels sont les contenus et la progression privilégiés.

1.1. Fonctions et grammaire

Nous avons analysé des manuels de niveau A1 : ils font tous référence à l'approche actionnelle et/ou au *Cadre Européen de Référence pour les Langues*. Ils proposent des contenus variés avec des documents authentiques ou vraisemblables qui permettent de travailler les différentes activités langagières. Les supports sont écrits, sonores et numériques. La référence au CECRL laisse penser que l'organisation de ces manuels s'appuie surtout sur la composante pragmatique de la compétence de communication, sur les fonctions et l'organisation du discours. En fait, ce sont plutôt des entrées en termes d'actes de paroles qui parfois sont introduits à partir d'une structure grammaticale (l'impératif par exemple pour le conseil et l'ordre) et qui donnent une impression de morcellement. Par exemple pour la fonction « se présenter », dans Totem, nous avons :

- leçon 1 : dire le prénom et le nom
- leçon 5 : dire l'âge, la situation de famille, la profession
- leçon 6 : dire une date, les langues parlées, le lieu d'origine, le lieu d'habitation
- leçon 7 : poser des questions sur l'identité.

Pour ces manuels qui font référence au CECRL, que préconisent-ils sur le rapport formes et sens :

« Au lieu de partir des formes de la langue et de leur sens, on part d'un classement systématique des fonctions et des notions communicatives, divisées en

général et spécifiques et on ne traite qu'après les formes lexicales et grammaticales qui les expriment/.../ Le succès de l'approche du Threshold Level révèle que, pour de nombreux praticiens, il est plus économique d'aller du sens à la forme que, comme dans les pratiques plus traditionnelles, d'organiser la progression en termes purement formels⁴. » (p. 91).

Le CECRL précise également certains points par rapport à la syntaxe :

« 1. La productivité communicative des catégories grammaticales doit être prise en considération, c'est-à-dire leur rôle pour l'expression de notions générales. Par exemple, est-il judicieux de faire suivre aux apprenants une progression qui les laisse incapables, après deux ans d'études, de raconter un événement passé ? » (p 116).

Ainsi on peut s'interroger sur l'utilité et sur le moment où il faut enseigner l'accord du participe passé au passé composé avec l'auxiliaire « être » et surtout avec l'auxiliaire « avoir ». Dans le cas de l'accord du participe passé avec « avoir », on se situe clairement dans une perspective normative et non descriptive car si on observe les productions à l'oral dans les médias par exemple, très souvent l'accord n'est pas fait.

« 2. Les données contrastives ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes. » (p. 116).

Ce deuxième point mis en avant par le CECRL, touche à l'apprentissage de la langue étrangère par rapport à la langue maternelle et aux autres langues connues. Le CECRL recommande de prendre en compte les données contrastives : il ne s'agit pas de traduire ou de faire de la grammaire comparée mais plutôt de faire appel à ce que l'apprenant connaît, de l'encourager à s'appuyer sur ses connaissances même implicites et sur les différentes langues connues. Ceci est à relier à une conception plurilingue pour les langues étrangères qui devrait favoriser la construction du système de la langue étrangère pour l'apprenant.

« 3. Le discours authentique oral comme écrit peut, dans une certaine mesure, faire l'objet d'une progression grammaticale. Mais il est probable qu'il exposera l'apprenant à de nouvelles structures, voire de nouvelles catégories. Il se peut que l'apprenant habile les acquière et en fasse usage avant d'autres qui sembleraient plus fondamentales. » (p. 116).

C'est cette exposition au discours que nous allons trouver dans les documents variés des manuels et qui peut amener les apprenants à s'interroger sur certaines formes rencontrées et dans ce cas c'est l'enseignant qui jouera le rôle de médiateur entre le manuel et l'apprenant.

« 4. On peut aussi éventuellement prendre en compte « l'ordre naturel » de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant dans la planification d'un programme de L2. » (p.116).

Vaste débat entre acquisitionnistes et didacticiens qui n'ont pas les mêmes objets d'étude mais dont la confrontation des points de vue pourrait être bénéfique pour la didactique.

Quant au discours, les éléments grammaticaux sont souvent donnés dans des phrases isolées hors contexte : conseil ou ordre sont donnés dans des énoncés qui ne permettent pas toujours de distinguer l'un et l'autre. Par ailleurs, les activités grammaticales de systématisation sont souvent des énoncés hors contexte qui ne tiennent pas toujours compte du sens et ne permettent pas forcément la réutilisation des formes dans des productions spontanées.

1.2. Contenus

Si on liste les contenus de grammaire, ce sont à peu près les mêmes d'un manuel à l'autre, tout au moins pour ce qui relève de la morphologie et de la syntaxe et ils correspondent au référentiel de niveau A1⁵. On trouve essentiellement des entrées « traditionnelles » : singulier/pluriel, articles, déterminants, adjectifs, temps, modes, prépositions, types de phrases, etc. Cependant ils n'apparaissent pas dans le même ordre et ne sont pas articulés entre eux de la même manière, par exemple :

Saisons : les prépositions de lieu : à, en, au, aux + noms de ville et de pays / se présenter (Module 1)

Totem : les prépositions de lieu : en, au, aux + noms de pays / se présenter (Dossier 2)

Dans cet exemple, on constate que l'opposition nom de ville/nom de pays qui peut être une difficulté chez certains apprenants n'est pas traitée dans le deuxième cas.

Les contenus ne sont pas toujours reliés au même acte de parole :

Tendances : futur proche / faire des projets (unité 4)

Édito : futur proche en liaison avec le passé récent / faire des achats (unité 4)

Dans ce cas, on privilégie l'usage des temps verbaux pour se situer dans le passé et le futur.

Les contenus grammaticaux sont formulés en termes de catégories de mots, d'éléments de morphologie.

On note souvent un certain « émiettement » des catégories grammaticales sans doute dû à une conception issue des méthodes audiovisuelles qui préconisaient de traiter un point puis un autre dans une logique d'accumulation de structures avant de passer à la communication.

Enfin dans certains manuels, il est fait référence aux notions : quantité déterminée ou précise, comparaison, expression de temps : régularité/moments ponctuels, fréquence, durée, continuation, condition, mais l'utilisation des notions est peu importante par rapport aux autres formulations.

1.3. Progression et présentation des contenus de grammaire

Nous avons choisi pour comparer les progressions d'examiner à quel moment et comment sont introduits les temps du passé (passé composé et imparfait).

Alter Ego+	Edito	Saison	Tendances	Totem
P.90/223 passé composé avec avoir et être, accord avec être, négation, indicateurs de temps	P. 92/215 passé composé : fonction, formes, négatif, participes passés	P.80/215 passé composé avec être et avoir, imparfait de la description	P.77/160 passé composé avec être et avoir, pronominaux, négation, interrogation	P.73/128 passé composé avec avoir et être, participe passé
P. 107 passé composé avec pronominaux et accord avec être, récit	P.98 passé composé avec indicateurs de temps	P.137 passé composé, indicateurs de temps P.141 imparfait	P.118 imparfait: morphologie, fonction	P.81 passé composé, accord, pronominaux, négation
P.63 imparfait: morphologie, fonction	P. 125 passé composé avec être et récit	P177 imparfait, passé composé, synthèse		P.83 imparfait, fonction, morphologie
P.175 imparfait, passé composé, présent avec indicateurs de temps	P.126 imparfait des verbes impersonnels			
	P.133 passé composé des verbes pronominaux			
	P.177 indicateurs de temps et de durée			
	P.181 rappel sur les temps			

Ce tableau nous permet de faire plusieurs remarques :

- l'apparition du passé composé se fait à peu près au même moment dans les différents manuels ;
- le passé composé est d'abord introduit avec les auxiliaires, puis avec les verbes pronominaux, à la forme négative, on s'en tient à l'accord avec le verbe être ;
- il est introduit séparément de l'imparfait sauf dans Saison, sans doute dans une préoccupation de simplification alors qu'il existe dans plusieurs langues. Il y a une synthèse plus ou moins complète dans trois manuels ;
- les temps du passé ne sont pas toujours travaillés avec les indicateurs de temps ;
- les aspects discursifs lorsqu'ils sont traités le sont dans les documents de réception et dans les activités
- de production, les exercices portent plus généralement sur les formes.

Cette manière plutôt traditionnelle de présenter les éléments grammaticaux, Jean-Claude Béacco parle de « grammaire ordinaire⁶ », aboutit parfois à des découpages étonnants, ainsi dans un des manuels, le pronom « y » est donné comme remplaçant un lieu ou un verbe, un nom, une proposition précédée de « à ». (Je pense à ton idée, j'y pense).

Par ailleurs l'usage d'un métalangage souvent lié aux catégories de mots (pronoms personnels, pronoms relatifs par exemple) plutôt qu'à leur fonction propose une grammaire très incomplète. On peut également prendre l'exemple du démonstratif qui est souvent présenté dans cette unique fonction et non dans sa fonction anaphorique, et ceci car on privilégie le travail sur la phrase plutôt que sur le discours.

On soulignera également le fait que le métalangage est souvent complexe et que les termes utilisés proviennent souvent des catégories de la grammaire du français langue maternelle. Il arrive même que les explications grammaticales en reprenant des règles de grammaire traditionnelle soient à la limite imprécises.

On peut avancer plusieurs explications à cet état de fait :

- La difficulté de faire un passage entre des savoirs théoriques et leur appropriation ou plutôt leur transposition auprès des didacticiens et surtout des enseignants ;
- La formation des enseignants et aussi l'insécurité que peut créer une manière d'aborder la grammaire dans des tâches ou dans des situations de communication plus complexes, et le travail sur le sens est moins évident ;

- La représentation sociale légitime la grammaire et la norme établie comme un objet stable, alors que cela est assez loin de la grammaire pédagogique ;
- La représentation sociale selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère passe forcément par la grammaire.

Pour expliquer certains faits de langue, il semble raisonnable de se référer à une autre approche que celle que propose la grammaire traditionnelle, ainsi l'expression du temps en français posera sans doute problème si on ne se réfère pas au moment de l'énonciation et à l'opposition discours/récit. De la même façon, expliquer les différences entre « toujours, pas toujours, déjà, pas encore, encore, jamais... » sera difficile si on ne se réfère pas à des notions :

- la fréquence : jamais, toujours, parfois, souvent
- la continuité : encore, toujours
- le passage d'un état ou d'une action à l'autre : déjà, pas encore, toujours pas, ne...plus
- la répétition : encore.

Mais cette approche de la grammaire est en général dans les manuels, couplée à une exposition à la langue à la fois dans les documents fabriqués ou authentiques et dans les activités de classe. Ceci conforte l'idée qu'il y a continuité voire même interaction entre grammaire implicite et grammaire explicite.

2. Pratiques d'enseignants

Dans ce qui suit, nous nous appuyons sur le témoignage de plusieurs enseignants chevronnés de FLE, de langue maternelle française quant à leurs pratiques par rapport à la grammaire.

2.1. Le rapport aux manuels

L'utilisation de manuels (*Édito, Alter Ego, A propos, Écho*) dépend du type de cours et du niveau des apprenants : il semble que jusqu'à la fin du niveau A2, l'utilisation de manuels soit plus fréquente que pour les niveaux plus élevés. Lorsqu'il s'agit de cours centrés uniquement sur la langue, ils s'appuient plutôt sur une méthode. Mais il ressort de façon générale que l'utilisation du manuel est pratiquée avec une certaine souplesse et très souvent enrichie par des dossiers, des documents personnels et des compléments.

Lorsque la démarche proposée par la méthode est satisfaisante pour l'enseignant, les enseignants l'adoptent. Les exercices de systématisation sont également utilisés.

2.2. La dimension réflexive

Parallèlement à l'approche communicative, ont été introduites des activités de type réflexif sur la langue et la communication. Cette pratique est développée par Henri Besse pour des niveaux avancés et nommée conceptualisation. Elle consiste à faire réfléchir les apprenants sur un point grammatical et à leur demander de formuler un certain nombre d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue. À l'origine cette manière d'aborder la grammaire se fait à partir d'un corpus créé par les apprenants et ceux-ci formulent des hypothèses sur le fonctionnement d'un point (par exemple au / à / en + noms de villes et de pays). Elle repose sur l'hypothèse que l'on acquiert mieux ce que l'on découvre par soi-même. Mais elle trouve également des fondements dans les théories des acquisitionnistes et des psycholinguistes. Ainsi on est passé de l'analyse d'erreurs à la notion d'interlangue (exemple : je pas prends : production d'un hispanophone qui a perçu l'omission de « ne » en français mais qui place la négation devant le verbe comme en espagnol). Elle est renforcée par l'hypothèse qu'à un certain moment l'apprenant a besoin d'étayer ce qu'il est en train d'acquérir par un processus explicite et qu'il a besoin d'extérioriser sa vision du système. Dans ce type de pratique, le besoin de mettre des étiquettes sur des catégories de mots n'est pas nécessaire ; les apprenants peuvent retrouver leur « propre métalangage ». Dire « c'est plus court pour le pronom en » montre que l'apprenant a compris sa fonction ; dire « depuis, c'est un pont entre le passé et le présent » montre que cette relation est perçue. Ce besoin d'explicitation du fonctionnement de la langue rejoint deux points qui apparaissent dans le CECRL : sur un plan de l'apprentissage, la possibilité de comparer les langues, d'être dans une approche contrastive et l'idée de plurilinguisme (Bérard, 2016 :9).

La quasi-majorité des enseignants interrogés mentionnent tous dans leurs pratiques un moment de conceptualisation dans les démarches qu'ils mettent en place pour l'enseignement grammatical. Ils s'appuient sur le manuel dans les niveaux les plus faibles selon une démarche qui part de l'observation, pour passer à la conceptualisation et on a ensuite une phase d'entraînement et de systématisation. Pour certains, le point de départ se fonde sur des corpus qu'ils ont préparés, sur les productions « problématiques ou erronées » des étudiants, sur leurs demandes explicites.

Ce point est intéressant car le fait de proposer des activités grammaticales à partir des apprenants permet sans doute d'équilibrer la progression du manuel lorsqu'il est central dans le cours.

Voici quelques exemples :

- « Conceptualisation (je nomme également cette démarche : observation réfléchie de langue) qui permet de trouver une règle ou des règles au sein des corpus qu'on analyse ensemble et qui peuvent s'affiner au gré des rencontres dans différents textes... ;
- Élaboration des règles en groupes ;
- Comparaison des règles élaborées en classe avec celles proposées par la méthode.

« J'aime bien les faire observer et les guider pour qu'ils puissent eux-mêmes définir les règles et les usages ».

À plusieurs reprises, les enseignants mentionnent l'idée qu'il est nécessaire à partir d'une règle de l'élargir et de l'étoffer au contact d'autres documents, ceci indique deux choses : le contact avec les documents des manuels ou avec des documents authentiques suscite le questionnement des apprenants sur la grammaire en dehors des moments strictement consacrés à cela. Le deuxième point indique ce qui pourrait illustrer la notion de progression en spirale, le fait d'enrichir au fur et à mesure les règles et de mettre en relation des micro systèmes pour aller vers une vision plus globale.

Les propos recueillis montrent que les enseignants soit infléchissent la progression des manuels, soit constituent leur propre progression. Pour ce faire, ils ont recours à des grammaires de référence, des cahiers d'exercices centrés sur la grammaire, des mémentos recueillis dans d'autres méthodes satisfaisantes au niveau des explications.

Pour conclure

Les démarches grammaticales selon les objectifs que l'on se fixe ne peuvent être que diversifiées selon que l'on travaille la morphologie, la syntaxe ou la sémantique et faire appel à des théories de référence différentes car une approche traditionnelle ne permet pas de traiter un certain nombre de faits de langue. On peut constater dans les manuels une présence assez nette d'activités grammaticales plutôt traditionnelles, ceci s'explique sans doute par le niveau des manuels examinés, à un niveau débutant, la mise en place de nombreux outils grammaticaux est nécessaire. Les préconisations du CECRL sur le rapport communication / grammaire, compétence pragmatique / compétence linguistique semblent quelque peu estompées et par rapport aux fonctions et aux notions, il s'agit plus d'actes de parole et les notions sont assez peu utilisées.

Les pratiques des enseignants quant à elles semblent rectifier ces constatations et montrent que certains principes sont bien mis en œuvre dans les classes de FLE : par exemple progression non linéaire, conceptualisation et liens entre les documents et la grammaire. En termes d'outils d'enseignement, les manuels sont de moins en moins utilisés au fur et à mesure que l'on progresse au bénéfice de dossiers conçus par les enseignants.

Bibliographie

- Bérard, E. 2016. État des lieux et perspectives de la grammaire FLE. In : *La grammaire dans tous ses états 2016*. Groupement FLE. [En ligne] : <http://www.groupement-fle.com/fr/espace-enseignants/soutiens-des-formations-fle/la-grammaire-dans-tous-ses-etats-2016> [consulté le 01 mai 2018].
- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier Didier CRÉDIF (coll. « LAL »).
- Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Courtillon, J. 1976. « Grammaire » dans *Un niveau-seuil* (p. 225-306). D. Coste et al. coll. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Courtillon, J. 1985. « Pour une grammaire notionnelle ». *Langue Française*, n° 68, décembre 1985, p. 32-47.
- Courtillon, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette Français langue étrangère.
- Cuq, J-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier Hatier.
- De Salins, G-D. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier Hatier.
- Fougerouse, M-C. 1999. *Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle.
- Germain, C., Seguin, H. 1995. *La grammaire en didactique des langues*. Québec Canada : CEC (coll. « Le point sur... »).
- Moirand, S. 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette (coll. « F »).
- Searle, J.R. 1972. *Les actes de langage*. Hermann.
- Weinreich, H. 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier Hatier.

Ouvrages de grammaire et d'exercices

- Abry, D., Chalaron, M.L. 1999. *La grammaire des premiers temps*. PUG.
- Bérard, E. 2007, 2008. 2 volumes, *Grammaire du Français, comprendre, réfléchir, communiquer*. A1/A2, B1/B2, Paris : Didier Collection Atelier FLE.
- Bérard, E. Lavenne, C. 1991. *Modes d'emploi. Grammaire utile du Français*. Paris : Didier Hatier.
- Bérard, E., Lavenne, C. 1992. *Exercices pour l'apprentissage du Français : modes d'emploi*. Paris : Didier Hatier.
- Callamand, M. 1992. *Grammaire vivante du français*. Paris : Clé International.
- Grégoire, M., Thievenaz, O. 1995. *Grammaire progressive du français*. Paris : Clé International.
- Monnerie, A. 1987. *Le français au présent*. Paris : Hatier Didier.

Notes

1. Les manuels suivants ont été consultés :

Cocton, MN. et alii, 2014. *Saison 1*. Didier.

Le Bougnec JT. et alii 2014. *Totem 1*. Hachette.

Hugot, C. et alii 2014. *Alter Ego + A1*. Hachette.

Girardet, J. et alii 2016. *Tendances A1*. Clé International.

Alcaraz, M. et alii 2016. *Édito A1*. Didier.

2. Je remercie mes anciens collègues du CLA de Besançon de leurs réponses à mes questions.

3. Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

4. Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

5. Beacco, JC., Porquier, R. 2007. Niveau A1 pour le français. Didier.

6. Beacco, JC. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues : Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Didier.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Se former à la grammaire en français langue étrangère. Quelques réflexions

Jan Goes

Université d'Artois, *Grammatica* (EA 4521), France

jan.goes@univ-artois.fr

Reçu le 06-09-2019 / Évalué le 15-10-2019 / Accepté le 31-10-2019

Résumé

Cet article est une réflexion sur la formation de futurs enseignants de français langue étrangère en matière de grammaire française. Nous essayons de développer leur sens critique et leur compétence grammaticale en leur montrant l'évolution de la grammaire, les différentes analyses, et la façon plus ou moins réussie dont la grammaire traditionnelle essaie de dompter son objet d'étude, la langue.

Mots-clés : grammaire française, français langue étrangère, terminologie grammaticale, contextualisation

Reflections on Learning Grammar in French as a Foreign Language Classes

Abstract

This article is a reflection on French grammar training for future teachers of French as a foreign language. We are working to develop their critical senses and their grammatical competences by showing them the evolution of grammar, the different analysis, and the more or less successful ways in which traditional grammar manages its object of study: the language.

Keywords: French grammar, French as a foreign language, grammatical terminology, contextualization

Introduction

La grammaire pourrait être définie comme une description aussi complète que possible de la langue pour en établir les règles du *bon usage* (pour d'autres définitions, voir Flaux, 1993 : 10-13). Il s'agit là d'une grammaire essentiellement normative, comme l'est l'ouvrage éponyme de Grevisse et Goosse. C'est cette dernière que l'on pratique le plus souvent dans le cadre de l'apprentissage du français, langue maternelle ou langue étrangère. Pour Cuq (1996 : 5), « c'est sans doute la dimension prescriptive de la grammaire qui a engendré au cours du temps les réflexions les plus fécondes : la notion de norme, à partir de laquelle se définit

celle d'erreur, la notion de variation, qui amène au contraire à s'interroger sur ce qu'il est légitime d'enseigner, de permettre ou de corriger [...] ». Ce type de grammaire est le support de l'enseignement scolaire et institutionnel.

Dans le cadre du français langue étrangère (désormais FLE), on constate néanmoins qu'il y a beaucoup moins de *grammaires* que de *méthodes*. Les méthodes ont leurs rubriques et activités grammaticales, certes, mais ces dernières ne sont pas vraiment comparables à une *grammaire*. Selon De Salins (2001 : 23-24), c'est « une grammaire édulcorée, parcellaire, au “compte-gouttes”, et qui dicte le plus souvent la progression des apprentissages de la langue [...] » ; elle ajoute que « les auteurs de manuels « comptent a priori sur les interventions explicatives qui auront bien sûr lieu dans la classe de langue ». En d'autres termes, l'enseignant sert de médiateur entre le manuel et l'apprenant.

C'est sans doute là que le bât blesse : en 2016, nous avons fait une enquête auprès de nos étudiants, futurs enseignants de FLE, natifs et non natifs confondus. Pour les natifs, la langue française est *conservatrice* (la norme), elle est *difficile*, comporte de nombreux problèmes d'*orthographe* ; ils évoquent volontiers la *grammaire* française¹. En général, cette dernière réveille de mauvais souvenirs d'école, ce qui ne les empêche d'ailleurs pas de se replonger dans le Bled (Goes, 2015) lorsqu'il s'agit de préparer un cours. Les non natifs, quant à eux, maîtrisent souvent mieux les « règles » traditionnelles, et s'ils évoquent la complexité de la langue française, ils la trouvent *logique* et *précise*. Tous estiment que la langue française est une langue *difficile* et que sa grammaire comporte de nombreuses *exceptions*. Il y a fort à parier qu'ils transmettront ces préjugés à leurs apprenants, qui hésiteront à choisir la langue française comme objet d'études. Nous estimons, quant à nous, que l'on devrait bannir autant que possible les mots d'*exception*, *irrégulier* et *difficile* et qu'il serait souhaitable que les futurs enseignants se forment une compétence d'intervenant / médiateur entre le manuel et l'apprenant.

Pour ce faire, il nous paraît très important de « dédramatiser » l'étude de la grammaire (scolaire) française. Tout d'abord, nous essayons de montrer à nos étudiants qu'elle n'est pas immuable et qu'il s'agit d'une approche de la langue qu'on a développée au fil des siècles. Partant de cela, nous les encourageons à chercher des solutions alternatives aux explications traditionnelles et à adopter un métalangage adéquat en accord ou non avec les traditions locales de leurs apprenants, tâche facilitée par le fait que, d'année en année, le groupe est composé de natifs et de non natifs. De même, nous n'hésitons pas à comparer les langues, ce qui permet d'entrevoir les difficultés des futurs apprenants, car nous ne perdons pas de vue que cette réflexion est destinée à de futurs enseignants en contexte hétéroglotte, non à des apprenants FLE. Dans cet article, nous relèverons quelques éléments importants de cette réflexion.

1. Une grammaire philosophique devenue « orthographique »

La transition entre ce que Chervel (1977) appelle la première grammaire scolaire (philosophique et logique², vers 1800) et la deuxième grammaire scolaire (une grammaire en fonction de l'orthographe grammaticale, vers 1870) constitue notre point de départ pour montrer que la grammaire n'est pas immuable. En effet, étant donné que leurs principes d'accord sont différents, l'adaptation de la grammaire de Port-Royal à l'école entraînera une distinction entre le substantif et l'adjectif³. Ceci aura également un impact sur le statut des verbes *être* et *avoir* et nécessitera l'introduction de la notion d'*attribut*.

Pour les grammairiens de Port-Royal, le verbe *être* était unique, le seul verbe substantif, sous-jacent (*sub-stare*) à tous les verbes. On décomposait donc *Pierre mange* en *Pierre* (sujet) + *est* + *mangeant* (attribut). La première grammaire scolaire adopte ce cadre et insiste sur le fait qu'il ne saurait y avoir de confusion entre l'*attribut* et le *complément* étant donné que *être* « ne peut avoir aucune espèce de complément parce qu'il a par lui-même une signification complète » (Noël et Chapsal, *Nouvelle grammaire française*, 1823, cités par Chervel, 1977 : 125). Or, tout comme le complément d'objet direct, l'*attribut* répond à la question *qui, quoi* ? Un certain désarroi s'installe dans les grammaires du XIX^e siècle autour de la question de *être* et de l'*attribut/complément* :

Le verbe être n'ayant pas de complément direct, on appelle attribut le mot qui paraît en être le complément direct (Saint-Germain, *Principes élémentaires de grammaire et d'analyse grammaticale*, 1862 ; cité par Chervel, 1977 : 193).

En fait, deux problèmes se posent : non seulement, le verbe *être* ne peut avoir de complément, mais ce « complément » s'accorde avec le sujet, ce qui rend l'explication de l'accord du participe avec *avoir* très difficile (*Jeanne est ayant mangée la pomme* ?). On proposera donc l'introduction de la fonction de *complément d'objet direct* pour expliquer les règles avec *avoir*, et la notion d'*attribut* pour expliquer la règle avec *être*. Fait marquant : les instituteurs refusent cette réforme et demandent la suppression du terme *attribut* :

[...] *cet hiver des instituteurs réunis en conférence pédagogique ont demandé que fût supprimé le terme attribut, déclarant qu'il était bien plus simple de dire que dans : je suis malade, malade est le complément direct du verbe je suis. Quoi de plus simple en effet ? Phrase à analyser : j'écris une lettre ; posons la question quoi : j'écris quoi ? une lettre ; lettre est complément direct de j'écris. Autre phrase : je suis malade ; posons encore la question quoi : je suis quoi ? malade. Malade est complément direct de je suis. Nous n'avons pas su si quelqu'un s'est trouvé pour inviter les partisans de cette merveilleuse simplification à observer, si*

peu que ce fût, ces deux courtes phrases : ce garçon est grand et fort, cette fillette est grande et forte, et à se demander pourquoi les adjectifs sont masculins dans un cas, féminins dans l'autre : ils auraient remarqué, n'en doutons pas, que grand et fort sont masculins parce qu'ils se rapportent à garçon, grande et forte féminins parce qu'ils se rapportent à fillette, et ils en auraient conclu que l'attribut, qui exprime les qualités d'une personne ou d'une chose, n'est certainement pas un complément du verbe (Lanusse, Yvon, 1929 : 30).

Cette remarque montre que la *grammaire de l'accord* a pris le dessus sur la grammaire philosophico-logique. Afin de mieux expliquer l'accord (adjectifs attributs, participes avec *avoir* et *être*), un binôme *être-avoir* remplace le verbe substantif *être*. Or, on « découvre » très vite que d'autres « compléments » s'accordent avec le sujet, notamment ceux de *paraître*, *sembler* [...]. Il faudra bien les appeler *attributs*, et certains grammairiens s'efforceront de distinguer *être* (*copule vide* selon Martinet (1979 : 85⁴) des autres verbes copules (*copules pleines* (Martinet, *id.*) ou *verbes d'état* (Riegel *e.a.*, 2009 : 422))⁵. Le terme *verbe attributif* serait peut-être le plus adéquat, car il permet d'introduire les verbes *occasionnellement attributifs* (Elle est partie *furieuse*), ayant un *attribut périphérique* (non obligatoire). La série ne s'arrête pas là : que faire de *Il rend sa mère heureuse* ? Un complément adjectival, obligatoire, qui s'accorde avec l'objet... Nos étudiants répondent rapidement qu'il doit s'agir d'un attribut *de l'objet* (obligatoire), et l'on se rend compte qu'il existe une série parallèle d'attributs de l'objet : le sens de *rendre* change lorsqu'il n'a pas d'attribut⁶, celui de *croire* un peu moins (Il la *croit heureuse*), celui d'*accepter* pas du tout (Il a accepté le paquet ouvert ; *attribut périphérique de l'objet*. Bref, la grammaire traditionnelle a su se débrouiller et créer un parallélisme plutôt élégant entre les structures à attribut du sujet et de l'objet :

Attributs du sujet	Attributs de l'objet
Il est beau, elle est belle.	Il la <i>rend</i> heureuse.
Elle <i>paraît</i> fatiguée, elle semble insouciante.	Elle le <i>trouve</i> beau.
Elle <i>est partie</i> (furieuse), elle est morte (seule).	Il <i>boit</i> sa soupe (chaude).

Que l'on se rassure : l'essentiel ne réside pas dans cette histoire - très abrégée - de la fonction attribut, mais bien dans la prise de conscience par les étudiants que la grammaire ne s'est pas faite en un jour, mais au fil du temps et qu'elle continuera d'évoluer. En même temps, on constate que l'introduction d'une nouvelle fonction (attribut) peut entraîner un « effet domino » (création de l'*attribut périphérique*, de l'*attribut de l'objet*) en fonction du seul critère de l'accord.

Il en va de même lorsqu'on décide d'adopter la notion de *déterminant* : cela implique que les *adjectifs démonstratifs, possessifs* (etc.) changent de catégorie. L'introduction du *groupe déterminant* (*Les trois mousquetaires* ; Riegel *e.a.*, 2009 : 281) permet d'éviter le double statut de *trois* (adjectif numéral dans *les trois mousquetaires*, déterminant dans *trois mousquetaires*), tandis que le *déterminant composé* permet d'expliquer le choix de l'accord (Un groupe de soldats *marchait* (accord avec *groupe*), ou *marchaient* (*soldats*)).

L'important réside donc dans la réflexion sur les choix que l'on pourrait faire en tant qu'enseignant⁷, réflexion que nous menons ensemble avec le groupe, car, ils ont le *choix*. Une intervention, une médiation s'impose, certes, mais à condition d'être conscient que la grammaire forme un tout relativement bien construit⁸ dont il convient d'avoir une vision globale afin d'éviter des incohérences lorsqu'on décide d'y apporter des « retouches ». En même temps, on se rend compte que nous avons affaire à une grammaire de l'accord⁹, de l'orthographe grammaticale. Jusqu'ici, nous avons évité le débat sur l'accord du participe¹⁰ ; nous l'aborderons brièvement ci-dessous.

2. Une terminologie, oui, mais laquelle ?

Comme nous l'avons signalé (note 7), nous insistons sur le fait que les discussions que nous menons s'adressent à de futurs enseignants et non à des étudiants FLE, qui souhaitent avant tout communiquer efficacement. L'analyse de la proposition convient mieux à un public FLM, « qui comprend déjà », étant donné que pour un non-natif qui ne comprendrait pas le verbe *pétrir*, les syntagmes *la pâte* et *la nuit*, dans *Le boulanger pétrit la pâte* et *Le boulanger pétrit la nuit* pourraient avoir exactement la même fonction. Or, la règle d'accord du participe passé conjugué avec *avoir* demande bien aux apprenants, qu'ils soient FLM ou FLE, de chercher le complément d'objet direct. Qu'on le veuille ou non, une analyse s'impose, à moins que l'on ne tente d'appliquer les propositions de Wilmet (2009) : ce dernier considère le participe comme un adjectif qui s'accorde avec son support, support qu'il faut chercher dans la proposition¹¹. L'accord ne se fera pas si le verbe est *avoir* et si le support suit le participe, et lorsque le support suit le participe d'un verbe pronominal (Pierre et Marie se sont serré *la main*).

Le mot *support* étant très transparent, Wilmet évite ainsi un métalangage trop lourd, mais, un peu plus loin, il ne peut éviter de déclarer que le support « se reconnaît¹² parfois sujet, parfois C.O.D » (2009 : 12). On peut donc partir du point de vue que tôt ou tard, un métalangage, fût-il allégé, sera utilisé en cours de FLE. Pour ce qui concerne le C.O.D, on aura à choisir entre l'opposition C.O.D. vs

C.O.I ; *objet vs objet second*, voire *second actant* et *tiers actant*. Après discussion, les futurs enseignants ont unanimement opté pour la transparence des termes *direct* (sans préposition), et *indirect* (avec préposition). Dans d'autres analyses et discussions, ils ont également préféré *coordination* et *subordination* à *parataxe* et *hypotaxe* (les deux premiers mots appartenant au vocabulaire courant) ; pour les mêmes raisons, ils ont préféré *radical* à *base* et *terminaisons* à *désinences* dans le cadre de la conjugaison verbale (cf. aussi *infra*).

Contre l'avis de l'auteur de cet article, beaucoup préfèrent également les termes d'*adjectif* démonstratif, possessif, numéral au terme *déterminant*¹³. Le maintien de cette terminologie traditionnelle s'explique non seulement par le fait que beaucoup de manuels de FLE édités en France l'ont gardée, mais aussi par le fait qu'elle se retrouve dans d'autres traditions grammaticales : *adjetivo posesivo* (espagnol) *adjectiv posesiv* (roumain). Dans la tradition roumaine, on rencontre le terme *adjectiv pronominal*, terme que l'on retrouve chez l'Abbé Girard (XVIII^e siècle), mais aussi dans la grammaire de Béchade (1994). S'il n'était pas si désuet en français, il permettrait de faire le lien entre *mon* (adjectif pronominal) et *le mien* (pronom). Une grammaire tchèque (Taišlová, 2002, citée par Kolářiková, 2015 : 53) adopte quant à elle le terme de *pronom*, conformément à la tradition tchèque. En d'autres termes, les futurs enseignants non francophones disposent d'une culture métalinguistique préalable qui peut constituer une aide précieuse à la formation des francophones. Tous pourraient acquérir ainsi une plus grande adaptabilité aux cultures grammaticales locales.

Il n'y a pas que le métalangage qui peut être différent : les descriptions mêmes de la langue cible peuvent être « en osmose avec la culture métalinguistique des apprenants » (Beacco, 1997 : 135). La présence d'enseignants déjà actifs dans d'autres pays au sein du groupe (principalement des étudiants à distance) nous permet parfois d'analyser des descriptions « locales » du français, par exemple cette description du substantif dans une grammaire tchèque (Arcia, 2014 : 11) :

<i>Franština ma jen čtyři pady, přitom 4. p. se rovna 1. p., 2. p. se tvoří předložkou de, 3. p. předložkou a</i> (le français n'a que quatre cas, a savoir le quatrième, qui équivaut au premier, le second, qui utilise la préposition <i>de</i> , le troisième, qui utilise la préposition <i>a</i>) :				
1. p.	voici le livre	l'ouvrier	la maison	l'usine
2. p.	je parle du livre	de l'ouvrier	de la maison	de l'usine
3. p.	je pense au livre	à l'ouvrier	à la maison	à l'usine
4. p.	je cherche le livre	l'ouvrier	la maison	l'usine

<p><i>Franština ma jen čtyři pady, přitom 4. p. se rovna 1. p., 2. p. se tvoří předložkou de, 3. p. předložkou a</i> (le français n'a que quatre cas, a savoir le quatrième, qui équivaut au premier, le second, qui utilise la préposition <i>de</i>, le troisième, qui utilise la préposition <i>a</i>) :</p>				
1. p.	voici les livres	les ouvriers	les maisons	les usines
2. p.	je parle des livres	des ouvriers	des maisons	des usines
3. p.	je pense aux livres	aux ouvriers	aux maisons	aux usines
4. p.	je cherche les livres	les ouvriers	les maisons	les usines

Hamplova, Vagenknechtova, Dubsky, Střížova, *Cvičebnice jazyka francouzského*, 1951, Statní nakladaatelstvíučebnic v druhém vydání, p. 20. [*Cahier d'exercices de langue française*, 1951, Editions nationales de manuels scolaires, deuxième édition].

Cette *contextualisation*¹⁴ de la grammaire nous paraît une piste de réflexion particulièrement intéressante ; nous l'appliquons entre autres lorsque nous abordons le verbe et la présentation des conjugaisons.

3. La présentation du verbe : « chasse aux exceptions » et contextualisation

Dans le cadre de la conjugaison française, on peut réfléchir sur la terminologie (voir le paragraphe précédent), sur les règles de formation des modes et des temps, sur les effectifs, les groupes et sous-groupes de verbes, ou encore sur les modèles de conjugaison et leur présentation. Trannoy (2016) signale d'ailleurs une certaine obsession des apprenants, non seulement par rapport à la grammaire française, mais surtout par rapport à la conjugaison¹⁵ des verbes¹⁶. Les (futurs) professeurs natifs, quant à eux, peinent parfois à prendre une certaine distance par rapport à leur langue maternelle¹⁷. Une réflexion sur la présentation du verbe, à l'oral et à l'écrit pourrait donc être utile.

L'impression de difficulté est renforcée par les auteurs des grammaires grand public : *L'art de conjuguer* (Bescherelle) donne dans l'inflation des chiffres et est passé de 8000 verbes (1974) à 12000 verbes (1990) à conjuguer, répartis en 88 tableaux-types de conjugaison, ce qui donne évidemment l'impression d'une grande complexité. Or, ceci n'est possible qu'en qualifiant d'irréguliers des verbes qui ne le sont pas, comme le fait Monnerie (1987) pour *acheter*, *appeler*, *bouger*, *avancer*. Ces verbes ne sont pas des *exceptions*, au contraire, ils se conforment à des règles orthographiques générales, notamment la fermeture de la syllabe par

une consonne double pour signaler le e-ouvert (j'*appelle*) ; g+e (nous *bougeons*) pour le son « j » devant O, ainsi que la cédille (nous *avançons*). On oublie souvent de dire par contre que la prononciation [ə] et non [ā] de la troisième personne est particulière au sous-système verbal (Catach, 1980).

Combien de groupes de verbes pourrait-on distinguer ? Il n'y a aucune unanimité. On peut, en s'inspirant des grammaires scolaires françaises, classer les verbes en se fondant sur leur infinitif : *-er*, *-ir* (*-issons*) et les autres (*vêtir*, *recevoir*, *rendre*). Pour Séguin (1992), il y aurait plutôt une classe de verbes dont l'infinitif est en [e], transcrit graphiquement en *-er*, et une classe de verbes dont l'infinitif comporte un [R] phonique et qui est représenté par un des trois allomorphes [iR], [R], [waR] transcrits graphiquement, *-ir*, *-re*, *-oir*. Ceci revient en principe à établir deux conjugaisons, dont la deuxième comporte trois subdivisions. On pourrait considérer ceci comme un compromis entre la classification à la française et le classement « à la belge », où l'on distingue tout simplement quatre groupes (De Spiegeleer et Weekers, 1976). À l'appui de la proposition de Séguin, il y a le fait que le français actuel se présente comme une langue dont la conjugaison compte deux grands groupes de verbes : ceux dont la forme infinitive est en *-er*, et dont le système flexionnel est régulier, prévisible, tandis que les verbes dont la forme infinitive n'est pas en *-er* présentent des conjugaisons moins prévisibles. Moins prévisibles, certes, mais il nous paraît inutile de les qualifier d'*irrégulières* comme le fait Monnerie (1987) pour les verbes en *-oir* et *-re*. Sa grammaire en arrive ainsi à environ six-cents verbes irréguliers ; de quoi faire paniquer les apprenants !

Certaines grammaires d'apprenants, choisissent d'abandonner la classification par terminaisons, pour ne tenir compte que des différences de thèmes (radicaux, bases) à l'oral. À notre avis une approche exclusivement orale du verbe rend la conjugaison moins transparente, étant donné que l'on devrait distinguer les verbes à sept bases - première conjugaison : *être* ; la deuxième conjugaison et la troisième conjugaison : les verbes à six ou cinq bases (*faire*, *aller*, *pouvoir*, *vouloir*, *avoir*) ; la quatrième conjugaison : les verbes à quatre bases : *savoir*, *tenir*, *prendre*, *apprendre*, *valoir*, *comprendre* ; la cinquième conjugaison : les verbes à trois bases (*devoir*, *recevoir*, *connaître*, *plaindre*, *envoyer*, *s'asseoir* etc.) ; sixième conjugaison : les verbes à deux bases (deuxième conjugaison actuelle) ; septième conjugaison : verbes à une base (première conjugaison actuelle, mais aussi *ouvrir*, *exclure*) (d'après Catach, 1980). Ce type de classification est partiellement observé par la *Grammaire des premiers temps* (Abry, Chalaron, 2014, volume 1), qui distingue trois conjugaisons (à une, deux ou trois bases), en comptant seulement les bases de l'indicatif présent.

Comme d'habitude, nous avons soumis ces classifications à nos étudiants (en présentiel et à distance). L'écrasante majorité préfère le classement selon les terminaisons, en trois classes (*à la française*), à l'exception des Belges ; peu appliqueraient la classification d'après la *variation des bases*, car elle ne permet pas de systématiser la formation des modes et temps de façon didactique (*ouvrir* et *parler* se trouvant ainsi dans la classe des verbes à une base...).

Fait étonnant : les opinions varient aussi pour ce qui concerne la décomposition / formation des modes et de temps ! Ainsi, le verbe *craindre* est-il le plus souvent décomposé en *craind-* (radical) et *-re* (désinence), mais certains parlent de verbes en *-dre* (c'est le cas des enseignants de FLE en Belgique ; mais aussi celui de Josée Kay-Fayat (2007 : 30) dans *La conjugaison pas à pas*). De même, pour les verbes en *-ir, -issons* : Grevisse et Goosse (1993) décomposent : *fin-is, fin-iss-ent* (un seul radical, un seul thème), mais cela a pour désavantage de dissocier les terminaisons de ces verbes de celles de beaucoup d'autres : *-is, -is, -it (-issons)* par rapport à *-s, -s, -t*. Décomposer en *fini-s, fini-s, fini-t, finiss-ons* permet donc d'harmoniser le plus de terminaisons possibles. Or, au pluriel, le *Bescherelle* propose un affixe *-SS-* intercalaire : *fini-ss-ons*. Soucieux de la régularité des terminaisons, le *Bescherelle* de 1997 considère *ai, ou i* comme des affixes de l'imparfait et du subjonctif (*ils parl-ai-ent, que nous travaill-i-ons*) contrairement au *Bescherelle* de 1990, qui préfère parler de terminaisons *-ions* et *-aient...*

La formation du futur simple peut être envisagée de plusieurs façons, elle aussi : la règle la plus courante étant *infinitif plus terminaison*. Cela provoque néanmoins des irrégularités, bien connues : *céder* donne *je céderai*, forme non alignée sur la prononciation, tandis que pour *employer*, il faut changer la graphie (**j'emploierai*). Une règle de formation plus adéquate serait de former le futur (et le conditionnel) sur le présent singulier, conformément au système oral de la langue : *je parle-rai, j'emploie-rai, je lève-rai, je cède-rai*. (Bérard, Lavenne, 1991) ; cette règle devrait s'imposer si l'accent grave devient obligatoire (réforme de 1990, entrée en vigueur en 2016). Fidèle à son option de base unique, le *Bescherelle* (1997) préfère *je parl-er-ai, je fini-r-ai*. Pour ce qui concerne le passé simple, seule une grammaire roumaine exploite la petite astuce de former un grand nombre de formes du passé simple à partir du participe passé : *fini > je finis, nous finîmes ; reçu > je reçus, nous reçûmes* (Cosăceanu, Slăvescu, 2006).

Et si on conjugait différemment ? La présentation des personnes pourrait être changée aussi, dans la mesure où une succession du type *je-tu-il ; ils-nous-vous*, proposée par Martinet (1979) (*je parle, tu parles, il parle ; ils parlent, nous parlons, vous parlez*), voire une succession *il-tu-je ; ils-vous-nous* (*il parle, tu parles, je parle ; ils parlent, vous parlez, nous parlons*)¹⁸ permet une présentation basée sur

la base des flexions orales des verbes, opposant désinence zéro (désinences muettes par rapport à l'écrit) et désinences prononcées. Interrogés, les futurs enseignants ont ajouté quelques propositions : un seul souhaiterait que l'on *arabise* davantage (cf. note 18) pour conjuguer à la maghrébine (j'étudie / nous étudions ; tu étudies / vous étudiez...), mais cela ne permettrait plus de regrouper les homophones ; un professeur chinois préfère l'ordre inversé et suggère d'écrire les verbes d'abord en alphabet phonétique. Le débat avec nos étudiants n'est pas clos !

4. Et la linguistique ?

Depuis le relatif échec des méthodes structuro-globales, l'apport de la linguistique à la didactique des langues s'est considérablement réduit. Or, comme nous l'avons écrit, nous comparons les langues, nous discutons sur le métalangage, et sur l'analyse des formes. La linguistique est donc présente comme science auxiliaire, en arrière-plan. Elle permet de considérer souplement certaines réponses (*être-grand* pourrait être considéré comme un verbe, car les adjectifs se conjuguent en vietnamien ; une lecture partitive dans *je mange des cornichons* n'est pas à exclure, même si le partitif ne connaît pas le pluriel) ; la sociolinguistique nous fait discuter sur la féminisation des noms de métier (très normatifs, les non natifs n'apprécient pas toujours) ou sourire à l'idée que les aborigènes d'Australie classent *les femmes* avec *le feu* et *les choses dangereuses* (Lakoff, 1990), ou qu'une hypothèse sur le genre affirme que les choses petites devraient être féminines (*un fauteuil, une chaise ; un camion, une voiture*). Plus sérieusement, l'hypothèse de Benveniste (1966), qui stipule qu'il y a deux systèmes temporels en français selon le type de texte (imparfait-passé simple pour le *récit* ; imparfait passé-composé pour le *commentaire*) permet d'unifier les descriptions fragmentaires des manuels concernant l'emploi de ces temps. Comme nous l'avons signalé, la notion de *déterminant*, apport de la linguistique, ne trouve pas toujours grâce aux yeux des futurs enseignants.

La linguistique cognitive peut servir d'appui pour expliquer les prépositions (une chaise se trouve *sous* la table, même si son *dossier* est visible, ceci parce que le *siège* - partie essentielle - ne l'est pas). C'est assez léger, mais cela fonctionne, et permet de réconcilier certains avec la linguistique, et la grammaire.

Conclusions : de l'analyse à l'enseignement...

Décrite ainsi, la formation semble éminemment théorique. Or, cet article ne reflète qu'une partie des discussions, et, faute de place, nous n'avons que très partiellement signalé les astuces et solutions pratiques que nous apportons nous

étudiants professeurs¹⁹ ou futurs professeurs. L'une des consignes de la formation consiste d'ailleurs à chercher des documents authentiques exploitables, et *nouveaux* - non pas l'éternel *Si j'étais président...*, pour l'hypothèse. Il est vrai néanmoins que nous insistons sur la réflexion, sur l'ouverture/contextualisation et sur l'éclectisme (les « anciennes » solutions n'étant pas nécessairement à rejeter).

Les résultats de la formation sont néanmoins un peu mitigés : en fin d'année, une préparation de cours à partir d'un document authentique exploitable en grammaire est demandée, et, si certains s'essaient à une certaine créativité grammaticale, d'autres choisissent de se replier sur leurs souvenirs de collège (le Bled, leur ancienne grammaire scolaire). De ce point de vue, et malgré les discussions animées et enrichissantes pendant l'année, le formateur que nous sommes reste un peu sur sa faim (Goes, 2015).

Bibliographie

- Abry, D., Chalaron, M.-L. 2014. *La grammaire des premiers temps*. A1-A2. Grenoble : P.U.G.
- Arcia, I. 2014. *L'enseignement du français en République tchèque*. Rapport de stage non publié. Arras : Université d'Artois.
- Arnould, A., Lancelot, C. 1676 (1966). *Grammaire générale et raisonnée ou la grammaire de Port-Royal*. Éd. Brekle. Stuttgart : Frommann Verlag.
- Beacco, J.-C. 1997. « Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques ». LINX, n° 36, *Métadiscours... Langues. Actes du colloque international du Groupe Recherche Jan Comenius en Linguistique et Didactique des langues* (2-3 octobre 1996), p. 131-137.
- Béchade, H. 1994. *Grammaire Française*. Paris : P.U.F.
- Benveniste, É. 1966. « Les relations de temps dans le verbe français », *Problèmes de linguistique générale*, 1. Paris : Gallimard.
- Bérard, É., Lavenne, C. 1991. *Grammaire utile du français*. Paris : Hatier Didier.
- Bescherelle, 1974. *L'art de conjuguer 8000 verbes*. Paris : Hachette.
- Bescherelle, 1991. *L'art de conjuguer 12000 verbes*. Paris : Hachette.
- Bescherelle, 1997. *L'art de conjuguer*. Paris : Hachette.
- Bruley, C., Fouillet, R., Stratilaki, S., Weber, C. 2014. *Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés*. In : Aguilar Rio, J., Bruder mann, C., Leclère, M. (dir.). *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*, p. 10-23. [En ligne] : <https://halsh.archives-ouvertes.fr/halshs-01099170> [consulté le 5 septembre 2019].
- Catach, N. 1980. *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Cosăceanu, A., Slăvescu, M. 2006. *Gramatica limbii franceze*. București : Gramar.
- Cuq, J.-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français Langue Étrangère*. Paris : Didier-Hatier, coll. « Didactique du français ».
- Chervel, A. 1977. *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot, 1977. *Petite Bibliothèque Payot* n° 394.
- De Salins, G.-D. 2001. « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère ». *Langue Française*, n° 131, p. 23-37.
- De Spiegeleer, J., Weekers, H. 1976. *Grammaire à la carte*. Antwerpen : Plantyn.
- Flaux, N. 1993. *La Grammaire*. Paris : P.U.F., coll. « Que sais-je » n° 788.
- Germain, C., Séguin, H. 1998 (1995). *Le point sur la grammaire*. Paris : Clé International.

- Goes, J. 2015. « Comment sortir du Bled ? De la difficulté des natifs et des non natifs à se distancier de la tradition grammaticale ». In : Goes, J. et SFAR, I. (coord.). *La grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements ? Le Français dans le monde, Recherches et Applications* n° 57, p. 59-72.
- Goes, J. 2016. « Attitudes et choix par rapport au français : témoignages, réflexions et perspectives ». In : Defays, J.-M. et Geron, G. (coord.). *Le langage et l'homme, 2016-1. Représentations du français, et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner*, p. 151-164.
- Grevisse, M., Goosse, A. 1993. *Le Bon Usage*, 13^e édition. Paris, Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Kay-Fayat, J. 2007. *La conjugaison pas à pas*. Paris : Ellipses.
- Kolářiková, D. 2015. « Faut-il une terminologie unique pour enseigner le français ? ». In : Goes, J. et Sfar I., (coord.). *La grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements ? Le Français dans le monde, Recherches et Applications* n° 57, p. 47-58.
- Lakoff, G. 1990. *Women, fire and Dangerous Things, What categories reveal about the mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lanusse, J.M.M., Yvon, H. 1923. *La nomenclature grammaticale* de 1910. Paris : Belin.
- Martinet, A. 1979. *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : CRÉDIF/DIDIER.
- Monnerie, A. 1987. *Le français au présent, Grammaire*. Paris : Didier/Hatier.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2009. *Grammaire méthodique du français* (septième édition). Paris : P.U.F.
- Séguin, H. 1992. « Implications terminologiques d'une nouvelle taxinomie de la morphologie verbale en français : les verbes en deux groupes, quatre classes ». *ABLA Papers* (Association belge de linguistique appliquée) n° 13, p. 107-116.
- Trannoy, F. 2016. *Les représentations de la langue française chez des adultes dits « illettrés »*, thèse de doctorat inédite. Amiens : Université de Picardie.
- Wilmet, M. 2009. « L'accord du participe passé. Projet de réforme ». In : Conseil international de la langue française, *Penser l'orthographe de demain*. Paris : CILF, p. 9-34.

Notes

1. Il s'agit de réponses à la question : « notez cinq mots qui vous viennent à l'esprit lorsqu'on évoque la langue française ». Il va de soi que d'autres stéréotypes sont mentionnés aussi : *belle, élégante, langue de l'amour, de culture, etc.*
2. Le terme d'*analyse logique* renvoie encore à cette tradition, ainsi que les termes de *concessive, but* etc.
3. La grammaire de Port-Royal les appelait *NOM substantif* et *NOM adjectif*.
4. La *Grammaire fonctionnelle du français* est une grammaire pour les enseignants en FLM et FLE, le CRÉDIF [Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français] se donnant « pour mission d'informer largement les enseignants des possibilités offertes, en matière d'application, par les différents courants de recherche contemporains dans les domaines des sciences de la communication et du langage » (Jacques Cortès, Préface, 1979 : V).
5. Cette distinction est parfaitement compréhensible par les arabophones qui connaissent *kāna wa aḥawātihā* (être et ses sœurs) dans leur terminologie traditionnelle.
6. *Il rend sa mère* : il n'est pas content, il en veut une autre ? Il l'a mangée ? (*rendre* est un euphémisme belge pour *vomir*).
7. Nous insistons auprès de nos futurs enseignants sur le fait que les apprenants de FLE souhaitent communiquer et ne se soucient que très peu de la théorie. Or, comme le disait si bien Jean-Pierre Cuq (1996 : 4-5) : « qu'elle entre par la grande porte ou qu'on la sorte par la fenêtre, la grammaire rode qu'on le veuille ou non autour de la classe de langue ».
8. Nous constatons souvent, ensemble avec les étudiants, que la langue ne se laisse pas apprivoiser, et que les difficultés commencent dès que l'on quitte le giron rassurant des phrases canoniques.

9. Même s'il y a une nuance de sens très ténue, ce n'est que l'accord ou son absence qui a fait que l'on considère que *il part joyeux* est une construction à attribut du sujet, et *il part joyeusement* une proposition avec un complément adverbial de manière. La notion d'incidence (au sujet, au verbe) permet de l'expliquer, éventuellement, mais cela alourdit le métalangage (cf. paragraphe 3).

10. Thème qui cadrerait également dans ce paragraphe : pour Germain et Séguin (1998), l'accord du participe passé avec *avoir* et dans les verbes pronominaux est un exemple qui atteste du caractère à la fois relatif et évolutif de la grammaire française. Chervel (1977) signale qu'encore au XVIII^e siècle, on était plutôt d'avis qu'il fallait laisser le choix aux élèves.

11. Cette règle regroupe : une pomme *partagée*, la pomme sera *partagée*, la pomme que Pierre et Marie ont *partagée*, la pomme qui s'est *partagée*, la pomme que Pierre et Marie se sont *partagée*. (Exemples de Wilmet)

12. Wilmet applique la réforme de l'orthographe.

13. Ce qui ne correspond néanmoins pas à la terminologie grammaticale officielle française.

14. Par *contextualisations*, l'on entend « des formes de variations ou d'écarts du discours grammatical par rapport aux descriptions de référence du français. Ils sont le fait d'enseignants partageant la langue source des utilisateurs, en supposant que les explications, commentaires ou représentations graphiques reposent sur l'expertise que les enseignants se sont construite ». (Bruley, e.a., 2014 : 10). Ces enseignants ayant été eux-mêmes des apprenants, on peut supposer que ces variations sont adaptées aux intuitions épilinguistiques et aux représentations métalinguistiques des apprenants.

15. Il n'est pas inutile de signaler que la définition scolaire du verbe comme « un mot qui se conjugue » (Grevisse et Goosse, 1993 : 1118), remonte aux grammairiens d'Alexandrie (II^e siècle avant Jésus-Christ !). Cette définition est d'ailleurs très réductrice pour des étudiants qui parlent une langue sans phénomènes morphologiques marqués, comme le chinois.

16. « Je comprends », dit Pujé, étudiante de Mongolie, « mais mon problème grammaire et conjugaison » (Trannoy, 2016 : 220).

17. Ainsi, à notre question de savoir comment on forme le futur simple, une étudiante française a répondu : « je ne sais pas, je l'ai toujours fait ».

18. La conjugaison des verbes en arabe fonctionne ainsi.

19. Certains, surtout nos étudiants à distance, sont titulaires d'une maîtrise FLE et sont déjà en activité. Ils constituent une partie du public du Master 2.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Pour une formation active des enseignants
de Français Langue Étrangère et Seconde en
formation initiale et continue : lier l'oral et l'écrit
en didactique de la grammaire

Dominique Abry

Université Grenoble Alpes, France

dominique.abry@gmail.com

Catherine David

Université Aix-Marseille, Laboratoire Parole et langage (LPL), France

catherine.david@univ-amu.fr

Reçu le 02-12-2019 / Évalué le 14-12-2019 / Accepté le 20-12-2019

Résumé

Comment enseigner la grammaire à des étudiants de français langue étrangère et seconde de manière dynamique et motivante ? Comment sensibiliser des enseignants de FLES ou futurs enseignants à une pédagogie de la grammaire qui lie l'oral et l'écrit et qui prenne en compte toutes les compétences (lire, écouter, parler et écrire) ? L'article interroge les représentations et les démarches mises en œuvre par les futurs enseignants en formation initiale et en formation continue. D'une part, il met en valeur l'importance du lien entre la phonétique et la morphologie. D'autre part il montre qu'il est important d'insérer la réflexion sur la langue dans une interaction authentique entre les apprenants de FLE, les incitant à parler de leur expérience personnelle. Il montre comment La *Grammaire des premiers temps* (Abry, Chalaron, 1996-2014 et 1999-2015) qui met en œuvre une pédagogie de la grammaire dynamique et originale, où l'écrit et l'oral sont intrinsèquement liés, peut permettre de faire évoluer le savoir et le savoir-faire des enseignants et futurs enseignants de FLES.

Mots-clés : formation initiale et continue, oral/écrit, interactions, authentique, phonétique

For an active training of teachers of French as a Foreign Language and Second Language in initial and continuing training: linking oral and written in grammar didactics

Abstract

How to teach grammar to FLES students in a dynamic and motivating way? How to educate teachers of FFL or future teachers to pedagogy of grammar that links speaking and writing and that takes into account all skills (reading, listening, speaking and writing)? The article questions the representations and techniques we can find when future teachers and expert teachers have to propose a grammar "lesson". On the one hand, it highlights the importance of the link between phonetics and morphology. On the other hand, it shows that it is important to include reflection on the language in an authentic interaction between FFL learners, encouraging them

to talk about their personal experience. It shows how *La Grammaire des premiers temps* (Abry, Chalaron, 1996-2014 and 1999-2015), which implements dynamic and original pedagogy of grammar, where writing and speaking are intrinsically linked, can help to evolve the knowledge and skills of teachers and future teachers of FFL.

Keywords: Initial and continuous training, speaking/writing, interaction, authenticity, phonetics

La grammaire a retrouvé sa place dans la didactique actuelle du français langue étrangère et seconde (FLE/S dorénavant) avec la perspective actionnelle. Les enseignants de FLE devant les difficultés de leurs apprenants se posent une multitude de questions : Quel métalangage utiliser ? Quelle progression ? Quelles démarches ? Inductive ? Déductive ? Quels types d'exercices ou d'activités ? Comment gérer les points de grammaire à traiter lorsque la classe comporte plusieurs niveaux de compétence en langue ? Formatrices d'enseignants ou futurs enseignants de FLE/S, nous sommes amenées à construire une formation initiale ou continue pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire qui doit permettre à l'enseignant ou futur enseignant de français, étranger ou francophone, de s'appropriier les nouvelles descriptions de l'oral et de l'écrit de la grammaire afin qu'il n'ait pas peur de les réutiliser avec ses apprenants. Car il est vrai que la description classique de la grammaire est encore de nos jours malheureusement exclusivement centrée sur l'écrit. Comment m'approprier une forme que je n'entends pas ? Ainsi pour un hispanophone, il est très difficile d'entendre la distinction entre le singulier et le pluriel : tu as pris le livre ou tu as pris les livres ? Il n'entend que le pluriel et doit apprendre à entendre la distinction phonologique entre [e] et [œ] pour entendre le singulier. De même pour la distinction du passé composé et du présent : « j'ai fini de manger / je finis de manger » peut prêter à confusion si je ne distingue pas ces deux phonèmes.

La grammaire pédagogique de l'enseignant se situe entre la grammaire descriptive du linguiste et la grammaire d'apprentissage de l'apprenant. L'enseignant suit « l'interlangue » ou grammaire transitoire de chaque apprenant qui se complexifie de plus en plus et qui se positionne par rapport à la ou aux langue(s) que celui-ci parle. Une grammaire de référence comme, *La grammaire méthodique du français* de M. Riegel, J. C. Pellat, R. Rioul est intéressante car elle décrit « une grammaire globale du français contemporain, tel qu'il s'écrit, se parle et se manifeste dans la variété de ses usages (2008 : 4^e de couverture, *spn*). L'enseignant doit transposer cette grammaire pour l'adapter au(x) niveau(x) des apprenants. La complexité de la règle est parfois telle comme pour le passé composé par exemple qu'on ne peut la présenter en entier avec des apprenants débutants. L'enseignant pose

immédiatement la question à propos de l'auxiliaire : doit-on commencer avec les verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir », puis avec « être » ou l'inverse, ou doit-on commencer avec les deux en même temps ?

Nos formations prônent la grammaire sémantique par rapport à la grammaire formelle (De Salins, 1996), où toute découverte d'une nouvelle construction morphologique ou syntaxique passe par un corpus contextualisé et une grammaire qui tient compte du code oral comme du code écrit. Comme le dit Halliday (1985: XXIII) « Traditionally, grammar has always been a grammar of written language: a process/product distinction is a relevant one for linguists because it corresponds to that between our experience of speech and our experience of writing: writing exists whereas speech happens¹ ».

Nos formations prônent aussi comme le préconisent le socioconstructivisme et les neurosciences (Dehaene, 2018), une démarche action, avec un public actif, acteur social qui gère et construit son savoir et savoir-faire. Nous sommes pour une démarche inductive avec un apprenant actif qui participe à la découverte de la règle. De même lors des formations, les participants doivent être engagés dans l'acte de construire de nouvelles représentations et des nouveaux savoirs et savoir-faire pour qu'ils se les approprient vraiment et en comprennent le déroulement.

En ce qui concerne la formation initiale et continue en didactique du FLE, la *Grammaire des premiers temps* de D. Abry et M.-L. Chalaron, en deux volumes A1/A2 et B1/B2 (*GrPT* dorénavant) nous a permis de présenter nos choix et nos démarches quant à la description grammaticale et la typologie des activités retenues en maintenant toujours un lien étroit entre l'oral et l'écrit.

1. La formation initiale en didactique de la grammaire en FLE

Dans le cadre du cours de didactique de la grammaire en Master 1 FLE que nous assurons depuis quelques années, nous demandons aux étudiants, de présenter, en tandem, et à l'oral, un point langue comme s'ils le présentaient à une classe. Ils choisissent un document support, décident d'un acte de parole à travailler et de l'objectif grammatical qui pourrait y être associé, puis ils déroulent devant la classe leur «leçon» de grammaire pour un public donné, en fonction d'un temps donné. Les étudiants de FLE en France, pour la plupart encore assez novices dans la «fabrique de l'action enseignante» (Carlo, Muller, 2015) sont le plus souvent amenés à inscrire le «point langue» d'un cours de FLE dans l'approche communicative et la perspective actionnelle. La centration sur l'apprenant et l'importance accordée aux stratégies d'apprentissage encouragent aujourd'hui l'approche inductive et explicite de la grammaire au détriment, le plus souvent dans la

formation, d'une approche déductive explicite (Fougerousse, 2001). Les étudiants de Master FLE semblent avoir bien intégré cette démarche. En cohérence avec le cours de méthodologie du FLE/S, celui de construction de séquence didactique, ils inscrivent leur « point langue » dans la construction d'une unité didactique qui part de la compréhension pour arriver à la tâche finale, en passant par ce « travail sur la langue » (Laurens, 2012, 2013, Robert, Rosen, Reinhart, 2011) : ils partent d'un document authentique ou semi-authentique écrit ou oral, en extraient un corpus et conduisent progressivement les apprenants de FLE, à repérer les éléments nouveaux puis à conceptualiser le système, à l'aide de questions sur la forme et le sens. S'ensuit l'étape suivante de systématisation. Elle permet à l'apprenant d'intérioriser progressivement les règles grâce à des exercices variés, le plus souvent sur la structure de la langue et dont de nombreux didacticiens ont proposé une typologie (Besse, Porquier, 1984 ; Cuq, 2004 ; Vigner, 2004).

2. Une phase de systématisation-production souvent centrée sur l'écrit ou sur l'oral

Nous avons pu collecter une dizaine de « points langue » d'étudiants et nous avons observé leur mise en œuvre. Focalisons-nous sur la phase de systématisation, puis sur celle de production.

Dans la phase de systématisation, pour encourager la mémorisation des structures, la majorité des points langue proposés (à l'exception de 2 d'entre eux) s'articulent autour de différents types d'exercices structuraux centrés sur la forme, alternant entre des exercices de répétition, des exercices à trous, des exercices structurels, des exercices de reformulation (Besse, Porquier, 1984). Ces exercices sont le plus souvent écrits, très rarement proposés à l'oral et sont également souvent décontextualisés. On remarque aussi pour certains points langue la proposition d'activités de production orale en interaction qui réinvestissent le thème et l'acte de parole travaillé mais dans lequel l'objectif grammatical n'est qu'un moyen et pas l'objet de l'activité elle-même. On remarque enfin, dans la quasi-totalité des points langue, une activité ludique orale qui réinvestit la règle de grammaire en s'amusant mais qui, somme toute, déconnecte encore l'objectif grammatical d'une incarnation dans une situation « authentique » relevant du vécu du locuteur.

Voici un premier exemple d'exercices de systématisation réalisés par un tandem d'étudiants de Master FLE pour travailler un premier point langue, la localisation et la direction, avec des niveaux A1, exercices qui restent très centrés sur l'écrit.

Les premiers exercices demandent aux apprenants de compléter les phrases avec un déterminant et de savoir faire le bon choix.

Exercice 1 : les articles définis et indéfinis

Complétez avec un article indéfini (une, une, des) et un article défini (le, la, les)

1. Voici ... quartier historique. C'est...quartier Saint-Pierre.
 2. Voici place. C'est ... place Saint Pierre.
 3. Voici ... théâtre. C'est ... Grand théâtre.
- Etc.

Exercice 2 : les articles définis et indéfinis (suite)

Complétez par la, le ou un, une

Ex : Le quartier Saint-Pierre est un quartier historique.

1. ...cathédrale (f.) Notre-Dame est...cathédrale qui se trouve à Paris.
 2. Je veux aller voir... Tour Eiffel (f.)
 3. ...musée Granet est ... musée très connu à Aix-en-Provence.
- Etc.

L'activité qui suivra est un jeu de rapidité pour trouver sa direction dans la classe mais n'a aucun lien avec le vécu du locuteur. D'autres points langue sont très similaires à celui-ci.

Il semblerait donc que la grammaire, dans la phase de systématisation, telle qu'elle est pratiquée par un grand nombre d'étudiants en formation initiale, soit encore un objet difficile à intégrer dans une approche sémantique cohérente et incarnée qui donne un sens réel aux propos du locuteur pour lui permettre d'intégrer la pratique de la grammaire à la description de ses expériences personnelles. Comme on « fait semblant d'avoir à communiquer » (Cicurel, 1985 : np), il semble difficile de redonner de l'authenticité aux exercices/activités de grammaire.

Il apparaît également que ne sont que très rarement proposés par les futurs enseignants de FLE des exercices/activités de grammaire qui associent l'écrit et l'oral, que ce soit dans le cadre d'exercices de répétition phonétique ou dans une prise de parole personnelle en interaction, centrée sur le point langue comme en propose justement *la GrPT* (A1/A2,2 : 204). Voici un exemple extrait de la rubrique « échanges » de cet ouvrage qui permet d'illustrer notre propos, et qui avait été montré aux étudiants de Master 1 pour les orienter dans cette voie.

243. Lisez les questions puis échangez entre vous.

Quand vous étiez enfant

Vous aviez un animal ?

Vous suciez votre pouce ?

- Vous pleuriez facilement ?*
Vous jouiez dans les rues ?
Vous achetiez des bonbons ?
Aller à l'école vous plaisait ?
Vous mangiez de bon appétit ?
Vous faisiez des cauchemars ?
Vous aviez beaucoup d'amis ?
On vous racontait des histoires le soir ?
Vous vous inventiez des amis imaginaires ?
On vous donnait des surnoms ? des diminutifs ?
Vous aviez une télévision dans votre chambre ?
Vous y alliez à pied ? à vélo ? Vous preniez un bus ?
Vous aimiez lire ? vous déguiser ? grimper aux arbres ?
Vous vouliez devenir adulte ? célèbre ? pilote d'avion ?
Vous étiez sensible ? affectueux ? calme ? rêveur ? autoritaire ?
Vous aviez un caractère facile ou difficile ? Vous faisiez des caprices ?
Vous aviez peur du noir ? du loup ? des fantômes ? des gendarmes ? de vos parents ?

Dans notre recueil de données, un deuxième point langue se démarque aussi des autres car il met l'oral au centre de la phase de systématisation. Il fait découvrir ou consolide avec des apprenants A2/A2+ le passé composé pour raconter un événement. La phase de systématisation est essentiellement, à l'inverse de la précédente, centrée sur l'oral, il n'y a pas d'exercices écrits. Dans la première activité, la future enseignante distribue aux apprenants FLE des petits papiers (par exemple « rater » mon train) et leur demande de formuler la phrase à la forme négative ou affirmative au regard de leur vécu. Chacun formule sa phrase à tour de rôle. Mais personne n'est encouragé à expliquer son propos au regard de son expérience personnelle.

Systématisation/ Jeu du « j'ai déjà/ je n'ai jamais » (exemple de cartes)

(mentir) à ma mère	(prendre l'avion)
(essayer) de fumer	(courir) pendant 3 heures
(monter en montgolfière)	(voler) dans un magasin
Etc...	

L'activité suivante est une production orale improvisée qui nécessite l'utilisation du passé composé dans le récit d'une situation imaginaire, sans que l'apprenant s'exprime sur une histoire réellement vécue, sans qu'il puisse aussi se focaliser plus longuement sur la forme des verbes au passé composé, peut-être plus soucieux de trouver des idées originales.

Production / «Morning routine : tout se passait bien lorsque...»

Racontez votre routine matinale en intégrant l'événement contraignant stressant qui vous sera distribué sur un papier. Racontez à vos camarades comment vous avez survécu à ce stress sans vous mettre en colère. Utilisez le passé composé.

Ainsi on a pu constater les deux extrêmes : ou bien une systématisation centrée sur l'écrit, ou bien une systématisation centrée sur l'oral, toutes deux intégrant aussi des activités ludiques. Le premier point langue a été présenté au début du semestre, le deuxième à la fin du semestre.

Nous faisons deux hypothèses pour essayer, entre autres, de comprendre cette évolution radicale, même si nous avons bien conscience que la personnalité des étudiants est également un facteur à prendre en compte : tout d'abord il se peut que les étudiants aient retenu nos remarques faites à leurs camarades qui s'étaient présentés au début, leur indiquant de ne pas oublier de proposer, dans la systématisation, des exercices de grammaire contextualisés et oraux, permettant d'inscrire le point langue dans l'approche communicative. Ensuite, nous avons fait venir une des auteures de la *GrPT* au milieu du semestre afin qu'elle explique la logique de l'ouvrage. Cette rencontre, nous l'espérons, a fait évoluer les points langue des étudiants. A été abordée l'importance de la phonologie dans la morphologie verbale avec des exemples d'exercice de discrimination auditive comme celui-ci (*GrPT* A1A2 : 179) : dans la partie a, l'apprenant doit écouter, comparer et répéter les deux phrases de chaque ligne. Il y a ensuite une partie b qui lui demande : *Écoutez et soulignez la seule phrase de l'exercice 212a que vous entendez*. Il se rend compte s'il entend bien la différence entre le présent et le passé composé. Le [e] et le [œ] sont inaccentués avec des phrases courtes (2 ou 3 syllabes) dans le 1 puis plus longues dans le 2 (4 ou 5 syllabes). Dans le 3, il s'agit des verbes pronominaux. Les exercices de discrimination auditive font partie de la conceptualisation car comment bâtir une règle à partir de phonèmes que l'on ne distingue pas ? Les linguistes parlent de morphophonologie.

212a Écoutez, comparez et répétez

Présent	Passé composé
1. Je joue Je mange J'accepte Je paye Je réfléchis Je finis Je rougis Je grandis	1. J'ai joué J'ai mangé J'ai accepté J'ai payé J'ai réfléchi J'ai fini J'ai rougi J'ai grandi

Présent	Passé composé
<p>2. <i>Je pense à vous</i> <i>J'aime ce film</i> <i>Je travaille ici</i> <i>Je commande deux cafés</i> <i>Je finis de manger</i> <i>J'écris une carte</i> <i>Je remplis le chèque</i></p>	<p>2. <i>J'ai pensé à vous</i> <i>J'ai aimé ce film</i> <i>J'ai travaillé ici</i> <i>J'ai commandé deux cafés</i> <i>J'ai fini de manger</i> <i>J'ai écrit une carte</i> <i>J'ai rempli le chèque</i></p>
<p>3. <i>Il s'habille</i> <i>Elle se lève</i> <i>Il se plaint</i> <i>Elle se fâche</i> <i>Tu te reposes ?</i> <i>Tu te réveilles tôt ?</i> <i>Tu te laves ?</i> <i>Tu te recouches</i></p>	<p>3. <i>Il s'est habillé</i> <i>Elle s'est levée</i> <i>Il s'est plaint</i> <i>Elle s'est fâchée</i> <i>Tu t'es reposé(e) ?</i> <i>Tu t'es réveillé(e) tôt ?</i> <i>Tu t'es lavé(e) ?</i> <i>Tu t'es recouché(e)</i></p>

3. La formation continue en didactique de la grammaire en FLE

Les enseignants de FLE/S, français ou étrangers, en formation continue, même s'ils ont été formés avec une analyse grammaticale classique, doivent faire le lien entre les deux systèmes si l'on veut que les apprenants comprennent la richesse de la langue, et qu'on n'aboutisse pas à ce qu'ils écrivent comme ils parlent ou qu'ils n'écrivent plus ayant trop peur de l'écrit. Si l'oral n'est pas l'écrit, la langue est cependant dans la tête de tout locuteur du français un « système unique à deux manifestations ». Même si les distinctions ne sont pas négligeables, « la grosse majorité des phénomènes grammaticaux est commune aux deux plans [...], les formes divergentes ne sont pas en nombre suffisant pour conduire à poser deux systèmes. » (Gadet, 1997 : 37). La morphologie entre l'écrit et l'oral a des règles différentes en raison de l'évolution phonétique du français. Il y a beaucoup d'homophones qui ne sont pas homographes. Quand j'entends [paRle] comment l'écrire : parler, parlé, parlez ? Le contexte est essentiel pour choisir la forme écrite.

Prenons à titre d'exemple, la classification traditionnelle des verbes du français qui manque complètement de logique pour un apprenant de FLE et pour un Français aussi. En effet, le 3^e groupe regroupe des verbes qui se conjuguent de manière très différente et la liste des verbes irréguliers s'allonge, même s'ils ont le même suffixe (partir/venir) ; et la mémorisation devient difficile. Le linguiste structuraliste Jean Dubois (1965) a apporté une réponse tout à fait originale à ce sujet.

4. S'approprier une nouvelle classification verbale et un adjectif au féminin

Nous avons élaboré avec Marie-Laure Chalaron² une classification à partir de celle de Dubois selon la variation orale du radical du verbe. Sa classification en 7 groupes avec tous les temps n'a aucune exception. Cette classification est intéressante mais un peu lourde pour des débutants. Nous avons repris cette classification en ne gardant que le présent et nous avons eu la surprise d'obtenir 3 groupes : des verbes à une, deux ou trois bases. Nous n'avons gardé que 4 exceptions « avoir, être, faire et aller » car ces quatre verbes étaient les seuls verbes au présent à avoir une terminaison en « ont » au lieu de « ent ». C'est mémorisable.

Pour présenter cette classification aux enseignants, pour qu'ils se l'approprient personnellement, nous faisons une activité d'échanges. Nous partons d'une activité grammaticale et lexicale pour les débutants de *La GrPT A1/A2* (1996 : 12) mais qui peut se faire à tous les niveaux.

Ce type d'activité permet l'échange dans le groupe qui compare les activités quotidiennes cochées. Ils peuvent mentir bien sûr ! Ils peuvent rajouter d'autres verbes. L'objectif grammatical est centré sur l'infinitif et les différents suffixes (-er le plus fréquent, -ir, re, oir).

2. Cochez ce que vous faites chaque jour.

Activités quotidiennes	
<i>Acheter du pain</i>	<i>Ouvrir sa boîte aux lettres</i>
<i>Aller travailler</i>	<i>Parler</i>
<i>Aller à la piscine</i>	<i>Payer</i>
<i>Apprendre le français</i>	<i>Peindre</i>
<i>Attendre</i>	<i>Perdre quelque chose</i>
<i>Balayer</i>	<i>Pleurer</i>
<i>Boire de l'eau</i>	<i>Poser des questions</i>
<i>Boire du vin</i>	<i>Prendre une douche</i>
<i>Chercher ses clés</i>	<i>Prendre le bus</i>
<i>Conduire</i>	<i>Ranger</i>
<i>Courir</i>	<i>Recevoir des amis</i>
<i>Crier</i>	<i>Réfléchir</i>
<i>Dire au revoir</i>	<i>Regarder</i>
<i>Dire bonjour</i>	<i>Regarder la télévision</i>
<i>Dire merci</i>	<i>Remplir des papiers</i>
<i>Dormir</i>	<i>Rencontrer des gens</i>
<i>Ecouter la radio</i>	<i>Répondre au téléphone</i>
<i>Ecrire des lettres</i>	<i>Rire</i>
<i>Envoyer des SMS</i>	<i>S'ennuyer</i>
<i>Etudier</i>	<i>S'habiller, se déshabiller</i>
<i>Etre en retard</i>	<i>Se laver les mains, les dents</i>

Activités quotidiennes	
<i>Faire des courses</i>	<i>Se lever</i>
<i>Faire du sport</i>	<i>Se maquiller</i>
<i>Fumer</i>	<i>Se peigner</i>
<i>Jouer</i>	<i>Se promener</i>
<i>Lire</i>	<i>Se réveiller</i>
<i>Lire son courrier</i>	<i>Se souvenir</i>
<i>Manger</i>	<i>Sortir</i>
<i>Marcher</i>	<i>Téléphoner</i>
<i>Mettre des lunettes</i>	<i>Tenir la porte</i>
<i>Nettoyer</i>	<i>Travailler</i>

Dans la formation, l'objectif se prolonge en leur demandant de classer les verbes dans un tableau selon la variation du radical au présent. Le radical est-il le même ou change-t-il ? Un exemple est donné :

Lire : je, tu, il/elle/on lis, lit [li], nous, vous, ils/elles lisons, lisez, lisent [liz] donc deux radicaux. Les enseignants se mettent en petits groupes et classent les verbes. Ils échangent entre eux énormément : « Sans attention, sans effort, sans profondeur de la réflexion, la leçon s'évanouit sans laisser de traces dans le cerveau. » (Dehaene, 2018 : 244). Une synthèse est faite au tableau, elle aboutit au classement suivant.

Un radical : la majorité des verbes en –er. Exemple : écouter <i>je, tu, il/elle/on, nous, vous, ils/elles</i> [ekut]	Chercher, crier, écouter, étudier, fumer, jouer, manger, marcher, parler, pleurer, poser, ranger, regarder, rencontrer, s'habiller, se peigner, se maquiller, se réveiller, téléphoner, travailler, courir, ouvrir, rire
2 radicaux alternance singulier /pluriel avec ajout d'un son consonantique, exemple : lire <i>je, tu, il/elle/on</i> [li] <i>nous, vous, ils/elles</i> [liz]	Attendre, conduire, dire, dormir, écrire, lire, mettre, peindre, perdre, réfléchir, remplir, répondre, sortir
2 radicaux : alternance (semi)vocalique, exemple : nettoyer : 1. <i>je, tu, il/elle/on, ils/elles</i> [netwa] 2. <i>nous, vous</i> [netwaj]	Acheter, balayer, envoyer, nettoyer, payer, s'ennuyer, se lever, se promener,
3 radicaux : Variation consonantique et vocalique, exemple : boire 1. <i>je, tu, il/elle, on</i> [bwa] 2. <i>nous, nous</i> [byv] 3. <i>ils/elles</i> [bwav] Il faut rajouter à ce groupe : tenir, vouloir et pouvoir.	Apprendre, boire, prendre, recevoir, se souvenir,
Quatre exceptions : être avoir, faire, aller	

Ils ont découvert par eux-mêmes la nouvelle classification et comprennent qu'elle est plus régulière et donc plus facile à mémoriser pour les apprenants que la classification traditionnelle. Ils se rendent compte que la première partie de cette activité, la partie « échanges d'opinions » peut être faite avec toutes les classes de niveaux homogènes ou hétérogènes pour créer le groupe. Ils découvrent aussi qu'une révision du présent peut être faite avec les apprenants, même s'ils ont appris avec la classification traditionnelle et que cela leur permet de bien vérifier la prononciation de certains verbes comme « se lever » qui ont deux bases [lèv] et [lœv]. La morphologie s'appuie sur la phonologie pour bâtir ses structures.

Par ailleurs, les travaux de recherche de Dubois permettent aussi de modifier la présentation de l'adjectif qui donne toujours le masculin comme forme de base (cf le dictionnaire). La forme de base que les apprenants doivent retenir, dans leur lexique intériorisé, est la forme du féminin. Avec [gRBd] grande, je peux construire d'autres formes à l'aide de certains suffixes : grandir, grandement, grandeur, grandiose, agrandir, agrandissement, le « d » fait partie de la racine du mot, avec [gRB], je ne peux faire aucun autre mot dérivé. La règle est découverte par les apprenants : « Pour certains adjectifs du français, il faut enlever la consonne finale du féminin pour obtenir le masculin. » Pour les autres adjectifs, beaucoup sont des formes identiques à l'oral et à l'écrit (russe, belge, rouge, ...) et pour d'autres l'oral est identique mais l'écrit est différent (noir(e), naturel(le), national(e), espagnol(e). Soit l'activité suivante : Lisez, écoutez et prononcez la phrase³ au féminin puis transformez la phrase au masculin. Les apprenants peuvent la transformer au masculin même s'ils ne connaissent pas certains adjectifs. On peut leur faire transcrire en API et/ou leur faire barrer la lettre qui ne se prononce pas.

Ma petite grand-mère est une femme intelligente, gentille, gourmande et légèrement sourde.

[pœtit] | CtelijBt | jBtij | guRmBd | suRd
Mon [pœti] grand-père est un homme | CtelijB | jBti | guRmB | suR

Si je pars du masculin, je ne peux pas faire la forme féminine si je ne connais pas le mot car je ne sais pas quelle consonne rajouter. Parler une langue, c'est être capable de faire des hypothèses et de produire des phrases nouvelles, jamais entendues.

5. Des activités interactives systématiquement à chaque point grammatical étudié

À côté des exercices de discrimination auditive où l'apprenant apprend à distinguer les phonèmes inconnus dans sa langue et qui servent à distinguer des

structures grammaticales (tels que ci-dessus le/les, et présent/passé composé), des exercices à trous, de transformation, de substitution, de reformulation, des activités de communication, des échanges entre les apprenants sont indispensables car ils s'approchent de la communication « authentique », l'apprenant exprimant ses goûts et son opinion.

Cette formation en grammaire de l'oral et de l'écrit met en avant la nécessité d'étudier chaque point de langue à travers les quatre capacités langagières (lire, écouter, parler et écrire). La formation souligne le rôle actif, voire interactif, de l'apprenant dans le groupe. Une première activité (*La GrPT A1A2*: 65) a été proposée pour poursuivre la réflexion. J'ai demandé aux enseignants de dire ce qui était vrai pour eux et d'échanger. Ensuite, ils ont dû trouver quel était le point de grammaire traité et à quel moment de l'enseignement-apprentissage il se situait.

57. Cochez ce qui est vrai pour vous. Comparez vos réponses.

Projets

- J'ai deux ou trois projets en tête
- J'ai des projets d'avenir, beaucoup de projets.
- J'ai quelques idées sur mon avenir.
- J'ai un objectif, un seul.
- J'ai plusieurs possibilités de travail.
- Je n'ai aucun but dans la vie.

Logement

- Je n'ai pas de logement.
- Je loue une chambre d'étudiant.
- Mon logement a de nombreuses fenêtres.
- Je vis dans un appartement de plusieurs pièces.
- J'ai de la chance, je ne paye pas de loyer.
- C'est tout petit chez moi, je n'ai beaucoup de place

Animaux

- J'ai des oiseaux dans une cage.
- Je n'aime pas les animaux domestiques, je ne veux pas d'animal chez moi.
- J'aime les chats mais je n'ai pas de chat.
- Je voudrais avoir beaucoup de chevaux. J'adore les chevaux
- J'ai quelques poissons rouges dans un aquarium
- J'ai un chien que je dois promener chaque jour

Les enseignants ont eu du mal à trouver l'objectif des partitifs et des déterminants définis et indéfinis. Ils ont par contre trouvé qu'on pouvait faire cette

activité au début pour découvrir les différentes formulations de la quantité en contexte, qu'on pouvait la faire aussi un peu plus tard pour renforcer par un autre corpus après un exercice où les apprenants auraient fait des erreurs. Enfin, ils ont proposé d'enlever les déterminants et partitifs et d'en faire un exercice d'évaluation formative.

Il est important avec ces corpus d'échanges, de varier les démarches pour surprendre et motiver les apprenants par la nouveauté. Après cette **première démarche** qui avait été testée avec ce qui était vrai pour eux, d'autres démarches sont testées.

Deuxième démarche

Une question est donnée à chaque apprenant qui doit l'adapter en fonction de son interlocuteur (tu / vous). Le professeur participe aussi. Chacun se déplace dans la classe et pose sa question à tour de rôle auprès des autres. Chaque apprenant note les réponses qu'il obtient, puis présente les résultats au groupe classe. Cette présentation des résultats leur demande de faire une synthèse avec les introducteurs « la majorité/la moitié des personnes, une, deux, trois, ... 40%, 50%, tout le monde, personne ne ... ».

Le corpus de l'activité est projeté ensuite pour permettre au groupe de comprendre les objectifs de l'activité. Les apprenants remarquent que tous les verbes (pronominaux et non pronominaux) sont à deux radicaux et que l'activité permet aux apprenants de s'approprier le radical long du verbe avec la consonne qui se rajoute au pluriel (*La GrPT A1/A2* : 39).

27a. Entraînez-vous à poser ces questions avec « tu » ou « vous » et à y répondre.

1. *Tu dors la fenêtre ouverte ?*
2. *Tu vis seul ? en couple ? en colocation ?*
3. *Tu suis des cours de français ?*
4. *Tu écris beaucoup de textos ?*
5. *Tu grandis encore ?*
6. *Tu rougis facilement ?*
7. *Tu réfléchis beaucoup ?*
8. *Tu ralentis quand tu vois un policier ?*
9. *Tu te nourris d'aliments Bio ?*
10. *Tu connais la géographie de ton pays ?*
11. *Tu te mets facilement en colère ?*
12. *Tu mens souvent ?*
13. *Tu conduis ? Tu conduis vite ?*
14. *Tu lis beaucoup ? Qu'est-ce que tu lis ?*
15. *Tu connais combien de langues étrangères ?*

Cette activité peut se faire avec une classe ayant un niveau homogène mais aussi avec un niveau hétérogène. Les apprenants plus forts devront s'adapter au niveau des apprenants plus faibles. Cette activité se fera avec un groupe déjà constitué et qui se connaît.

Nous avons travaillé d'autres démarches avec le même corpus les démarches 3, 4 et 5. Puis ensemble, nous en avons cherché d'autres. Nous avons trouvé trois autres démarches : les 6, 7 et 8.

Démarche 3 : un apprenant donne une réponse : les apprenants doivent retrouver la question.

Démarche 4 : enquête seulement avec l'enseignant : (tu → vous) : l'enseignant a, dans ce cas, préparé un certain corpus lexical qu'il veut introduire avec les apprenants

Démarche 5 : 2/3 apprenants prennent une identité fictive et répondent aux questions de l'enquête que leur posent les autres apprenants de la classe

Démarche 6 : questions en chaîne : un apprenant pose une question à un autre apprenant qui répond à son tour.

→ à les échanges sont menés par l'enseignant ou par 1/2 apprenants

Démarche 7 : échanges en petits groupes de 2/3 à une synthèse des propos sont rapportés à la classe

Démarche 8 : Les apprenants répondent par écrit à toutes ou à certaines questions de l'enquête et lisent en classe leur texte après correction de l'enseignant ou elles sont mises sur le blog de la classe

Nous avons aussi montré aux enseignants l'importance de la répétition car le lexique d'un exercice ne pouvait pas être assimilé en une heure et qu'il était nécessaire de reprendre l'exercice sous une autre forme. En groupe ils ont cherché comment refaire ou poursuivre un exercice autrement.

Voici des suggestions de variantes qui ont été proposées.

- La semaine suivante, leur demander de quelle phrase de l'exercice ils se souviennent.
- Leur faire dire les phrases de l'exercice avec une intonation différente
- Leur faire dire avec un temps différent
- Leur faire rajouter un mot dans chaque phrase de l'exercice...
- Leur faire ajouter une ou deux nouvelles phrases

Nous voudrions terminer cet article en parlant de l'évaluation grammaticale. Depuis les approches communicatives, un grand pas a été fait avec les exercices

autocorrectifs qu'*Archipel 1 et 2* (1982) de Janine Courtillon et Sabine Raillard ont proposés. La réflexion sur l'évaluation s'est poursuivie et a beaucoup évolué.

Avec l'approche actionnelle, l'apprenant prend en charge de plus en plus l'évaluation formative tout au long de l'apprentissage. Nous travaillons avec les enseignants comment responsabiliser les apprenants. Plusieurs démarches sont possibles :

Les corrigés sont fournis aux apprenants qui peuvent les regarder avant de faire l'exercice. Puis ils ferment le corrigé et font l'exercice.

Les apprenants sont mis en binôme. L'enseignant donne le corrigé à un des apprenants qui guide son camarade qui fait l'exercice. Ils peuvent échanger au milieu de l'exercice si les apprenants sont de niveau de compétence en langue similaire. Mais avec des classes multi-niveaux, c'est l'apprenant au niveau plus avancé qui tutorise l'apprenant de niveau plus faible.

Un nouveau type de consigne apparaît « Complétez puis écoutez pour vérifier ». L'apprenant a le corrigé écrit de l'exercice à la fin du livre mais il a aussi un enregistrement qui lui permet de vérifier sa prononciation et la différence entre l'écrit et l'oral si nette en français au niveau des marqueurs morphologiques : par exemple le « s » ou « x » du pluriel ne s'entend pas sauf en cas de liaison. La marque du pluriel est très redondante à l'écrit et pas à l'oral. Le corrigé oral et écrit est un vrai outil d'autonomie.

Voici un exemple de ce type d'exercice (*La GrPT, A 1/A2, ex 55 : 62*). Il a pour objectif le choix du déterminant défini ou indéfini. Les apprenants font l'exercice, s'autocorrigent en écoutant le corrigé oral et en lisant le corrigé écrit. Puis ils jouent le dialogue deux fois en intervertissant les personnages. Ils devront proposer de légères modifications au début du dialogue pour l'adapter s'ils sont un homme ou une femme. En faisant cette performance orale, on complète l'évaluation de la compétence grammaticale écrite si fréquente en testant sa maîtrise phonologique et prosodique.

55. Complétez puis écoutez pour vérifier.

À L'HÔTEL

La cliente : - Bonjour, j'ai réservé une chambre.

L'employé : - Vous êtes Mademoiselle... ?

La cliente : - Mademoiselle Delcour, D-E-L-C-O-U-R.

L'employé : - chambre pour personne ?

La cliente : - Non, personnes.

L'employé : - Pour nuit ?

La cliente : - Non, nuits.

L'employé : - Ah oui, excusez-moi. C'est chambre 323 ; voici clé.

La cliente : - Il y a restaurant dans hôtel ?

L'employé : - Oui, mais restaurant est fermé aujourd'hui.

La cliente : - Il y a bar ?

L'employé : - Oui et bar est ouvert.

La cliente : - Il y a station de métro près d'ici ?

L'employé : - Oui, station de la République.

La cliente : - Et cinémas ?

L'employé : - Oui, il y a cinéma dans rue de hôtel, cinéma Royal.

La cliente : - Est-ce qu'il y a poste dans quartier ?

L'employé : - Oui, à 500 mètres, poste centrale.

La cliente : - Je vous remercie. »

Pour conclure, ces deux exemples de formation initiale et continue essaient de montrer comment on peut faire assimiler une nouvelle description grammaticale et de nouvelles démarches. Les réactions des étudiants de Master FLE ainsi que celles des enseignants déjà formés ont, semble-t-il, montré qu'ils se sont approprié ou du moins ont compris cette démarche toujours soucieuse de lier l'oral et l'écrit pour aborder un point langue, toujours soucieuse de trouver une règle plus simple du fonctionnement de la langue, toujours soucieuse de l'incarner dans l'expérience personnelle des apprenants. En ce qui concerne la formation initiale en didactique de la grammaire, cela permet de montrer aussi aux étudiants que les UE enseignées dans le cadre de leur Master sont interdépendantes et que le cours de didactique de l'oral, centré à la fois sur la phonétique et sur la pédagogie des interactions en contexte, doit nourrir en retour celui de didactique de la grammaire. Enfin, *La Grammaire des premiers temps* utilisée en formation initiale et continue permet de redynamiser l'approche de la grammaire en cours de FLE, considérée encore trop souvent comme une discipline traditionnelle, classique et parfois ennuyeuse par les enseignants et les apprenants eux-mêmes (peu d'étudiants de Master FLE au début de l'année universitaire avaient dit «aimer la grammaire» lors de notre premier échange). Le dynamisme et la créativité des personnes en formation témoignent d'un réel intérêt qu'ils ont porté à être acteurs de leurs savoirs et savoir-faire.

Bibliographie

Abry, D., Chalaron, M.-L. 2014. *La grammaire des premiers temps A1A2*. Presses universitaires de Grenoble, avec CD (1^{ère} édition 1996).

- Abry, D., Chalaron, M.-L. 2015. *La grammaire des premiers temps B1B2*. Presses universitaires de Grenoble, avec CD, (1^{ère} édition 1999).
- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Éditions Hatier.
- Carlo, C., Muller, C. 2015. « La fabrique de l'action enseignante », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2, mis en ligne le 20 novembre 2015, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/609> [consulté le 26 décembre 2019].
- Cuq, J-P. 2004. *Introduction à la didactique de la grammaire*. Paris: Éditions Hatier.
- Courtillon, J., Raillard, S. 1982. *Archipel 1, Archipel 2*. Paris : Éditions Didier.
- Dehaene, S. 2018. *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- De Salins, G.-D. 1996. *Grammaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE*. Paris : Éditions Didier.
- Dubois, J. 1967. *Grammaire structurale du français : le verbe*. Paris : Éditions Larousse.
- Fougerouse, M-C. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *Études de linguistique appliquée*, n° 122(2), p.165-178.
- Gadet, F. 1997. *Le français ordinaire*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Laurens, V. 2012. « Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique ». *Le français aujourd'hui*, 176 (1), p.59-75.
- Laurens, V. 2013. *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*. Thèse de Doctorat, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Riegel, M., Pellat, J.-Ch., Rioul, R. 2008. *Grammaire méthodique du français*. PUF (1^{ère} édition 1994).
- Robert, J.-P., Rosen, E., Reinhart, C. 2011. *Faire classe en FLE*. Paris : Éditions Hachette.
- Vigner, G. 2004. *La grammaire en FLE*. coll. F, Paris : Éditions Hachette.

Notes

1. Que nous traduisons « Traditionnellement, la grammaire a toujours été une grammaire du langage écrit: une distinction processus / produit est une distinction pertinente pour les linguistes, car elle correspond à celle entre notre expérience de la parole et notre expérience de l'écriture : l'écriture est produite alors que la parole se produit ».
2. Une toute première version a été publiée en 1980 à l'université Stendhal de Grenoble sous le titre *Présent passé futur* par D. Abry, M.L. Chalaron et J. Van Eibergen.
3. Adaptée de *La GrPT A1A2*.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

La grammaire dans l'enseignement du Français Langue Étrangère en contexte allophone : représentations, stratégies et pratiques

Marie-Christine Fougerouse

Université Jean Monnet, Saint-Étienne
DILTEC (EA 2288), Sorbonne Nouvelle, Paris 3, France
progfle@hotmail.com

Reçu le 25-11-2018 / Évalué le 12-04-2019 / Accepté le 29-06-2019

Résumé

La grammaire, compétence linguistique qui a connu des moments de gloire et des heures de disgrâce dans l'histoire des méthodologies, a trouvé une place dans l'approche actionnelle. Pour dresser un état des lieux et comprendre les orientations qu'elle a prises, j'ai mené une étude exploratoire sur les représentations, les stratégies et les pratiques mises en œuvre actuellement par les enseignants de FLE en contexte allophone. Afin d'étudier comment ils procèdent avec des groupes d'apprenants dont ils ne connaissent pas forcément la langue maternelle ni la culture grammaticale, j'ai réalisé une enquête qualitative pour appréhender les stratégies utilisées pour que le discours grammatical soit au service de l'apprentissage. Les résultats montrent une évolution qui vise avant tout la prise en compte globale des besoins et des attentes des apprenants. La grammaire apparaît désormais comme une compétence parmi les autres pour la communication.

Mots-clés : FLE, grammaire, pratiques enseignantes, stratégies, représentations

Grammar in the teaching of French as a Foreign Language in an Allophone Context: Representations, Strategies, and Practices

Abstract

Grammar, a language skill which has experienced moments of glory and disgrace in the history of teaching methodologies, has found its place in the task-based approach. To analyse the status and orientations that grammar has taken, I conducted an exploratory study on the representations, strategies, and practices currently used by French teachers working in an Allophone context. In order to study how they go about working with learners who are not necessarily familiar with the native language or grammatical culture of their environment, I did a qualitative study to understand the strategies used so that grammatical discourse would contribute to learning. The results show an evolution whose primary aim is to take into account learners' needs and expectations. Grammar has a place as a skill among other skills for the purposes of communication.

Keywords: French as a Foreign Language, grammar, teaching practices, strategies, representations

« La grammaire étant l’art de lever les difficultés d’une langue,
il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau »
(Rivarol, *Fragments et pensées*).

Pour les étudiants étrangers qui apprennent notre langue, la grammaire du français est réputée difficile d’accès et elle est souvent comparée à celle de la langue anglaise. Ce débat qui n’est pas nouveau se cristallise autour de la compétence grammaticale. Néanmoins, les apprenants ne sont pas tous à égalité. Ceux dont la langue maternelle est une langue romane entretiennent d’emblée une familiarité avec le français et pour les autres, le degré de proximité est variable. Le concept de difficulté a donc une valeur toute relative.

Dans un apprentissage institutionnel, l’acteur qui a pour fonction d’assister l’apprenant dans son parcours est le professeur. C’est lui qui élabore la programmation, choisit les supports et explique la langue de manière à créer un contexte facilitant pour l’apprenant. Afin d’analyser les pratiques et les stratégies mises en place en grammaire dans la classe de Français langue étrangère (FLE) en milieu allophone, j’ai interrogé par le biais de questionnaires des enseignants et des apprenants. Une ébauche de cette étude a été présentée au congrès de la FIPF à Liège en juillet 2016¹. Devant l’intérêt suscité par ce travail préliminaire, pour approfondir l’étude, je m’intéresse ici uniquement à une analyse de l’enseignement grammatical du côté des professeurs. Une étude sur la grammaire vue par les apprenants selon les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* est par ailleurs en cours.

Le présent travail se décompose en plusieurs phases : après une présentation du questionnaire et des enseignants enquêtés, je propose une réflexion sur les apports du *CECRL* et son impact sur l’enseignement de la grammaire, puis une analyse de la place de cette dernière dans les outils ressources de la classe, après quoi j’étudie la démarche grammaticale en classe pour terminer sur les principaux éléments de questionnement de la part des apprenants.

1. Présentation de l’expérimentation

Tout enseignant en FLE au contact quotidien de sa classe prend rapidement conscience de l’importance de la grammaire pour l’apprentissage de la langue et ce à partir du niveau A1. Que la grammaire fasse partie de ses centres d’intérêt ou non, elle s’impose dans sa pratique sous les demandes pressantes des apprenants qui posent de nombreuses questions sur la structure même de la langue afin d’entrer

progressivement dans un nouveau système linguistique au service d'objectifs qui leur sont propres (études, travail, loisirs...). En un mot, suivre un cours de langue sans faire de grammaire, sous quelque forme que ce soit, lui paraît peu concevable. Dès lors, l'enseignant s'interroge sur les stratégies à mettre en place pour sa classe. Afin d'analyser ce processus subjectif, j'ai élaboré un questionnaire composé de dix-neuf questions, soumis à vingt-cinq enseignants.

1.1. Le questionnaire (cf. annexe)

Créer son objet d'étude et élaborer un protocole pour recueillir des données constituent un exercice complexe. Il revient au rédacteur de définir la forme et détailler le contenu en gardant en mémoire les destinataires, des enseignants pressés qui auront un temps limité à consacrer aux réponses. Il est primordial d'être clair et transparent dans la formulation des questions pour stimuler l'effort cognitif sur la réponse et non sur la question. Plus la demande est transparente pour l'enquêté, plus la réponse sera riche.

Passées les deux premières questions informatives sur les répondants, j'ai opté pour un mélange de questions à réponses ouvertes et d'autres avec une série d'items à cocher où j'ai pris le soin de laisser la voie ouverte, si nécessaire (autre...). Ces questions avec un choix ouvrent la réflexion et permettent des réponses rapides facilement quantifiables. Toutefois, le risque est d'offrir des choix réducteurs par rapport à la question posée, choix qui sont les représentations du concepteur ce qui limite la neutralité des réponses potentielles même si un espace est proposé pour compléter la réflexion. Les questions ouvertes offrent un espace de libre expression aux enseignants où chacun complète à sa guise dans un champ limité ; à charge du concepteur de se frayer un chemin dans la variabilité des opinions exprimées.

Après avoir retenu des choix méthodologiques, il convient d'élaborer un questionnaire visant à recueillir les informations souhaitées sur la grammaire dans l'enseignement du FLE. Comme il est quasiment impossible d'obtenir toutes les informations sur un champ aussi vaste que celui-ci en un laps de temps limité, il m'a fallu organiser les questions autour d'un certain nombre de thèmes représentatifs du champ étudié. Pour ne pas entrer de manière trop abrupte dans le vif du sujet, j'ai voulu connaître tout d'abord l'avis des professeurs sur la méthodologie et les changements intervenus suite à la parution du *CECRL* et l'impact de cet ouvrage sur l'enseignement de la grammaire. J'ai souhaité ensuite savoir quelles ressources étaient utilisées par les enseignants pour un travail optimal sur la grammaire avant la classe et en classe. Ces auxiliaires du quotidien sont chargés de représentations qui influencent l'enseignant et aussi l'apprenant. Les interrogations suivantes sont

centrées sur les pratiques de la grammaire en classe depuis son introduction, son mode d'exploitation, sa progression, son réemploi jusqu'à son évaluation. Les dernières questions sont relatives aux centres d'intérêt des apprenants et à une estimation du temps passé à faire de la grammaire en classe de FLE.

L'ordre des questions ne suit pas rigoureusement les thématiques citées afin de ne pas construire un déroulement prédictif peu propice à une réflexion approfondie.

1.2. Les enquêtés

Une fois élaboré, le questionnaire a été distribué aux enseignants soit directement en format papier, soit envoyé par courriel après présentation explicite du projet entre juin 2016 et mars 2018. À la réflexion, il aurait été plus judicieux de transférer ce travail sous un format électronique du type Google Form, ce qui aurait grandement allégé la phase de dépouillement, et peut-être aussi facilité les réponses, et permis d'étendre le panel de l'enquête.

Il ressort de ce questionnaire que l'enseignement du FLE est une profession très féminisée : sur les vingt-cinq enseignants interrogés, seuls quatre sont des hommes sans qu'il y ait eu au préalable une quelconque idée de discrimination genrée. La moyenne d'âge se situe autour de quarante ans dans un effectif de vingt-trois à soixante-trois ans. Dans ce milieu professionnel, des cursus universitaires de haut niveau apparaissent ; tous ont *a minima* une maîtrise (Master 1) et plus de la moitié sont titulaires d'un Master 2 (ancien ou nouveau régime). Notons que trente pour cent déclarent avoir en plus du FLE un diplôme dans une autre discipline (LEA, psychologie, gestion, commerce, anglais). Les professeurs de FLE interrogés sont très diplômés et leur profil montre une formation plurielle ce qui traduit leur curiosité intellectuelle et diversifie leur portefeuille de compétences.

Tous justifient d'une expérience professionnelle en FLE d'une durée variable eu égard à l'amplitude dans les âges de l'échantillon. Une partie de cette expérience a été acquise à l'étranger pour les trois quarts d'entre eux et complétée pour tous en France. La diversité des contextes d'activité invite à la réflexion, à l'ouverture sur l'interculturel et à l'adaptabilité de ses pratiques en relation avec son public. Au moment où le questionnaire a été complété, les enseignants étaient en activité en France dans des centres de langue(s) répartis dans des zones géographiques variées (Paris, Lyon, Royan, Nantes). Chaque enseignant a en charge au minimum deux groupes d'apprenants avec une forte concentration sur les niveaux A2, B1 et B2. Les groupes A1 et C1 sont peu représentés. On peut émettre l'hypothèse qu'un apprenant débutant acquiert des bases autrement que par un enseignement/

apprentissage en milieu institutionnel lorsqu'il est dans un milieu homoglotte. Pour le niveau C1, passé un certain stade, l'apprenant a acquis suffisamment de connaissances pour prendre en charge son apprentissage en auto-formation et poursuivre seul s'il le désire. Pour les mêmes raisons, peu d'écoles de langue proposent un enseignement pour le niveau C2. Des cours d'alphabétisation sont mentionnés, mais ils relèvent de l'exception.

2. Réflexion sur la méthodologie

Depuis le début des années 2000, sous l'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe et avec la parution en 2001 du *CECRL*, il semble qu'une nouvelle ère méthodologique soit ouverte pour placer l'apprentissage des langues dans une synergie à dimension européenne. À l'échelle de la France, il s'agissait de développer les compétences langagières pour favoriser la mobilité chez les individus. Notre langue et notre culture attirent des locuteurs désireux de la connaître et de se l'approprier. Dans cette finalité, ils sont prêts à investir du temps et à s'investir dans un parcours d'apprenants raisonné à l'âge adulte. Les centres de langue accueillant ce public se doivent de proposer des cours d'une haute qualité en phase avec les dernières innovations méthodologiques². Pour un enseignant, connaître le *CECRL* est une évidence, mais qu'est-ce qui est retenu ?

2.1. Le *CECRL*

Pour cette question relative au *CECRL*, des items étaient proposés. Plus de la moitié des répondants ont retenu une définition précise des niveaux. Cette préoccupation qui occupe une place importante dans le *CECRL* a rencontré un écho chez les enseignants dont la carrière a débuté avant les années 2000 où auparavant chaque institution élaborait son propre découpage par niveau au sein de l'effectif d'apprenants en vue de constituer des groupes de niveau non-représentatifs hors de l'espace où ils avaient été conçus. Des tentatives d'homogénéisation avaient vu le jour mais sans parvenir à un consensus faute de référent unique quant à la délimitation des contenus linguistiques. Le découpage des niveaux A1 à C2 ainsi que les compétences afférentes à chacun a très largement contribué à la lisibilité des parcours. Il n'est donc pas surprenant que les enseignants reconnaissent massivement ces apports au *CECRL* qui suit une approche par compétences. Dans la même veine, certains enseignants ont pris soin de préciser librement qu'il avait apporté de la standardisation, de l'uniformisation et une définition des objectifs. L'apprenant acteur social, et l'approche par les tâches, les deux emblèmes de l'approche actionnelle, ne viennent qu'après. Les professeurs de FLE ont retenu en premier lieu ce qui est le plus utile dans leur quotidien.

Un a précisé avoir pratiqué les principes du *CECRL* avant sa parution et continuer à en suivre l'évolution. Cette remarque interroge sur la parenté méthodologique que l'approche actionnelle entretient de manière évidente avec l'approche communicative que l'a précédée.

2.2. L'approche actionnelle

Les principes de l'approche actionnelle sont entrés progressivement, à des degrés divers, dans les pratiques de la classe de FLE. Ce qui nous intéresse, c'est le changement que cette perspective méthodologique a apporté pour la compétence grammaticale et plus spécifiquement pour son enseignement. Il apparaît nettement que l'enseignement grammatical a été repensé, que les professeurs intègrent la grammaire selon les besoins et ne se limitent pas à des leçons déconnectées au fil d'un programme préconçu. La grammaire n'est plus enseignée pour elle-même, c'est un outil nécessaire et non une fin. Cette évolution traduit une prise de conscience : apprendre une langue n'est pas seulement en connaître sa construction abstraite d'un point de vue formel et *de facto* les enseignants s'efforcent de contextualiser davantage les pratiques grammaticales afin de mieux faire apparaître son utilité. Dans le passé, certains enseignants considéraient que doter l'apprenant d'une vaste culture grammaticale allait de pair avec une bonne pratique de la langue. Des études et des séminaires ont très largement contribué à relativiser ce point de vue et à ouvrir la voie à une diversification pour des pratiques tendant vers une meilleure contextualisation. Un enseignant a précisé qu'en choisissant des situations proches du réel, les apprenants n'ont pas l'impression d'étudier, mais qu'il fallait leur démontrer le bien-fondé de cette démarche. Ce souci de transparence didactique envers son public donne du crédit à une démarche qui sera mieux suivie parce qu'explicitée.

Par ailleurs, les apprenants souhaitent progresser rapidement sans toutefois savoir comment et le fait de suivre un cours de FLE dans un centre de langue est pour eux un appui pour parvenir à leur finalité ; il appartient donc à l'enseignant de penser (ou repenser) sa pratique pour répondre et s'adapter au mieux à son public. Ce changement radical de perspective a été parfaitement intégré par les professeurs. Ces derniers ont insisté sur la nécessité d'enseigner la grammaire en situations de communication proches de la vie réelle, en prise sur le monde afin de faciliter le transfert. Il est à souligner que quelques enseignants ont précisé appliquer les principes suggérés par l'approche actionnelle pour la grammaire bien avant qu'ils ne soient formalisés. Ils ne trouvent donc rien de très nouveau en grammaire dans l'actionnel. Ils ont une longue expérience et ils ont su faire évoluer leurs pratiques au contact de la classe de FLE, ce qui montre qu'il serait profitable pour les chercheurs d'être davantage connectés avec le terrain. Certains

enseignants ont corrélé l'enseignement de la grammaire à l'approche actionnelle avec une approche par les tâches, objet d'une autre question.

2.3. La tâche

Dans les réponses à la question ouverte relative à la place que la grammaire occupe dans les tâches, un premier constat s'impose : elle n'a pas disparu, elle est bel et bien présente. Différentes opinions qui font ressortir des choix méthodologiques apparaissent. Pour la majorité des répondants, la grammaire n'est pas centrale, la tâche est un prétexte pour l'aborder. Elle est un auxiliaire dans la réalisation où elle occupe la même place que les autres compétences. Ce point de vue entre en résonance avec ce qui a été évoqué précédemment sur l'approche actionnelle : la grammaire occupe une place mais pas toute la place. Elle est un élément qui va entrer dans la réalisation de la tâche. En un mot, l'apprenant la sollicite parce qu'il en a besoin. *De facto*, le cours ne suit pas un déroulement toujours identique, il est modulé en fonction de la nécessité dictée par le déroulement de la tâche visée. Certaines requièrent davantage de structures linguistiques que d'autres ce qui conduira l'enseignant et les pairs à y consacrer un temps variable, pas toujours prévisible à l'avance.

L'objectif est de parvenir à la réalisation de la tâche et il incombe à l'enseignant de fournir les outils optimaux pour arriver à cette finalité. La place de la grammaire est soulignée aussi bien pour la phase de réception que pour celle de production, à l'oral comme à l'écrit. Cependant, toutes les réponses ne sont pas homogènes. Pour certains professeurs, peu nombreux, dans la tâche, la grammaire est importante, omniprésente, voire centrale. Il semblerait que pour eux la grammaire prenne toute la place et éclipse *de facto* la tâche. Une place toute relative est laissée à un entraînement qui privilégie la spontanéité dans l'expression et qui se prête à un transfert en contexte authentique.

Les principes véhiculés par le *CECRL* semblent désormais être en partie implantés dans la classe de FLE, domaine avant-gardiste dans l'histoire des méthodologies. Il est significatif de remarquer que même la grammaire n'a pas échappé à cette évolution. Qu'en est-il des ressources ?

3. Regard sur les outils

Les ouvrages, qu'il s'agisse de manuels de langue, de cahiers d'exercices, de grammaire ou encore d'ouvrages didactiques, font partie du quotidien des enseignants de FLE. Toutefois, cette inflation éditoriale tend progressivement à s'atténuer avec des ressources numériques de plus en plus abondantes et démocratisées. Une

partie du questionnaire est centrée sur les ressources afin de comprendre quelles sont les priorités des professeurs pour optimiser l'enseignement de la langue et celui de la grammaire en particulier.

3.1. Les ouvrages de référence

En amont de la classe de FLE, les enseignants consacrent un temps plus ou moins long à élaborer la préparation des séquences et des séances didactiques en fonction d'un programme défini (ou pas) par l'institution en relation avec un référentiel et des partis pris ou des conceptions méthodologiques. À la question sur les grammaires utilisées dans la préparation des cours, des éléments de guidage étaient proposés. Il ressort que chaque enseignant utilise au moins deux ouvrages de référence lors de cette phase préparatoire avec un fort attrait pour des grammaires destinées à un public FLE. Dans ces ressources, les contenus ont été pensés pour un public non natif ; les auteurs ont transposé un savoir grammatical savant en un discours didactique mieux adapté dans un contexte pédagogique. Ainsi, les professeurs peuvent trouver des aides efficaces qui leur permettront de proposer en classe des explications plus adaptées. La vulgarisation d'un savoir encyclopédique savant ne relève pas de l'évidence.

Les cahiers qui présentent des explications grammaticales sur un point précis suivies d'exercices sont aussi très prisés³. Initialement, les explications sont destinées aux apprenants selon les niveaux du *CECRL* pour une utilisation en auto-apprentissage. L'usage de ces ressources dans la phase préparatoire permet aussi à un enseignant débutant de mieux connaître les points abordés aux différents niveaux de A1 à C2 ce qui peut être formateur pour éviter des impairs. Les sites Internet sont également très prisés. Ils offrent une très grande diversité de ressources informatives parmi lesquelles l'utilisateur doit se frayer un chemin car tous ne sont pas équivalents. Ce matériel est disponible à partir de toute connexion Internet, sans limite, ce qui évite l'achat d'ouvrages coûteux qu'il faut stocker.

Seuls deux enseignants ont recours à des ouvrages de référence de français langue maternelle comme *Le bon usage*. Ces mines d'informations grammaticales ne sont pas transférables en l'état dans la classe de FLE (sauf à de rares exceptions) mais peuvent rendre de grands services aux enseignants qui ont des groupes Expérimentés (C1, C2), peu nombreux il est vrai dans notre corpus. Deux autres utilisent leurs propres supports pour la préparation, ils se sont créés leur propre base de données grammaticales.

3.2. Les manuels

La méthode de langue constitue un auxiliaire de l'enseignement/apprentissage en classe et hors de la classe. C'est un outil précieux qui peut offrir des idées pour la progression et des thèmes attractifs à aborder en cours. L'apprenant peut revoir les points étudiés, faire des révisions ou bien anticiper sur la suite du programme. L'enseignant peut les comparer, choisir et aménager en fonction des objectifs visés pour son groupe. Le questionnaire proposait cinq méthodes (*Version originale*, *Rond-point*, *Alter ego*, *Saison*, *Écho*) sans distinction de niveaux, plus la place pour s'exprimer librement. Il ressort que chaque enseignant utilise plus d'une méthode avec un fort attrait pour *Alter ego*. Cependant, il est à noter que le choix du manuel est parfois imposé par l'institution. En plus des cinq méthodes proposées, sept autres sont citées⁴ ce qui traduit une bonne connaissance des ressources disponibles de la part des professeurs qui ont la curiosité de se tenir informés pour mieux varier les supports d'apprentissage. Toutes ces méthodes sont parues après le *CECRL* et certaines ont même fait l'objet de rééditions. Cinq professeurs travaillent hors méthodes et fabriquent leur propre matériel. Il est vraisemblable qu'il s'agit de ceux qui sont très expérimentés ou bien de ceux qui ont en charge des niveaux dits « avancés » comme B2, C1 ou C2. En effet, les apprenants qui ont un bon niveau et qui jusque-là ont utilisé une méthode comme support d'apprentissage apprécient la diversité et la richesse de documents authentiques pédagogisés par l'enseignant. Dans le contexte de la mondialisation, ces documents ont une durée de vie assez limitée, surtout lorsqu'ils sont en prise directe sur l'actualité.

L'échantillon interrogé est invité ensuite à porter un regard analytique critique sur la grammaire dans les méthodes de FLE. Plus de la moitié déclarent avoir remarqué des changements pour la grammaire dans ces outils post *CECRL*. Cette interrogation est à relativiser en fonction de l'expérience des répondants ; certains ont déclaré ne pas avoir suffisamment de recul pour pouvoir se prononcer. Il est à relever que cinq enseignants n'ont noté aucun changement en grammaire dans les méthodes. Pour ceux qui en ont observé, la démarche grammaticale serait plus inductive et il y aurait moins de règles exhaustives. La grammaire serait orientée vers la communication, plus lisible, moins artificielle et au service de la tâche finale. D'autres ont relevé un appauvrissement des corpus, des textes et de la grammaire, ainsi qu'une fragmentation de cette dernière. Tous estiment que les explications du professeur sont indispensables pour clarifier le discours livresque. De toute évidence, l'enquête n'apporte pas de réponse claire sur les changements grammaticaux dans les méthodes. Ce point pourrait faire l'objet d'un questionnement plus pointu avec un échantillon plus vaste, complété par des entretiens semi-directifs.

L'analyse du taux de satisfaction relatif à l'approche de la grammaire dans la méthode de FLE utilisée en classe est des plus nuancée, preuve que les enseignants utilisent bel et bien les méthodes. Le point de vue ici n'est pas lié à l'expérience. Cinq ne la jugent pas satisfaisante car trop succincte, incomplète, trop simplifiée et déconnectée de la tâche. Il est nécessaire de la retravailler avec le professeur. *A contrario* un tiers des enquêtés sont satisfaits de la grammaire dans leur(s) méthode(s). Ils soulignent la proximité avec les situations réelles ce qui induit une mise en pratique directe. Un autre tiers a pris soin de nuancer son taux de satisfaction en donnant des éléments positifs et d'autres qui le sont moins, tout en les relativisant. La grammaire serait à dominante inductive mais les activités demeurent traditionnelles et les exercices sont hors contexte. Trop de simplification dans les explications peut conduire à une interprétation erronée ce qui sera préjudiciable pour un apprenant qui travaille en auto-apprentissage. La méthode nécessite un complément par des apports extérieurs qu'il incombe à l'enseignant de fournir. La progression est trop rapide ce qui est à nuancer en fonction de la langue maternelle et des langues connues par l'apprenant. Pour pallier les manques, une solution suggérée serait de combiner plusieurs méthodes.

Ces avis contrastés montrent qu'aucune méthode n'est parfaite, il convient donc d'en connaître plusieurs afin de les comparer et pouvoir faire un choix lorsque la possibilité est laissée par l'école de langue.

3.3. Les cahiers d'exercices et les types d'exercices

En général, les cahiers d'exercices en FLE sont peu utilisés dans le cadre de la classe, ils le sont davantage après les cours où ils représentent un renforcement à ce qui a été vu pour permettre de s'entraîner seul. Les enseignants sont régulièrement sollicités pour donner un avis et ils recommandent à leur groupe et/ou individuellement ce qui leur paraît le plus adéquat. Cinq professeurs ont déclaré n'en recommander aucun, laissant ainsi à leurs apprenants la liberté d'effectuer eux-mêmes un choix parmi les produits éditoriaux disponibles. Un tiers des répondants recommandent des ouvrages comprenant des explications suivies d'exercices d'application pour s'assurer que le point est intégré. Ces outils du type *La grammaire progressive* sont déclinés pour les niveaux A1 à B2 et à titre exceptionnel en C1/C2. Chacun peut les utiliser à son rythme selon un mode qui lui est propre, certains se concentreront davantage sur les explications, d'autres préféreront s'entraîner avec les exercices avant de revenir sur les explications si nécessaires. Toutefois, ces concentrations sur l'objet langue, même couronnées de succès, sont décontextualisées et garantissent nullement un emploi correct des formes dans la communication.

Les apprenants qui se sont heurtés à ces limites prennent conscience de l'importance des échanges dans la vie réelle ou, à défaut, dans des simulations de groupe en classe ou ailleurs. Quelques enseignants limitent leurs recommandations aux cahiers d'exercices liés à la méthode ce qui s'inscrit dans la continuité du travail effectué en cours. D'autres orientent leurs étudiants vers des sites Internet comme francaisfacile.com ou TV5 Monde. Cette solution représente l'avenir dans un monde connecté et évite la surcharge de matériel.

J'ai voulu savoir quels étaient les exercices les plus présents en classe comme supports privilégiés dans l'apprentissage. Cette interrogation est en partie liée à la précédente, l'exercice étant l'élément central du cahier d'exercices. Il n'était pas demandé aux enseignants la provenance des exercices choisis. Il peut s'agir de ceux de la méthode ou de son cahier, de cahiers indépendants, d'Internet ou bien encore de créations du professeur. Parmi la liste proposée, certains (peu nombreux) stimulent les capacités métalinguistiques, d'autres mettent l'accent sur la compréhension linguistique et d'autres sur la production. Ces deux derniers types se trouvent combinés lorsque la réponse à l'exercice n'est pas entièrement prévisible et fait appel à la créativité.

Dans la liste proposée, les enseignants ont retenu en moyenne de cinq à six exercices pertinents pour eux sans ordre préférentiel. Grammaire semble aller de pair avec exercices. L'exercice le plus prisé est la production à partir d'un support ce qui n'est pas exclusivement lié à la compétence grammaticale. Ce qui prime, c'est le sens et les réponses ne sont pas entièrement prévisibles. Ce choix va de pair avec une approche de la grammaire connectée à des contextes réels. Arrivent ensuite les phrases à compléter et la reformulation où se mêlent réflexion grammaticale et sémantique ; l'apprenant montre qu'il saisit le point de grammaire et qu'il peut aller un peu plus loin dans une démarche de composition, certes limitée. La transformation selon un modèle est aussi très prisée ; cet exercice basique à réponse prévisible montre que l'apprenant a compris le mécanisme sans garantir un emploi dans une production en situation authentique. La conceptualisation et les jeux arrivent ensuite, preuve que ces pratiques ont du mal à s'imposer dans la classe de FLE. La pratique du jeu en lien avec la grammaire peut être discutable mais la réflexion ludique sur un point de langue avec une mutualisation des savoirs devrait trouver sa place dans une approche actionnelle. Les exercices lacunaires et les formes entre parenthèses à changer sont toujours présents dans la classe de langue, vraisemblablement pour s'entraîner sur le point de grammaire du cours sans connexion avec le sens. Le résumé et la traduction sont peu présents dans la classe comme exercices visant la grammaire. Le premier fait appel à des compétences

plurielles complexes et le second semble peu approprié dans un contexte pluri-lingue. Rien n'était demandé explicitement sur la place de l'exercice dans le cours de langue.

Les questions suivantes sont relatives à la méthodologie mise en place pour l'enseignement de la grammaire en classe de FLE.

4. Regard sur la grammaire en cours

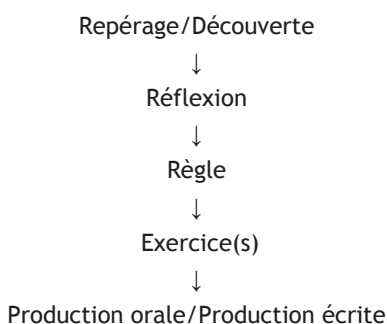
Après avoir interrogé les enseignants sur les ressources et sur les documents périphériques utilisés en appui au cours de langue qui ne sont pas tous exclusivement centrés sur la grammaire, plusieurs questions concernent la mise en œuvre de l'enseignement grammatical dans le quotidien de la classe de FLE. Ces interrogations se concentrent sur son introduction dans le cours, les techniques explicatives utilisées, la progression retenue, les situations de réemploi et enfin le mode d'évaluation envisagé. Cet ensemble complexe permet de rendre compte des pratiques et des stratégies de l'échantillon interrogé pour mettre en évidence les éléments de convergence et aussi la diversité.

4.1. Aborder la grammaire

Afin de cerner au plus juste le savoir-faire enseignant, la question sur l'introduction de la grammaire est volontairement laissée ouverte ; proposer des indicateurs aurait pu influencer les réponses, freiner la spontanéité et restreindre l'espace d'expression. Tous les enseignants ont composé une réponse, plus ou moins longue, preuve qu'ils se sont sentis concernés et désireux de faire partager leur savoir-faire. Il ressort les pratiques les plus diverses mais toutefois un attrait pour des pratiques contextualisées. Peu d'enseignants font une leçon de grammaire de type traditionnel ; ils s'attachent davantage à marquer un moment d'arrêt pour réfléchir collectivement sur un point de langue qui pose problème. Il est à noter que ce n'est pas l'enseignant qui donne systématiquement l'explication au groupe, les apprenants sont invités à réfléchir et à négocier entre eux pour élaborer une explication. Cette dernière sera mieux comprise et mieux intégrée dans la mémoire des participants vu qu'elle sera adaptée à leur niveau puisque pensée et construite par leurs soins. Cette approche coopérative favorise la dynamique de groupe et la stimulation intellectuelle entre pairs ; le professeur n'est pas le seul à détenir la solution. Il est davantage un animateur-locuteur compétent susceptible d'apporter des réponses en cas de nécessité. Il n'est plus le chef d'orchestre mais le médiateur qui planifie les activités pour créer un contexte d'apprentissage facilitant.

Une des préoccupations dominantes est l'adaptation aux objectifs et aux compétences grammaticales de son groupe. Ainsi, certains enseignants varient la nature de leurs explications et déclarent avoir parfois recours à des recettes traditionnelles qui font sens pour leur public. Dans un contexte professionnel où prédomine le plurilinguisme dans les groupes, une variation dans les approches grammaticales prend tout son sens pour que chacun soit réceptif et sensible au sens du message. Les supports et les activités de production servent de prétexte à l'introduction d'un fait de langue où ils apportent des bases pour élaborer des corpus autour desquels se concentre la réflexion. Ce relevé d'occurrences contextualisées aide l'apprenant à tenir compte du sens et lui montre que la compétence grammaticale ne fonctionne pas de manière autonome, mais qu'elle est un élément dans un ensemble complexe pour accomplir la tâche qui se structure progressivement. Cette contextualisation semble faire à peu près l'unanimité chez les enseignants de l'enquête.

Pour dépasser cette approche générale, je me suis ensuite intéressée à la démarche explicative suivie pour expliciter la grammaire sous la forme d'une question ouverte pour que chacun puisse présenter librement les étapes suivies sans être influencé par des éléments de guidage à choisir. Comme pour la question précédente avec laquelle elle présente une certaine similitude, tous les enseignants ont répondu. Dans les réponses, il se dégage une grande homogénéité. Ainsi, la stratégie dominante pour l'explication grammaticale peut se résumer comme suit :



La réflexion sur un point de langue qui fait blocage pour les apprenants soit parce qu'il n'a jamais été étudié, soit parce qu'il est utile de le réviser, soit parce qu'il doit être complété, se fait à partir d'un corpus. Cet objet construit collectivement sert d'appui à la réflexion entre pairs orchestrée par l'enseignant. Le brainstorming permet la confrontation de points de vue et l'échange entre les participants, tous n'ayant pas la même compréhension, ni la même intuition grammaticale, ni la

même façon de verbaliser leurs analyses. Cette complémentarité, complétée si nécessaire par le professeur, est adaptée au niveau du groupe ce qui est utile pour la construction de la boîte à outils langagière de chaque apprenant. Après le cours, il n'est pas rare que les étudiants consultent des grammaires ou des cahiers de grammaire-exercices pour vérifier et/ou compléter les acquis sur les points de langue. Dans cette perspective, le manuel utilisé en classe est parfois un outil précieux qui permet d'inscrire le point dans le continuum de la langue cible.

La phase d'exercisation qui arrive après l'explicitation à dominante collective a pour fonction de vérifier le degré de compréhension et systématiser la forme. Lors de cette phase, un complément d'informations peut être apporté en vue d'optimiser les progrès de l'apprenant. Cet apprentissage formel sur un point de la langue ne signifie pas pour autant que l'apprenant est à même de le faire fonctionner dans une pratique authentique. La dernière étape de production orale ou écrite va servir de vérification. Cette démarche inductive avec une conceptualisation collective est le dénominateur commun de mon panel d'étude. Un seul enseignant part de la règle pour arriver aux exercices sans réflexion préalable. Deux autres ont déclaré s'adapter aux profils de leurs apprenants sans préciser les étapes suivies.

4.2. Le métalangage

Le vocabulaire utilisé pour expliquer la grammaire fait l'objet d'une question à réponse ouverte. Là aussi, il s'agissait de ne pas influencer les répondants en formulant des propositions. Un tiers déclare avoir recours à un métalangage traditionnel. L'âge moyen du panel interrogé se situe vers quarante ans, la majorité des professeurs possèdent un bagage traditionnel en culture grammaticale et ils sont donc enclins à le transposer dans leurs pratiques grammaticales en classe. Un déclare qu'il est possible de se passer de cet appareil descriptif traditionnel. Cet avis demeure à relativiser car certains apprenants dans leur culture grammaticale sont habitués à ce type de techniques explicatives et ne conçoivent pas qu'il en soit autrement lorsqu'ils abordent la grammaire d'une langue étrangère. Les professeurs ayant déclaré être attentifs aux besoins de leur(s) groupe(s), il semble évident que ce choix est approprié aux attentes et aux besoins de leurs apprenants ce qui signifie alors que ces derniers ont déjà acquis des habitudes d'apprentissage propices à la réception de ce vocabulaire descriptif technique.

Beaucoup d'apprenants en FLE ont déjà un niveau d'études supérieures chez eux ce qui signifie qu'ils auraient déjà étudié des langues et possèdent donc une certaine aptitude à l'abstraction. Dans ce cas, l'usage d'un métalangage traditionnel serait une aide à l'apprentissage et en faire l'économie constituerait alors un frein à la

progression. Certains répondants ont d'ailleurs précisé se limiter à ce qui était utile et adapté au(x) niveau(x) de leurs apprenants et à ce qui était courant (même si cette notion serait à définir). Un tiers des enquêtés est d'ailleurs particulièrement sensible à l'adaptation aux compétences de son public ce qui traduit une pratique différenciée selon les groupes. Deux enseignants ont déclaré recourir à des supports visuels du type schémas, dessins, tableaux... vraisemblablement dans un souci de simplification et de transparence dans l'explication grammaticale. Les apprenants qui ont une mémoire visuelle développée sont réceptifs à ce type de techniques correspondant à leur mode de fonctionnement. Un professeur a précisé que son public était demandeur de métalangage sans indiquer le type, traditionnel ou pas, preuve pour lui que l'explication sur les points de langue est incontournable et favorise l'appropriation de l'objet.

À propos du métalangage, il se dégage des tendances qui s'orientent vers l'adaptation aux besoins du public et à ses compétences.

4.3. La progression

Cette planification se rapporte à l'organisation des données de la langue cible. Elle relève de la fonction du professeur qui l'adapte au quotidien dans sa classe. Penser une progression, c'est avoir une représentation prévisionnelle de l'objectif et élaborer une stratégie quant aux moyens nécessaires pour y parvenir. La grammaire se pense en synergies avec les autres compétences dans le but de parvenir à un ensemble harmonieux. Chaque enseignant situe la grammaire en fonction de ses convictions et de ses représentations. Ceux qui ont une forte culture grammaticale ont parfois du mal à concevoir un enseignement de la langue avec peu de place laissée à la grammaire. Cette dernière constitue *de facto* un objet d'enseignement important dans les pratiques de classe. Dans certains centres de langues, les objectifs sont définis à l'avance par niveau et donnés aux professeurs qui doivent les suivre. Dans ce cas, la variation individuelle se situe davantage sur les modes de présentation et les pratiques métalinguistiques retenues. Les méthodes de langue peuvent aussi être des appuis, notamment pour des enseignants débutants, afin d'élaborer sa propre progression de façon autonome. Les contraintes sont fortes et souvent l'expérience professionnelle permet d'acquérir un savoir-faire de terrain efficient pour mieux moduler des programmes fournis par les institutions ou les méthodes de langue. La pertinence d'un savoir d'expérience n'est plus à démontrer.

Pour cette question, trois choix étaient proposés et la liberté de penser d'autres modèles était laissée mais aucun des enquêtés n'a éprouvé le besoin de proposer

autre chose. Chaque enseignant pratique plus d'un type de progression. Celle qui est majoritairement plébiscitée est celle qui est liée aux difficultés des apprenants ce qui entre en résonance avec la préoccupation constante déjà exprimée d'être proche des attentes de son groupe. Certains groupes, même de niveau avancé (B2, C1, C2), ont besoin de revenir sur des points imparfaitement acquis pour consolider les compétences et pouvoir progresser. Quarante pour cent des enquêtés élaborent leur propre progression grammaticale ce qui montre qu'ils savent s'affranchir des programmes qu'on leur propose dans la finalité de mieux répondre aux besoins de leurs apprenants. Ce positionnement courageux s'avère judicieux pour s'adapter à des groupes d'apprenants provenant de zones géographiques aux langues plus ou moins proches de la langue cible, le français. Les méthodes sont certes utiles mais elles ne correspondent pas à l'ensemble des publics. Elles peuvent proposer en grammaire une progression trop lente, trop rapide ou trop complexe ce qui se traduit dans l'attrait relativement limité qu'elles suscitent (autour de vingt pour cent des répondants).

Élaborer une progression grammaticale est un exercice complexe qui implique de bien connaître les compétences afférentes à chaque niveau de *CECRL* développées dans les référentiels.

4.4. L'évaluation de la grammaire

Comme pour la progression, l'évaluation de la grammaire ne peut se concevoir qu'en relation avec les autres compétences. La grammaire, élément de mise en relation, n'a pas lieu d'exister sans les éléments parmi lesquels elle contribue à mettre de l'ordre pour fabriquer du sens. Dans le cadre de la classe de FLE, d'après les réponses libres apportées à cette question ouverte, l'évaluation sous la forme d'un exercice lacunaire (apparenté au type des exercices *Bled*) où l'objet serait de donner la bonne réponse a disparu. Il semble là encore que les recommandations du *CECRL*⁵ aient contribué à sortir d'une ornière minimaliste ou bien encore sommative pour aller vers une perspective plus globalisante à visée formative. Pour le DELF, le DALF ou le TCF, une compétence grammaticale selon les niveaux est requise et là encore, la grammaire n'est jamais évaluée seule. Il ressort que près de sept enseignants sur dix déclarent évaluer la grammaire au travers des productions orales et des productions écrites. Ces dernières sont d'ailleurs estimées plus significatives pour mesurer les progrès grammaticaux, à croire que la production orale informe moins dans l'esprit des enquêtés. Un enseignant évalue au travers de devoirs quotidiens et de tests mensuels. Pour un autre, le test est imposé par l'institution, assorti d'une grille d'évaluation et il déclare faire une évaluation sommative pour la grammaire sans toutefois préciser comment en détail.

L'évaluation de la grammaire se conçoit dans une approche globale, elle est associée à la notion de progrès entendue comme progression de l'apprenant.

Et pour conclure...

L'approche actionnelle qui place l'apprenant en acteur social qui accomplit des tâches a entraîné une modification dans le déroulement des pratiques de classe. La tâche comme finalité dicte les éléments de la langue nécessaires à son accomplissement. Le rôle de l'enseignant est de stimuler la coopération et de favoriser la collaboration entre pairs. Pour la grammaire, il ressort de notre étude une centration sur les besoins de chacun et sur les objectifs de la part des professeurs. Ces derniers sont des facilitateurs qui assurent la transmission des connaissances. Ils ont un statut d'experts, de passeurs de savoir, d'organiseurs et de juges.

J'ai interrogé les enseignants sur les centres d'intérêt linguistiques des apprenants et sur ce qui suscite le plus de questions en classe en proposant à chaque fois des items. Il se dégage un vif intérêt pour les activités orales, puis pour le vocabulaire et ensuite pour la grammaire. La phonétique et l'écrit viennent après. Cet intérêt, marqué pour la compétence orale avant tout, témoigne de celui accordé à l'objet langue dans son ensemble. La langue sert à communiquer et les apprenants visent cette finalité. Ils sont conscients qu'une bonne maîtrise du vocabulaire ou de la grammaire ne garantit pas nécessairement une communication réussie. De plus, la vérification s'effectue directement hors de la classe dans un contexte allophone.

En classe, les questions des apprenants se concentrent sur le vocabulaire et la grammaire, preuve que les dictionnaires et les ressources grammaticales sont insuffisants pour permettre un apprentissage en totale autonomie. Dans le cadre de cours de langue en contexte allophone, l'étude de la culture n'est pas primordiale. En effet, les apprenants en sont imprégnés dans leur quotidien, ils n'éprouvent donc pas le besoin de l'analyser en classe puisqu'elle est partout. Dans les cours de français à l'étranger, la culture est un objet de questionnement en classe.

La grammaire n'a pas disparu des cours de FLE où elle occupe une place variable que les enseignants ont estimée entre dix et soixante-dix pour cent selon les niveaux et même à moins de cinquante pour cent pour la moitié d'entre eux. Cinq ont répondu ne pas être en mesure de donner une estimation chiffrée car la grammaire est intégrée dans leurs pratiques et il est donc hasardeux d'avancer un pourcentage. Il serait intéressant de connaître le ressenti du côté des apprenants ; une étude est en cours.

Bibliographie

- Beacco, J-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- Beacco, J-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- Bertocchini, P., Costanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : Clé International.
- Besse, H. 2016. « Pour un enseignement/apprentissage contextualisé de la « grammaire » du français langue étrangère », *Carnets : revue électronique d'études françaises*. Série II, n° 8, p. 226-252.
- Besse, H. Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : CREDIF-Hatier.
- Conseil de l'Europe, 2018, *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*, <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 31/05/2018].
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, Paris : Les Éditions Didier / Conseil de l'Europe.
- Cuq, J-P. (Dir.).2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Cuq, J-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier / Hatier.
- De Salins, G-D. 1996. *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Paris : Les Éditions Didier.
- Fougerouse, M-C. 2018. « La grammaire en français langue étrangère à l'approche actionnelle : une avancée significative ? », *Français, langue ardente*, Actes du XIVème Congrès mondial de la FIPF, Volume II. *L'enseignement du français entre tradition et innovation*, p. 89-97.
- Fougerouse, M-C. (Coord.) 2018. *La grammaire, un système organisé entre normalisation, métissage culturel et représentations multiples*. *Synergies France*, n° 12, revue du Gerflint. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France12/france12.html> [consulté le 21 mars 2019].
- Fougerouse, M-C., 2010, « La grammaire : quels enjeux ? », *Le français en action*, APPF. [En ligne] : http://www.appf.pt/downloads/paginas/31/anexos/suplemento_2010.pdf [consulté le 15 février 2018].
- Fougerouse, M-C. 1999, *Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- Germain, C., Seguin, H. 1998. *Le point sur la grammaire*. Paris : Clé International.
- Goes, J., Sfar, I. (Coord.) 2015. *La grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements ? Le français dans le monde*, Recherches et applications, N° 57, janvier 2015.
- Grevisse, M., Goosse, M. 2011. *Le bon usage*. Bruxelles : De Boek Duculot (15^e édition).
- Moirand, S. 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- Pihon, R., Poletti, M-L. 2017. *... et le monde parlera français*. Iggybook diffusion.
- Vigner, G. 2017. *Systématisation et maîtrise de la langue : l'exercice en FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Vigner, G. 2004. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.

Annexe

LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FLE

1. Identité : Sexe : H F Age :

2. Formation / expérience

Cursus universitaire :

Nombre d'années d'enseignement du FLE :

en France à l'étranger

Niveau actuel de votre groupe :

A1

A2

B1

B2

C1

C2

3. Pour vous, qu'a apporté le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) dans votre pratique (classez 1, 2, 3...)?

une approche par les tâches

une définition précise des niveaux

une approche par les compétences

un apprenant acteur social

une autre conception de l'évaluation

autre :

4. Qu'est-ce qui suscite le plus d'intérêt chez vos apprenants (classez 1, 2, 3...)?

le vocabulaire

la culture

l'écrit

la phonétique

l'oral

la grammaire

autre :

5. Dans votre pratique quotidienne, quel(s) changement(s) a apporté(s) l'approche actionnelle pour l'enseignement de la grammaire ?

.....
.....
.....

Exemple :

.....

6. Quel(s) ouvrage(s) de grammaire utilisez-vous pour préparer vos cours ?

des ouvrages FLM

des sites internet

des grammaires FLE

des cahiers d'exercices / grammaire

autre :

7. Comment intégrez-vous la grammaire dans vos cours ?

.....

8. Avez-vous remarqué des changements relatifs à la grammaire dans les méthodes de FLE ?

Oui

Non

Si oui, lesquels ?

.....

9. Quelle(s) méthode(s) de langue utilisez-vous :

Version originale

Saison

Rond point

Écho

Alter ego

autres :

10. L'approche de la grammaire dans la méthode est-elle satisfaisante ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

11. Quelles étapes suivez-vous pour expliquer la grammaire en classe ?

.....
.....

12. Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer la grammaire ?

.....

13. Quelle progression grammaticale adoptez-vous ?

celle de la méthode

votre propre progression

liée aux difficultés des apprenants

autre :

14. Quels types d'exercices grammaticaux privilégiez-vous en classe (classez 1, 2, 3...)?

exercices à trous

conceptualisation

formes entre parenthèses à changer

reformulation

transformation selon un modèle

production à partir d'un support

résumé

jeux

phrases à compléter

traduction

QCM

.....

.....

autre :

.....

15. Quel(s) cahier(s) d'exercices de grammaire recommandez-vous à vos apprenants ?

.....

.....

16. Dans les tâches, quelle place occupe la grammaire ?

.....

.....

17. Comment évaluez-vous la grammaire ?

.....

.....

18. Sur quoi vos apprenants posent-ils le plus de questions (classez 1, 2, 3...)?

le vocabulaire

la culture

la phonétique

la grammaire

autre :

.....

19. Combien de temps (en %) consacrez-vous environ à la grammaire en classe ?

.....

.....

Merci pour votre collaboration !

Notes

1. Article paru en juin 2018 : « La grammaire en français langue étrangère à l'approche actionnelle : une avancée significative ? », in *Français, langue ardente*, Actes du XIVème Congrès mondial de la FIPF, Volume II. *L'enseignement du français entre tradition et innovation*, p. 89-97.
2. La plupart des enseignants concernés par cette étude travaillent dans des centres qui possèdent le *Label Qualité français langue étrangère* délivré par le CIEP.
3. Nous les nommerons désormais « grammaire-exercices ».
4. *Nouvel édito, Objectifs express, Entre nous, Adosphère, Les loustics, Agenda, Festival.*
5. Cf. *CECRL*, chapitre 9. Évaluation, pages 135 à 147.

Synergies France n° 13 / 2019

La grammaire
au service
des productions
textuelles





ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Grammaire du français langue étrangère aux niveaux avancés : l'exemple des chaînes de référence

Jean-Christophe Pellat

LiLPa – Université de Strasbourg, France

pellat@unistra.fr

Reçu le 29-06-2019 / Évalué le 20-08-2019 / Accepté le 15-09-2019

Résumé

Les orientations d'une grammaire du français aux niveaux avancés (B2-C) sont déterminées, pour les étudiants, par les contraintes des littéracies universitaires. Deux référentiels sont disponibles : celui de J.-C. Beacco (dir., 2004) pour le niveau B2 et celui de P. Riba (2016) pour les niveaux C1/C2 qui détaillent les notions d'une grammaire au sens large (phrase, texte et discours). Dans la lecture et la production d'écrits, les reprises nominales et pronominales assurent la cohésion du texte. Les tâtonnements observés dans les textes des étudiants révèlent leurs difficultés et leurs stratégies, parfois similaires chez les endophones et les allophones. Le travail sur les chaînes de référence est illustré par l'analyse de l'incipit de *L'Éducation sentimentale* de Flaubert.

Mots-clés : grammaire, niveaux avancés, littéracies universitaires, reprises, chaînes de référence

Grammar in Advanced French as a Foreign Language Classes: the example of referential chains

Abstract

The orientations of a French grammar book at advanced levels (B2-C) are determined, for the students, by the constraints of university literacies. Two reference texts are available: one by J.-C. Beacco (dir., 2004) for the B2 level and the other by P. Riba (2016) for the C1 / C2 levels. These texts detail the notions of a wide grammar (sentence, text and discourse). In reading and producing writings, nominal and pronominal repetitions ensure the cohesion of the text. The trial and error observed in the students' writings reveal their difficulties and their strategies, sometimes similar among endophones and allophones. The work on the referential chains is illustrated by the analysis of the incipit of Flaubert's *L'Éducation sentimentale*.

Keywords: grammar, advanced levels, university literacy, repetitions, referential chain

Quelle grammaire apprendre - enseigner aux niveaux avancés (CECRL : B2-C) ? Pour répondre à cette question, il faut définir les orientations de cette grammaire en fonction des finalités qui lui sont assignées. Le CECRL définit la « compétence grammaticale » comme « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées » selon les « principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) » (CECRL, 2001 : 89). La liste des notions qui suit cette définition fait la part belle à la grammaire de phrase (classes, structures, etc.), complétée par des éléments de morphologie lexicale et grammaticale. Et l'« échelle pour illustrer la correction grammaticale » donne une vision normative de cette compétence, limitée à la maîtrise d'un français standard (CECRL : 90). Au niveau C1, l'apprenant « peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale, les erreurs sont rares et difficiles à repérer » (*ibid.*).

Depuis plus de 20 ans, l'apprentissage de la grammaire en France (FLM) n'est plus présenté comme une fin en soi, mais mis en relation avec d'autres domaines du français :

La grammaire est au service des compétences de lecture et d'écriture nécessaires pour s'appropriier le sens des textes et mener des analyses littéraires étayées. Ces compétences sont également mobilisées en rédaction. (Cycle 4 (5^e-3^e), BO du 26-7-2018).

Au collège, la grammaire est reliée à l'étude de textes littéraires et à la production d'écrits. À l'université, l'enseignement de la grammaire avancée en FLE s'adresse principalement à des étudiants étrangers, qui font leurs études universitaires en France ou dans leur pays. Pour réussir ces études, les étudiants doivent maîtriser les exercices universitaires, dans lesquels la langue est centrale (Beillet, Lang, 2017). La grammaire se met donc au service de cet apprentissage complexe, dans le cadre des *littéracies universitaires*.

Le terme de littéracie, apparu en France à la fin des années 1980, s'est répandu dans les différents lieux d'enseignement / apprentissage, dans la formation des adultes puis dans la scolarité initiale. À l'université, « quelles que soient les disciplines, la place toujours plus importante prise par l'écriture académique modifie profondément le rapport de la grammaire à la didactique de l'écrit, en français comme dans les autres langues » (Meyer, Pellat, 2017 : 2). Si le retour de la grammaire en FLE est acquis, depuis les années 1980, dans la perspective de la compétence de communication (Besse, Porquier, 1984 ; Cuq, 1996 ; Vigner, 2004 ; Veronique, 2009 ; Goes, 2015), sa place est actuellement réévaluée et redéfinie dans la perspective des littéracies universitaires (Pollet (dir.), 2012). Écrire

dans l'enseignement supérieur (titre du livre de Fr. Boch et C. Frier (dir.), 2015) demande la maîtrise des écrits académiques au début du cursus (Garnier et Savage, 2011) puis des écrits de recherche (mémoires, thèses, etc.). Les orientations et les contenus de l'enseignement grammatical sont déterminés par cet impératif.

Après avoir examiné les contenus de la grammaire du FLE aux niveaux avancés, nous présenterons les enjeux didactiques d'une notion centrale en grammaire de texte, les reprises nominales et pronominales.

1. Quelle grammaire aux niveaux avancés ?

Quand on met l'accent sur les littéracies universitaires, on rééquilibre la place de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage de la langue. Et si l'oral garde une place importante, l'écrit devient une priorité aux niveaux avancés, où les étudiants doivent rédiger des textes complexes. Autrement dit, les étudiants se situant à un niveau avancé (B2, C1, C2) font un saut qualitatif par rapport aux niveaux débutants. La difficulté à élaborer des ouvrages adaptés à ce niveau s'observe dans le domaine de l'édition de méthodes ou de manuels. Autant l'offre est pléthorique aux niveaux A1, A2 et B1, autant elle est réduite aux niveaux avancés. Car l'élaboration d'une grammaire y est plus complexe. Pour l'adapter aux besoins de l'étudiant, dans le cadre des littéracies universitaires, on doit construire une grammaire au sens large, répondant à deux exigences complémentaires : assurer la maîtrise des notions les plus complexes en grammaire de phrase (temps verbaux de l'écrit, subordination, etc.) et disposer d'outils pour rédiger un texte cohérent et structuré, grâce à la grammaire du texte et du discours (*infra* : Riba, 2016). Les apprenants rencontrent certains types de textes privilégiés, argumentatifs notamment, dans lesquels ils doivent mettre en œuvre des stratégies discursives appropriées, à commencer par le traitement de la polyphonie. Diverses études ont montré la difficulté des étudiants à intégrer le discours d'autrui dans leur propre discours (*Lidil* 41, 2010 ; Rinck, 2011).

On a tendance à considérer que les grammaires FLE au niveau avancé peuvent se rapprocher, voire se confondre avec les grammaires FLM et certains professeurs de FLE à l'étranger conseillent à leurs étudiants de consulter des grammaires de spécialistes répandues en FLM. L'auteur de ces lignes a découvert (années 2000) que les professeurs de l'université d'Ispahan (Iran) recommandaient à leurs étudiants de se servir du *Bon usage* de M. Grevisse ! Certes, dans le cadre des littéracies universitaires, les étudiants doivent disposer des mêmes outils appropriés pour maîtriser les écrits académiques, qu'ils soient français natifs ou étrangers. Mais les besoins des étudiants étrangers restent en partie spécifiques. Ceux-ci ont un

point de départ différent des étudiants endophones (français ou francophones) pour apprendre la langue :

Leur langue maternelle joue le rôle d'interface à laquelle ils se réfèrent en cas de difficulté pour parler, penser ou écrire en langue étrangère (ici, le français). Cette interférence entre la langue maternelle et la langue étrangère se manifeste notamment à l'écrit par des maladroites syntaxiques et lexicales. Alors que l'apprenant endophone s'appuie sur sa conscience épilinguistique en langue maternelle (LM) pour développer une conscience métalinguistique, l'apprenant allophone s'appuie sur les consciences épi- et métalinguistiques qu'il a développées en LM pour saisir la langue étrangère (LE) dans sa globalité, et, de ce fait, commet des erreurs (E. Lang *et al.*, 2019).

Par exemple, l'observation d'un corpus de dissertations d'étudiants allophones révèle une nette progression dans les différents domaines de la langue (lexique, syntaxe, orthographe, etc.) quand les étudiants passent du niveau B2 au niveau C1 : le nombre des erreurs de fond diminue par rapport aux erreurs de forme (y compris l'orthographe). Cependant, les erreurs lexicales persistent chez les étudiants allophones aux niveaux avancés, qui commettent davantage d'erreurs que les étudiants endophones, en raison d'une conscience épilinguistique en français qui n'est pas encore bien installée (Makassikis, 2011).

Divers ouvrages récents tracent des pistes d'apprentissage FLE, tant dans les contenus notionnels que dans la méthodologie d'enseignement. Dans la première partie de *Écrire dans l'enseignement supérieur* (2015), divers auteurs proposent des pistes didactiques sur des notions clés, notamment « Travailler le texte : ponctuation, anaphores et collocations » (chap. 2) et « Travailler la cohérence du texte » (chap. 3), en particulier « l'arrimage des énoncés au niveau événementiel » (p. 130 sv). Dans la seconde partie, plus proche d'un « manuel », M. Laurent « présente une démarche permettant de travailler l'orthographe et la grammaire de manière inductive » (2015 : 21).

Deux référentiels sont disponibles pour les niveaux avancés, dont les auteurs insistent sur les recherches en cours, pour ne pas donner à leurs propositions un caractère dogmatique et figé. Dans *Niveau B2 pour le français. Textes et références* (2004), J.-C. Beacco distingue le niveau B2, qui vise « la maîtrise de l'essentiel du matériel morphosyntaxiques du français » et le niveau C, tourné vers les « compétences sociolinguistiques » (2004 : 4). Dans la progression « du niveau A1 au niveau C2 », E. Rosen résume dans ce livre les « structures d'énoncés et catégories morphosyntaxiques » (Tableau 77 : 115-116). Si la morphosyntaxe est bien présente, surtout aux premiers niveaux, la grammaire du sens a toute sa place

(B2 : expression du but, de la condition, de la restriction, de l'hypothèse, etc.) et le texte et le discours sont pris en compte : « connecteurs » (B2) ; « présentation objective des faits : vérité, doute, possibilité », « relations anaphoriques » (C1) ; « cohérence textuelle et progression de l'information » (C2).

P. Riba propose des « éléments pour un référentiel » dans *Niveaux C1/C2 pour le français* (2016). Après avoir établi la « structure des niveaux C pour le français » (chap. 1), il donne la « spécification de la compétence pragmatique des locuteurs de niveau C », fonctionnelle et discursive, pour « gérer et structurer le discours » (chap. 2). Il rassemble dans un même chapitre les « fonctions » discursives et « l'étendue lexicale », intégrant les dimensions discursives du vocabulaire. Dans le chapitre 3 (« Des inventaires non clos, vers une grammaire des niveaux C »), P. Riba approfondit et complète la répartition de Rosen (2004) concernant la grammaire de phrase : il existe un « seuil énonciatif entre B2, C1 et C2, encore basé sur la maîtrise des formes grammaticales » (2016 : 137). Les savoirs grammaticaux complexes sont à acquérir au niveau C : en C1 les cas plus rares, comme le passé simple et l'accord du participe passé des verbes pronominaux, et en C2, l'explication des cas rares par la conscience métalinguistique, qui sera davantage sollicitée en « C2+ ». Pour l'orthographe, P. Riba met une césure entre B2 et C1 dans l'orthographe lexicale et grammaticale, la transcription graphique des sons étant acquise (2016 : 186).

Ainsi donc, les trois grammaires (phrase, texte et discours) ne sont pas cloisonnées et distinctes. Par exemple, les pronoms personnels, pour prendre une notion particulière, peuvent être étudiés en grammaire de phrase (morphosyntaxe de leurs formes et fonctions), en grammaire de texte (fonctionnement anaphorique) et en grammaire du discours (fonctionnement déictique).

2. Un exemple carrefour : les reprises nominales et pronominales

Dans la lecture et la production d'écrits, la continuité des chaînes de référence assure la cohésion du texte (Pellat, Fonvielle, 2019 : 324-330). Le lecteur doit pouvoir identifier, phrase après phrase, de qui ou de quoi il est question. Les chaînes de référence ont des portées différentes. Dans un roman, le personnage principal sera désigné par une chaîne de référence d'une portée large. D'autres personnages, des lieux ou d'autres éléments seront portés par des chaînes de référence plus ou moins limitées. Ce sont les reprises anaphoriques qui, sous différentes formes, contribuent à la continuité de la référence. On distingue les reprises assurées par les pronoms, personnels ou démonstratifs notamment, et celles assurées par différentes formes du groupe nominal, selon le rapport entre le nom tête et le terme qu'il reprend (répétition pure et simple, synonyme, etc.). Pour présenter

ces phénomènes aux étudiants, on transposera le terme linguistique d'anaphore en reprise, comme le fait la terminologie grammaticale officielle en France depuis 1997.

2.1. Les tâtonnements des étudiants à la recherche de l'antécédent perdu

Les reprises sont traitées par la grammaire scolaire d'un point de vue normatif. Depuis la Grammaire de Port-Royal, on définit les pronoms par leur rôle stylistique :

Comme les hommes ont été obligés de parler souvent des mêmes choses dans un même discours, et qu'il eût été importun de répéter toujours les mêmes noms, ils ont inventé certains mots pour tenir la place de ces noms, et que pour cette raison ils ont appelés pronoms. (Grammaire générale et raisonnée, Seconde partie, chapitre VIII. Des pronoms)

Les grammaires de FLM et de FLE proposent un exercice classique de remplacement d'un groupe nominal par un pronom avec la consigne stylistique : « remplacez le nom par un pronom » (le plus souvent personnel) « pour éviter la répétition » : « On utilise un pronom lorsque l'on ne veut pas répéter un nom ou un GN. » (Bescherelle École, Hatier, 2012 : 82)

Or la répétition, loin d'être un défaut, peut avoir un intérêt littéraire, notamment en poésie, et une utilité linguistique : il vaut parfois mieux répéter le même nom que d'employer plusieurs pronoms de la 3^e personne dont la référence peut être ambiguë, surtout quand plusieurs antécédents sont possibles.

L'auteur aborde l'origine du suicide chez le jeune enfant sur un plan multifactoriel : biologique, génétique, psychologique, et social. Un seul facteur ne suffit pas à expliquer le passage à l'acte dit-il. D'un point de vue biologique, un isolement sensoriel du bébé pendant le développement, conduirait l'enfant à manquer de sérotonine. Cela donne des enfants très émotifs, mais qui seront aussi plus sensibles aux risques de la vie» explique-t-il. D'une part il pose le problème d'encadrement par exemple : la solitude des jeunes, vecteur de suicide ? D'autre part il s'appuie sur le retour à une culture de partage, à travers des clubs de quartier, les enseignants, les amis, les voisins, etc. Quant au passage à l'acte, l'auteur note que l'isolement des petits est de plus en plus marquant, en raison de la disparition du «village social». (Jimmy Charles, IEF).

Dans ce texte où la chaîne de référence part de l'auteur, l'étudiant use et abuse de la reprise pronominale avec *il*. Celle-ci est à la limite acceptable dans une progression principalement à thème constant, malgré un autre antécédent possible

dans la troisième phrase, *un isolement sensoriel du bébé pendant le développement*, auquel pourrait renvoyer *il* dans *explique-t-il*. Mais un petit effort d'interprétation permet de comprendre que seul un être humain, *l'auteur*, peut être sujet du verbe *explique*. Et l'extrait s'achève avec la reprise fidèle de *l'auteur*, indispensable, car le pronom *il* aurait renvoyé nettement au groupe nominal initial de la phrase, *le passage à l'acte*.

Observer les productions écrites des étudiants est révélateur des difficultés qu'ils rencontrent et des stratégies qu'ils mettent en œuvre, plus élaborées que le simple souci du respect de la norme. Les étudiants français et étrangers ont des pratiques souvent analogues dans le traitement des chaînes de référence (Lang, Meyer, 2015 ; 2018), mais on peut déceler quelques différences entre eux.

L'emploi inapproprié du pronom personnel *il* nous semble plus fréquent chez les étudiants étrangers :

Étant donné que la nature de l'industrie de la mode exige un constant mouvement, il nécessite des collections fréquentes qui remettent à neuf les impératifs vestimentaires, sans abolir les « succès » de la saison dernière (Alexandra, IEF).

Le pronom *il* marque la continuité thématique : il reprend un antécédent qui est le thème de la phrase précédente. Dans cet exemple, l'emploi de *il* est inapproprié car il reprend un complément, *un constant mouvement*. La reprise doit être assurée par *celui-ci* : *celui-ci nécessite...* Le pronom aurait pu reprendre le sujet, *la nature de l'industrie de la mode*, s'il avait été au féminin *elle*.

Les étudiants étrangers semblent priser l'emploi de *ce dernier*, qui évite toute ambiguïté référentielle :

Mon retard de venir en France m'a construit des obstacles pour ne pas bien suivre mes études en parallèle avec des cours des langues du coup je me suis concentré sur mon parcours et non pas sur ce dernier (Sara, CRL).

En principe, *ce dernier* constitue un bon recours pour éviter toute équivoque sur l'antécédent, qui doit être le plus proche des candidats possibles, le plus souvent deux. Ici, il est difficile de trouver l'antécédent de *ce dernier* : *mon retard*, malgré son éloignement, ou *des cours de langues*, le plus vraisemblable, malgré l'absence d'accord en nombre entre le GN pluriel et *ce dernier* singulier.

La gestion des reprises est compliquée quand deux chaînes de référence s'entremêlent :

Tout d'abord, on laisse l'enfant utiliser l'ordinateur quand-t-il pleure. Souvent, les parents sont très occupés et ils n'ont pas assez de temps à jouer avec eux. Donc, ils utilisent l'ordinateur à jouer à des jeux (Beatrice, DDL).

Les deux chaînes de référence partent de *l'enfant* et de *les parents*. Dans la deuxième phrase, *les parents* et la reprise avec *ils*, tous deux en position de sujets, ne font pas difficulté. Le problème vient de la reprise de *l'enfant*, GN singulier, avec deux pronoms pluriels, *eux* et *ils*. Si *eux* peut encore s'interpréter malgré le changement de nombre, car son référent est distinct des parents, le sujet *ils* de la troisième phrase est ambigu, car dans une progression à thème constant, il devrait reprendre *les parents*. C'est l'interprétation de la phrase, confirmée par la première, qui permet d'assigner à *ils* le référent *les enfants*.

Les étudiants étrangers semblent avoir plus de mal que les francophones à gérer l'emploi du déterminant possessif de la troisième personne, car il faut bien choisir entre la référence unipersonnelle de *son* (*sa, ses*) et la référence pluripersonnelle de *leur(s)*.

D'une part, lorsque les enfants commencent à utiliser trop tôt l'ordinateur, ils réussent s'adapter plus facilement à une société consumiste. Cela leur donne l'occasion d'accéder à toute l'information utile pour faire ses études, pour connaître différentes cultures, avancements de la science, à mieux organiser son emploi du temps car il y a beaucoup de choses qu'ils peuvent faire en ligne, par exemple : payer des factures, envoyer des travaux mais aussi d'apprendre par l'intermédiaire de jeux pédagogiques (Leidy, DDL).

Les reprises pronominales se font bien ici : *ils* et *leur* reprennent *les enfants* de la première phrase, tandis que *cela* en reprend globalement l'idée. Mais les groupes nominaux *ses études* et *son emploi du temps* renvoient à un référent unique, comme si l'enfant était passé du pluriel au singulier, comme un prototype.

On observe aussi dans les écrits des étudiants une bonne gestion des chaînes de référence.

Il y a un problème qui se pose dans la région de Los Angeles. Il s'agit du manque de pluie. Un problème lié au réchauffement climatique. Ce manque de précipitations est au cœur d'un projet mené par Kevin Layton et David Ellison. C'est un projet qui permet de modifier le climat de cette région en augmentant les précipitations de cette région de façon écologique. C'est l'utilisation des arbres qui va permettre aux 2 écologues de mener leur projet écologique (Inès, notre transcription).

À part la répétition inutile de *cette région*, les différentes chaînes de référence se mêlent sans aucune ambiguïté, en particulier par l'utilisation de synonymes : *du manque de pluie* est repris par *ce manque de précipitations*. Dans la troisième phrase, *le climat* et *les précipitations* reprennent des termes des phrases

précédentes. Et *un projet*, répété avec une relative, est repris dans la dernière phrase avec une épithète, *leur projet écologique*.

Les corrections effectuées par les étudiants montrent qu'ils sont soucieux de la continuité de leurs textes :

L'intégration à la société française est donc favorisée par l'emploi en lui procurant à l'individu une sécurité et indépendance financière » (Zippora, IBM).

L'étudiante a barré le pronom *lui* et l'a remplacé par *à l'individu*, levant ainsi toute ambiguïté.

Remarquons, pour finir, avec Elodie Lang (2019) qui le démontre clairement, que la continuité des chaînes de référence est liée aux chaînes d'accord, qui la manifestent formellement, dans la phrase ou dans le texte :

L'automobile est un monde de luxe et de puissance. L'automobile allemand sont les plus présente (Chloé, SV, étudiante française).

Le passage brutal au pluriel dans le groupe verbal de la seconde phrase (avec le non-accord au féminin de l'adjectif épithète) crée une incohérence gênante dans la reprise nominale, même si elle ne nuit pas fortement à la compréhension.

Bref, tenant compte des difficultés de la gestion par les étudiants des chaînes de référence, on leur proposera des exercices appropriés et on les rendra attentifs à la relecture de leurs textes écrits pour qu'ils évitent toute ambiguïté ou opacité référentielle.

2.2. Un exemple d'analyse des chaînes de référence dans un texte romanesque : l'incipit de *L'Éducation sentimentale* de Flaubert

Un début de roman a des fonctions reconnues : faire découvrir l'univers de référence du roman (temps et lieu), le personnage principal et d'autres, les enjeux et la thématique du récit, etc. Nous analysons les chaînes de référence dans ce texte célèbre en nous plaçant dans le cadre de la progression thématique (Pellat, Fonvielle, 2019 : 338-345). Dans la progression d'un texte, les phrases sont organisées suivant différentes relations sémantiques : comment passe-t-on d'une phrase à l'autre, comment se succèdent les thèmes de chaque phrase ? Selon la position relative du thème de chaque phrase, plusieurs types de progression thématique sont possibles, que les écrivains entremêlent subtilement, en partie en fonction du type de séquence textuelle (narrative, descriptive, etc.).

Le premier paragraphe embarque le lecteur *in medias res* : un bateau de passagers qui navigue sur la Seine est sur le point de partir de Paris. Après la localisation temporelle très précise assurée par le complément de phrase initial (*Le 15 septembre 1840, vers six heures du matin*) qui assure le rôle du thème principal, les connaissances du monde du lecteur sont sollicitées : il doit savoir que *la Ville-de-Montereau* est le nom d'un bateau à vapeur (ce qui explique la fumée du charbon) et que le quai Saint-Bernard est au bord de la Seine à Paris (5°).

Les phrases du deuxième paragraphe se succèdent dans une progression thématique à thèmes dérivés. Après l'hyperthème posé dans le premier, « avant le départ du bateau », chaque phrase donne des détails des préparatifs et des actions à bord. Les groupes nominaux définis sont repérés par rapport au bateau à vapeur, dans une relation partie / tout : *les matelots, les colis, les deux tambours, la vapeur, la cloche*. Le GN défini *le tapage* résume l'impression sonore du moment.

Le troisième paragraphe évoque le départ du bateau : le terme de *navire*, qui désigne un bateau de fort tonnage, exagéré ici pour désigner un bateau naviguant sur la Seine, constitue une reprise nominale ironique, bien dans le style de Flaubert, surtout quand on sait que la navigation du héros va de Paris à Nogent-sur-Seine (environ 100 km). Dans les quatrième et cinquième paragraphes, le lecteur découvre un personnage qui se révélera être le héros du roman. La première mention dans le récit est faite par un groupe nominal indéfini, puisqu'il s'agit d'un référent nouveau, *un jeune homme de dix-huit ans*. Le quatrième paragraphe suit une progression à thème constant : ce jeune homme est repris quatre fois par le pronom sujet *il*, en position de thème, dans une séquence descriptive qui se poursuit dans le cinquième paragraphe. Celui-ci commence par la désignation du personnage au moyen de ses prénom et nom, *M. Frédéric Moreau*, qui représente un petit coup de force du narrateur : par inférence, car cela n'est pas dit explicitement (ce qui serait maladroit : « ce jeune homme s'appelait Frédéric Moreau »), le lecteur doit comprendre que Frédéric Moreau est le nom du jeune homme de 18 ans du début du paragraphe précédent (la même position initiale aide à l'identification). Et la progression à thème constant se poursuit, avec la reprise du groupe nominal défini à noms propres par le pronom sujet *il*, toujours en position de thème. Mais cette progression rencontre une entorse significative. Le sujet (et le thème) de la deuxième phrase est *sa mère* (*sa* renvoie à Frédéric Moreau) et le pronom personnel *l'* qui renvoie au personnage est en fonction d'objet direct dans le propos, ce que confirme la relative, où *elle* qui reprend *sa mère* est en position sujet et *lui* d'objet indirect. Cette rupture fait sens pour le lecteur : Frédéric Moreau n'est pas agent, mais patient des actions. Le roman confirmera que ce personnage principal subit les événements, sans en être maître comme le Rastignac de Balzac.

Le sixième paragraphe commence par le groupe nominal défini *le tumulte*, qui renvoie par synonymie au *tapage* du deuxième. Les phrases se succèdent alors dans une nouvelle progression à thèmes dérivés, où les différents groupes nominaux définis désignent des parties du bateau *la vapeur, la machine, la cheminée, les cuivres, le pont, les deux roues* (à aube).

L'incipit se poursuit après cet extrait, pour évoquer le déroulement de la navigation et des paysages des rives de la Seine. Il serait intéressant de montrer aux étudiants que le choix des reprises nominales et pronominales est parfaitement réfléchi chez un écrivain. Au-delà de la gestion experte des chaînes de référence, qui évite toute ambiguïté, sans exclure toute rupture thématique qui sollicite alors l'interprétation d'un lecteur actif, le choix des termes de reprise et, plus largement, l'organisation de la progression thématique sont chargés de sens, que le lecteur peut percevoir, consciemment ou non.

Texte d'étude :

Le 15 septembre 1840, vers six heures du matin, la Ville-de-Montereau, près de partir, fumait à gros tourbillons devant le quai Saint-Bernard.

Des gens arrivaient hors d'haleine ; des barriques, des câbles, des corbeilles de linge gênaient la circulation ; les matelots ne répondaient à personne ; on se heurtait ; les colis montaient entre les deux tambours, et le tapage s'absorbait dans le bruissement de la vapeur, qui, s'échappant par des plaques de tôle, enveloppait tout d'une nuée blanchâtre, tandis que la cloche, à l'avant, tintait sans discontinuer.

Enfin le navire partit ; et les deux berges, peuplées de magasins, de chantiers et d'usines, filèrent comme deux larges rubans que l'on déroule.

Un jeune homme de dix-huit ans, à longs cheveux et qui tenait un album sous son bras, restait auprès du gouvernail, immobile. À travers le brouillard, il contemplait des clochers, des édifices dont il ne savait pas les noms ; puis il embrassa, dans un dernier coup d'œil, l'île Saint-Louis, la Cité, Notre-Dame ; et bientôt, Paris disparaissant, il poussa un grand soupir.

M. Frédéric Moreau, nouvellement reçu bachelier, s'en retournait à Nogent-sur-Seine, où il devait languir pendant deux mois, avant d'aller faire son droit. Sa mère, avec la somme indispensable, l'avait envoyé au Havre voir un oncle, dont elle espérait, pour lui, l'héritage ; il en était revenu la veille seulement ; et il se dédommageait de ne pouvoir séjourner dans la capitale, en regagnant sa province par la route la plus longue.

Le tumulte s'apaisait ; tous avaient pris leur place ; quelques-uns, debout, se chauffaient autour de la machine, et la cheminée crachait avec un rôle lent et rythmique son panache de fumée noire ; des gouttelettes de rosée coulaient sur les cuivres ; le pont tremblait sous une petite vibration intérieure, et les deux roues, tournant rapidement, battaient l'eau.

Gustave Flaubert, *L'éducation sentimentale*, 1^e partie, I.

Bibliographie

- Beacco, J.-Cl. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Beillet, M., Lang, É. 2017. « L'impact de la norme sur l'évaluation des écrits universitaires ». LIDIL, n° 56.
- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-CREDIF.
- Boch, F., Rinck, F. (dir.) 2010. « Énonciation et rhétorique dans l'écrit scientifique », LIDIL, n° 41.
- Boch, F., Frier, C. 2015. *Écrire dans l'enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : ELLUG.
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. 1996. *Une Introduction à la Didactique de la Grammaire en Français Langue Étrangère*. Paris : Didier-Hatier.
- Garnier, S., Savage, A. 2011. *Rédiger un texte académique en français*. Paris : Ophrys.
- Goes, J. 2015. « La grammaire en FLE. Continuité et nouvelles approches ». In : Goes J. et Sfar I. (dir.), *La grammaire en FLE/FLS. Quels savoirs pour quels enseignements. Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 57, p. 122-133.
- Lang, É. 2019. L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE. Thèse, Université de Strasbourg.
- Lang, É., Meyer, J. -P. 2015. Grammaire avancée et littéracies universitaires. Vos papiers sont-ils en règle ? In : Vinaver-Kovic M. et Stanojević V. (dir.), *Les études françaises aujourd'hui. Pourquoi étudier la grammaire ? Théories et pratiques*. Belgrade : Faculté de philologie, p. 223-242.
- Lang, É., Meyer, J. -P. 2018. Grammaire et littéracies universitaires en FLM et FLE : sur la constance et la similitude de certaines erreurs. In : André J., Bertrand O. & Schaffner I. (dir.), *Le français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage*. Paris : Éditions de l'École polytechnique, p. 263-278.
- Lang, É., Makassikis, M., Meyer, J.-P., Pellat, J.-C. 2019. Littéracies universitaires dans l'enseignement supérieur : quelques aspects de la compétence scripturale des étudiants allophones. In : Niwese M., Lafont J., Jaubert M. (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Makassikis, M. 2011. *Apprendre l'orthographe française quand on est étudiant allophone*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Meyer, J.-P., Pellat, J. - C. (dir.) 2017. *Grammaires et littéracies*. LIDIL, n° 56.
- Ministère de l'Éducation Nationale 2018. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 30, 26 juillet.
- Pellat, J.-C., Fonvielle, S. 2019. *Le Grevisse de l'enseignant. Grammaire de référence*. 3^e éd.

Pollet, M.-C. (dir.), 2012. *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque.

Riba, P. 2016. Niveaux C1/C2 pour le français (utilisateur expérimenté). Éléments pour un référentiel. Didier/ Conseil de l'Europe.

Rinck, F. 2011. « Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? ». *Le français aujourd'hui*, n° 174, p. 79-89.

Véronique, D. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.

Vigner, G. 2004. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.

Note

1. Tous les exemples d'étudiants nous ont été fournis par **Elodie Lang**. Ils sont tirés de sa thèse sur la question des erreurs des étudiants avancés. Nous utilisons les transcriptions des exemples manuscrits qu'elle a réalisés.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

De la grammaire au texte : dynamique référentielle dans la production de l'écrit scolaire en français et en portugais

Suzana Leite Cortez

Université Fédérale de Pernambuco, Brésil

suzana.cortez@ufpe.br

Georgiana de Mesquita Miranda

Alliance Française de Fortaleza, Brésil

Université de l'État do Rio Grande do Norte

georgianamiranda@gmail.com

Reçu le 15-10-2018 / Évalué le 20-05-2019 / Accepté le 08-07-2019

Résumé

Cet article analyse l'emploi des anaphores nominales et pronominales dans les textes écrits, produits dans le même contexte didactique pour les élèves âgés de 10 à 12 ans de l'éducation de base en France et au Brésil. On part de l'hypothèse que les textes écrits des élèves permettent l'observation d'une gamme de phénomènes langagiers, au-delà des règles d'orthographe et de syntaxe, qui doivent être analysées au niveau de la textualisation. Parmi ces phénomènes, on met en évidence les stratégies de la référenciation, notamment les anaphores nominales et pronominales. Comme résultats de ce travail, on peut dire qu'un regard plus analytique et moins normatif sur les textes permet aux élèves de comprendre le rôle des processus anaphoriques dans ces productions. Ainsi, les productions ici analysées révèlent dans chaque langue, quelque chose de son fonctionnement. Donc, un regard plus investigateur à propos de l'écriture de l'élève est obligatoire pour la mise en œuvre d'une méthodologie d'enseignement qui place le texte comme unité centrale dans l'enseignement des langues.

Mots-clés : référenciation, anaphore, production textuelle, écrit scolaire

From grammar to text: referential dynamics in school written production in French and Portuguese

Abstract

This article analyses the use of nominal and pronominal anaphors in written texts produced in the same didactic context for 10-12 year-old students in basic education in France and Brazil. It is hypothesized that students written texts allow the observation of a range of language phenomena, beyond the rules of spelling and syntax, which need to be analyzed at the level of textualization. Among these phenomena, strategies of referenciation are highlighted, including nominal and pronominal anaphors. As a result of this work, it can be said that a more analytical and less normative look at texts enables students to understand the role of

anaphoric processes in these productions. Thus, the productions analysed here reveal something of how each language functions. Thus, a more investigative look at the student's writing is mandatory for the implementation of a teaching methodology that places the text as the central unit in language teaching.

Keywords : referentiation, anaphora, textual production, school writing

Introduction

Comme nous le savons tous, l'analyse grammaticale au sens strict se produit habituellement au niveau de la phrase. Cependant, plusieurs phénomènes langagiers, tels que des occurrences pronominales, avec une fonction anaphorique, ne peuvent pas être effectivement expliqués, ni même reconnus, si l'analyse linguistique demeure uniquement à ce niveau grammatical. Rastier (2001 : 9) fait remarquer que « Tant que la linguistique en restait à projeter sur les textes sa conception logico-grammaticale, les perspectives restaient minces, comme l'atteste l'exemple des *grammaires de textes*, qui se sont épuisées à la recherche d'évasives « règles » textuelles ».

Cette limitation de la linguistique, dans la première moitié du XX^e siècle, appuyée spécialement par le structuralisme, a eu comme l'une de ses conséquences, selon Büldorn (2009 : 13) : « la réduction de l'objet de recherche à sous-domaines dans lesquels l'idée du système particulièrement fructueuse : phonologie, morphologie et syntaxe¹ ». De cette façon, les recherches en linguistique, « n'étant pas au courant des aspects sémantiques et contextuelles dans des situations de communication différentes », se restreignent « aux normes de la langue écrite », en ne prenant pas en compte « la diversité d'usages et de situations communicatives, et, par conséquent, en n'étant pas capables de donner les particularités du texte² » (Pagliosa, 2012 : 11).

Ainsi, nous sommes d'accord avec Riegel, Pellat et Rioul (2015 : 1017) que « c'est nécessaire d'élargir la perspective et de se placer dans le cadre du texte », « objet empirique oral et écrit ». Pourtant, nous n'examinons pas le texte uniquement comme « un ensemble organisé de phrases » ni comme « unité de base de la grammaire transphrastique³ ». Dans le cas contraire, nous reviendrons aux grammaires de texte, ce qui en fait le point de vue en tant que dépositaire des formes grammaticales, pris en charge par les règles de bonne formation textuelle. Selon Marcuschi (2012 : 91), « La théorie textuelle est beaucoup plus une heuristique qu'un ensemble de règles précises exposées explicitement et clairement⁴ ». De ce point de vue, « les textes ne sont plus considérés comme des produits finis, qui doivent être analysés syntaxiquement ou sémantiquement, ils sont considérés comme des éléments constitutifs d'une activité complexe, comme un instrument

de réalisation d'intentions communicatives et sociales de l'orateur (Heineman, 1982)⁵ » (Koch, 2004 : 14). Cette conception de texte, inscrite dans le domaine de la linguistique textuelle, est guidée dans la notion d'événement postulée par Beaugrande (1997 : 10) : « il est essentiel de voir le texte comme un événement communicatif dans lequel convergent des actions linguistiques, cognitives et sociales⁶ ».

En comprenant le potentiel de cette conception, Marcuschi (2012) analyse certaines de ses implications : « le texte est considéré comme un système de connexions entre plusieurs éléments, tels que : des sons, des mots, des énoncés, des significations, des participants, des contextes, des actions, etc. » et « le texte est un événement interactif, étant toujours un processus et une coproduction⁷ » (p. 90). Pour cette raison, nous pensons que nous devons voir la grammaire de manière nécessairement contextualisée, et pas seulement comme une règle de bonne formation textuelle, mais comme phénomène constitutif de ce « système de connexions » et que le texte permet un regard plus large à propos des productions en contexte didactique. Cela implique ne pas prendre le texte d'un élève comme un simple objet de correction, mais il faut comprendre que les formes linguistiques mobilisées peuvent y indiquer des indices sur le statut du texte, ses séquences textuelles, son contexte, ses participants, ses sens, c'est à dire, sur le fonctionnement de la langue, comme une sorte de *grammaire en se faisant*.

Ainsi, les textes des élèves permettent l'observation d'une gamme de phénomènes langagiers, au-delà de l'orthographe et des règles de syntaxe, qui a besoin d'être analysée, car elle atteint directement la textualisation, comme exemple les anaphores nominales et pronominales. La nature (con)textuelle de ces stratégies de référenciation indique qu'elles sont nucléaires dans la construction de la cohérence. C'est pour cela que savoir les reconnaître est important pour évaluer l'écrit scolaire dans une dimension plus formative, et pas tout simplement corrigeable. Ayant cette préoccupation à l'esprit, cet article analyse l'emploi des anaphores nominales et pronominales dans des textes⁸ produits en contexte didactique par des élèves âgés de 10 à 12 ans, en France et au Brésil.

1. Référenciation et anaphores nominales et pronominales

En abordant la référence comme un contenu du rapport « grammaire et communication », Riegel, Pellat et Rioul (2015 : 961) font l'affirmation suivante à propos des expressions référentielles : « Par la diversité de leurs formes, de leurs conditions d'emploi et leurs processus d'interprétation qu'elles sollicitent, les expressions référentielles débordent largement le cadre des approches grammaticales

traditionnelles ». En allant au-delà de ces approches grammaticales, nous assumons dans ce travail une notion de référence comme un processus réalisé au discours, qui n'est pas le résultat d'une ontologie donnée, mais de pratiques symboliques complexes qui, dans une dimension intersubjective, sont responsables pour produire l'illusion d'un monde objectif (Mondada, Dubois, 1995). C'est pour cette raison que nous concevons la référence dans le cadre théorique de la référénciation, dans lequel les référents sont vus comme des objets de discours contrairement à une approche vériconditionnelle. Pour Apothéloz et Reichler-Béguelin (1995), parler de référents de monde ou d'objets de monde ne prend plus de sens, si vous comprenez que les sujets sont au cœur de l'activité de désignation, en manipulant dans le discours le développement des référents⁹. Cette approche permet d'analyser la progression de la référence dans le texte.

Comme l'explique Koch (2002), une fois introduits, les objets de discours sont modifiables, désactivés, réactivés, recatégorisés, contribuant à la (re) construction du sens dans le cadre de la progression textuelle. De ce point de vue, la reprise anaphorique est une stratégie de progression textuelle la plus étudiée et reconnue, mais pas complètement comprise, comme l'ont déjà indiqué Koch et Marcuschi (1998) il y a environ 20 ans. Donner l'impossibilité de la traiter au niveau strictement linguistique par un modèle substitutif-traditionnel, ces auteurs se sont consacrés à discuter à nouveau la notion même d'anaphore dans le cadre théorique de la référénciation.

Élargir la notion d'anaphore implique nécessairement considérer que les processus cognitifs et les stratégies inférentielles sont déterminants à l'activité de textualisation, ce qui mène à affecter la compréhension de comment la cohérence s'installe dans le texte (Marcuschi, 2005). Selon Custódio Filho¹⁰ (2012 : 844), « Cette catégorie ne peut plus être comprise dans les formes limitées de la relation d'identification parmi des syntagmes présents dans un texte. Elle est, en vérité, l'unité puissante qui révèle un complexe travail sociocognitif-discursif d'approche de la réalité, susceptible de reprendre les éléments les plus divers et de réaliser des fonctions multiples ». Par conséquent, ce n'est pas possible de traiter les référents uniquement comme des éléments de cohésion, qui sont utilisés pour éviter la répétition dans les textes. Au contraire, nous mettons en évidence les diverses fonctions des stratégies et des éléments de référénciation, car, d'après Cavalcante (2011 : 186), celles-ci s'engagent « à organiser le texte, à argumenter, à résumer, à introduire de nouvelles informations, à définir, à véhiculer de différentes voix ou points de vue discursifs, à attirer l'attention du lecteur - pour n'en citer que quelques-unes¹¹ ».

Dans cette perspective, *l'interprétation référentielle* est cruciale pour la compréhension et l'observation de l'anaphore, une des principales catégories de processus référentiels, selon Cavalcante, Custódio Filho et Brito (2014). Ces auteurs situent l'anaphore comme un facteur de continuité référentielle, que cela soit le même référent (pour la relation de coréférenciation), que cela soit un référent différent dont l'interprétation dépend des données déjà introduites dans le texte, ce que Marcuschi (2005) nomme respectivement anaphore directe (AD) et anaphore indirecte (AI). Pour comprendre cette distinction, la coréférenciation est un facteur important, bien qu'elle ne soit pas suffisante. En général, les AD sont coréférentielles dans la mesure où elles demandent un antécédent explicite, un référent précis sur la surface du texte (y compris les anaphores au sens strict). Pourtant, il y a les AD qui, malgré le fait qu'elles demandent un antécédent dans le cotexte, ne travaillent pas coréférentiellement, mais juste par recatégorisation lexicale. C'est ce qui se passe dans le passage (1) ci-dessous, dans lequel le référent est recatégorisé afin de rapporter le point de vue d'un autre énonciateur, dont le contenu perceptif est critiqué dans le récit :

(1) Eu vi no repórter que um ator da Globo denunciou que pessoas através da internet estavam praticando bullying com uma menina africana que ele mais a esposa dele adotaram. Uma pessoa disse pela internet vocês deveriam ter adotado uma menina galeguinha dos olhos azuis não **uma pretinha dessa**. Vocês são lindos essa menina parece **uma macaquinha**¹².

Le traitement offert aux AD est aussi appliqué aux anaphores nominales qui se font par répétition lexicale ou par des relations sémantiques (synonymie, hyponymie, hyperonymie, etc). Dans ce cas, il y a toujours une relation explicite entre l'expression référentielle et l'antécédent, ce qui fait de la AD une sorte de substitut discursif ou imparfait du terme repris. Cette identité référentielle est fondée par un type de rapport sémantique relativement prévisible, qui a une nouvelle signification dans le discours en fonction de l'enchaînement référentiel. Voyons dans l'extrait (2) l'anaphore par relation synonymie, où deux expressions nominales référentielles reprennent l'expression « une fille » :

(2) Un jour, un garçon a dit à **une fille** de lui faire ses devoirs tous les jours, mais si elle ne le faisait pas le garçon va devoir déchirer tous ces devoirs. Mais la fille, elle ne le voulait pas, alors **la pauvre fille** fait ses devoirs tous les jours. Au bout d'un moment elle en avait assez, puis **la fillette** parla au garçon [...].

Outre la répétition des termes *fille* et *garçon*, identifiée sur les expressions coréférentielles « la fille » (1 occurrence) et « le garçon » (2 occurrences plus

l'introduction référentielle « un garçon »), l'extrait présente des expressions anaphoriques pronominales avec la fonction différente : i) « elle » (3 occurrences) reprend *fille* comme anaphore directe, ii) « lui » (1 occurrence) reprend le référent *garçon* (complément indirect du verbe) comme anaphore directe et iii) « le » (1 occurrence) fait référence à un ensemble d'informations exprimées précédemment dans le texte, étant un cas d'anaphore coréférentielle, car cela reprend des informations présentes dans le cotexte (Cavalcante, Custodio Filho et Brito, 2014). À leur tour, les AI ne sont toujours pas coréférentielles, car au lieu de demander un antécédent dans le cotexte, elles s'appuient sur des ancres textuelles (Marcuschi, 2005), qui fonctionnent comme des éléments ou des informations supports pour l'interprétation référentielle. Dans ce cas, l'expression réactive un référent immédiatement sur le thème, étant responsable de la continuité référentielle, comme cela se passe ci-dessous avec le pronom « eles » :

(3) É muito ruim a gente passar por umas pessoas e escutar elas abusando você, xingando você, escutar **eles** te chamando você de gorda. Ser gorda pra mim é normal, é um caso da pessoa gostar de comer muito. Quando eu escuto esse tipo de abuso [...] ¹³.

Le pronom « eles » ne repose pas, du point de vue syntaxique, sur aucun référent, car il n'y a pas un référent masculin explicite dans la matérialité textuelle. Si vous analysez l'anaphore par des critères uniquement syntaxiques (ou de bonne formation textuelle), il faudrait considérer comme une erreur l'occurrence du pronom à cause du manque de congruence (pro)nominal. Cependant, cette occurrence ne pose aucun problème à la cohérence du texte. Du point de vue sociocognitif-discursif, le jeune écrivain élargit la référence de telle manière que l'objet de discours peut être identifié dans la mémoire discursive. Ainsi, le pronom au masculin pluriel se rapporte à n'importe quels gens, ensemble d'individus qui pratiquent ordinairement le « bullying ou harcèlement » et de qui l'écrivain s'éloigne. C'est pourquoi l'impersonnalisation par l'emploi d'un « eles » est générique. Ces exemples confirment que « L'interprétation des expressions référentielles impose souvent à l'interlocuteur des calculs fondés sur la connaissance qu'il a des référents visés ou de ce qui peut contribuer à leur identification. » (Riegel, Pellat et Rioul, 2015 : 965).

Passons aux analyses des occurrences en français et en portugais afin de comprendre la dynamique référentielle dans les deux langues à partir des productions textuelles des élèves.

2. Les expressions référentielles nominales et pronominales dans l'écrit scolaire en français et en portugais

L'analyse textuelle ici réalisée s'applique à 34 textes produits en contexte didactique d'enseignement de langue en France et au Brésil, par des élèves de 10 à 12 ans - cours moyen deuxième année (CM2) en France et « 6º ano do ensino fundamental » au Brésil (cela équivaut au début du collège en France). Ce sont 17 productions dans chaque langue, avec environ 60 à 120 mots, occupant la moitié d'une page en moyenne. Malgré les différences dans des termes géographiques et linguistiques, les textes ont été produits sur une orientation didactique similaire : raconter une situation de harcèlement comme témoin ou victime. Les conditions ethnographiques de chaque contexte de production sont un autre point commun, en particulier en ce qui concerne le statut socio-économique des jeunes écrivains et des écoles.

Statut socio-économique

- En France¹⁴, les textes ont été produits en septembre 2017, dans une école rurale du sud-ouest, qui fait face à des conditions de précarités liées au contexte socio-économique assez défavorisé. Un tiers de l'effectif scolaire est composé par des enfants du voyage, qui s'absentent souvent de l'école, ce qui pose des problèmes pour l'apprentissage scolaire et réduit l'expectative des enseignants en ce qui concerne l'ensemble des élèves. Ce problème n'arrive pas auprès de l'enseignante de la classe dont nous avons analysé les écrits. Extrêmement dynamique, elle utilise des pratiques innovantes et des efforts constants pour impliquer les élèves dans l'apprentissage. Considérant que le harcèlement se passe dans les écoles primaires françaises et s'intensifie au collège, il y a eu une réceptivité de l'enseignante pour proposer une production écrite sur ce sujet aux élèves.
- Au Brésil, les textes ont été produits en novembre 2016, dans une école urbaine de la ville de Recife (Pernambuco). L'école présente, l'année de la proposition, un indicateur très bas de la qualité de l'éducation basique au Brésil (IDEB) : 2,5 (sur une échelle de 0 à 10). De précaires conditions de travail et d'apprentissage à l'école (infrastructure, insécurité, etc.) témoignent ce bas indice et la démotivation des élèves et des enseignants. La majorité des élèves de la classe où nous avons appliqué la proposition¹⁵ n'aime pas écrire, et semble être timide pour traiter le texte (ils font une lecture à voix basse et ne se sentent pas à l'aise pour discuter ce qu'ils produisent). En plus, les élèves arrivent en retard, s'absentent fréquemment et font beaucoup de bruit dans les couloirs, ce qui complique l'enseignement-apprentissage.

Contextualisation et synthèse des propositions

- La proposition française s'est déroulée de la manière suivante : 1) lecture collective d'un panneau où apparaissent des personnages à qui sont associées des qualités négatives (« trop grand », « trop gros », « trop intello », etc.) suivie de débat à propos des sentiments évoqués par rapport aux qualificatifs et à propos des réactions que l'intolérance cause ; 2) réactivation des éléments du cours précédent et des notes au tableau des mots-clés et leur définition : *intolérance*, *intimidation*, *harcèlement*, *victime*, *témoin*, suivis de l'activité de production écrite; 3) l'enseignante a lu les textes et elle les a considérés « décevants » du point de vue linguistique. Elle a encore proposé une relecture en pairs, afin que l'un lise le texte de l'autre pour y trouver des problèmes. À la fin, la réécriture du texte a été réalisée.
- La proposition didactique brésilienne a été déterminée par la description minutieuse du groupe classe, où nous avons observé une incidence élevée d'agressions verbales et de manque de respect dans la classe. La proposition s'est déroulée de façon suivante : 1) l'introduction du sujet à travers la lecture collective des textes suivants : couverture, synopsis et trois chapitres du livre *A Terra dos Meninos Pelados*, de l'écrivain brésilien Graciliano Ramos. Dans cet ouvrage, *Raimundo*, le personnage principal est cible de harcèlement, étant considéré comme bizarre parce qu'il n'a pas de cheveux ; 2) le débat sur la vidéo qui raconte l'histoire du Vilain Petit Canard afin de comparer avec l'histoire de Raimundo ; 3) la lecture du témoignage d'une adolescente victime de harcèlement¹⁶ à l'école, publié dans une revue brésilienne, suivi de débat et analyse du genre textuel témoignage. Après cette activité, les élèves ont écrit leur témoignage et, dans le cours suivant, il y a eu le feedback des textes et des activités de réécriture. Les enseignantes en formation qui ont réalisé la proposition ont considéré les textes « assez problématiques » du point de vue linguistique.

En ce qui concerne l'analyse comparative des textes produits, ce n'est pas l'objectif de ce travail de discuter les transformations du texte dans le passage de l'écrit pour la réécriture, mais analyser l'une des versions. Pas tous les textes ont été réécrits. Dans ce contexte, nous avons remarqué peu de contrastes par rapport à la dynamique référentielle dans les deux langues. Il y a plus de similitudes que de différences dans l'emploi des stratégies de référenciation. Dans les deux contextes, les élèves se sont servis d'expressions référentielles nominales et pronominales ainsi que des anaphores directes et des indirectes.

Nous avons identifié les cas suivants d'*anaphores directes nominales* : i) en français : 20 expressions nominales coréférentielles et 4 expressions nominales recatégorisatrices et ii) en portugais : 27 expressions nominales coréférentielles et 2 expressions nominales recatégorisatrices. Malgré le fait d'y avoir le double de recatégorisations en français, nous avons jugé cette différence inexpressive en raison de la faible incidence de cas de ce type dans chaque *corpus*.

Nous exemplifions ci-dessous les expressions nominales coréférentielles dans les deux langues et juste les recatégorisatrices en français (nous avons déjà montré, dans l'exemple (1), les seules expressions nominales recatégorisatrices dans le *corpus* en portugais) :

(4) Un jour, j'ai été victime du harcèlement, par **des CM2**. En fait, c'est parce que j'étais petite. Et quand **les CM2** sont parties¹⁷ au collège, c'était fini. Après j'ai été témoin. C'étais Margot. Plusieurs fois. L'année dernière, et encore par **des CM2**. Surtout par **des gens du voyage**.

(5) Teve uma vez que eu estava assistindo **um jogo do Flamengo**[1]¹⁸ e quase no meio do **jogo**[1], quando a bola saiu na linha do escanteio **o jogador do Flamengo**[2] foi cruzar para a grande área. Teve **um torcedor do time oposto**[3] que fez racismo contra **o jogador do time**[2] ele tava chamando de *neguinho*, *macaco* e etc...

Até que ele jogou uma banana no **jogador do Flamengo** [2], mas **o jogador**[2] deu a volta por cima e pegou a banana que **o torcedor**[3] tinha jogado e comeu, e fez a cobrança do escanteio e fingiu que nada tivesse acontecido e continuou **o jogo**[1] normalmente.

Nous avons observé dans chaque *corpus* une plus grande incidence d'AD coréférentielles, surtout des répétitions. Nous n'avons identifié que 2 synonymies en français, exemple (2), et 1 hyperonymie en portugais (« o jogador do time »), dans l'exemple (5). Évidemment, la répétition ne pose pas de problèmes à la cohérence du texte dans les exemples (4) et (5). Pourtant, dans le cas du caractère formatif de la production écrite, il est important de travailler le lexique à l'école afin d'élargir le répertoire linguistique de l'élève à travers les textes qu'il lit et écrit. Loin de travailler avec des listes de mots (de synonymes, hyperonymes, antonymes etc.), le travail doit être effectué, d'abord, à travers la lecture des textes motivants qui doivent avoir pour cible la production textuelle de l'élève. On articule, ainsi, la lecture, l'écrit et la grammaire (par le biais du lexique et de la référence). Il est essentiel de guider l'élève, en gardant à l'esprit que le lexique n'est pas simplement un ensemble d'étiquettes disponibles. Comme affirment Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), le lexique est un matériau constamment retravaillé dans

le discours. Ce re-travail ne peut qu'être fait en relation avec l'instance qui le prend en charge. Dans l'exemple (6) ci-dessous l'expression « a vítima » contribue encore à ne pas rendre la référence ambiguë, si l'élève utilisait « il » pour reprendre le référent « garçon » :

(6) Un jour, j'ai vu un garçon ses fair harceler une école à Clay, par un outre garçon. Il avais un complice. **La victime** se renferme sur lui et ne vouler plus venir à le 'école.

Comme vous pouvez le voir, l'utilisation d'expressions référentielles recatégorisatrices promeut des effets de sens guidés par le vouloir dire de l'écrivain, c'est-à-dire, par ce que celui-ci veut *faire voir*, en orientant avec des arguments le texte. Alors, il ne s'agit pas juste d'éviter la répétition, mais utiliser des expressions référentielles qui contribuent à mettre en évidence les propriétés sur le référent.

À leur tour, *les anaphores directes pronominales*, toujours coréférentielles, font 166 occurrences, 107 en français et 59 en portugais. Cette différence significative est due, en partie, aux effets qui sont propres du système de la langue. En français, la présence explicite du pronom « il » comme sujet est plus récurrent qu'en portugais, comme le montrent les exemples ci-dessous :

(7) Un jour, j'ai vu, un ami se faire harceler, parce que **il** était grand. Par plusieurs personnes tout les jours. Le matin, midi, et le soir **il** se faisait taper, mais nous l'aidions moi et tous mes amis pour deux chose parce que **il** est grand, et parce que **il** est aussi arabe.

(8) [...] eu tenho amigos para me fazer feliz vou citar: Carlos, Lucas, Natanael, Andre, Gustavo e Mateus Breno **eles** me fazem bem, \emptyset ¹⁹ me divertem, \emptyset são os meus melhores amigos nessa vida [...] ²⁰.

Dans le *corpus*, nous avons identifié 72 occurrences en français du pronom avec la fonction de sujet et 41 occurrences en portugais. Une autre différence significative arrive dans l'emploi du pronom comme complément du verbe (COD et COI) : 35 occurrences en français et 18 occurrences en portugais. Il est intéressant de remarquer qu'en portugais, tel que ça se passe dans l'oralité informelle des Brésiliens, les pronoms sujets (« ele » - *il*, « ela » - *elle*) sont utilisés avec la fonction de complément du verbe, ce qui s'écarte de la grammaire normative. Dans les exemples qui suivent, nous avons indiqué, en caractères gras, les pronoms personnels sujets qui prennent la fonction de COI (accompagnés des verbes soulignés) et, en italique, les pronoms compléments du verbe employés avec l'utilisation de la préposition :

(9) [...] Então quando chegava a hora da escola, ele resolveu nem ligar mais para as pessoas que abusavam **ele** Davi, aí essas pessoas pediam desculpas pra ele Davi²¹.

(10) A gente disse a ela para parar de chorar. Daí a gente levou **ela** para a secretaria, então a gente explicou o que tinha acontecido e mandou chamar **ele** [...] ²².

Encore une fois, l'exigence dans l'emploi du COD et COI en français semble justifier la plus grande occurrence de ces pronoms anaphoriques dans des textes écrits par les élèves français. Contrairement au portugais, les pronoms « leur », « le/la » et « lui » ont cette fonction de se référer avec la fonction syntaxique de complément verbal :

(11) Donc, quand elles m'ont poser la question, je **leur** répondais, mais elles ne me croyaient pas. [...]. Quand avec Margot ont l'a dit, ils l'ont punis mais elles sont sortie sans autorisation. Et quand elles l'ont vu, elles n'ont rien dit !

(12) Au bout d'un certain temps, elle m'ai dit que elle s'excuser. Au début je ne l'ai pas cru. Elle m'a parlé alors je **lui** est parlé moi aussi mais je n'étais pas son amie pour autant.

Un autre cas pronominal assez fréquent dans les deux langues sont les anaphores pronominales qui encapsulent des informations cotextuelles. Les anaphores pronominales avec la fonction « d'encapsulation » (Conte, 1996) sont souvent identifiées dans les textes en portugais par l'emploi du pronom démonstratif « isso » (exemple 13). En français, nous avons identifié les pronoms « ça », « ce », « le », « cela » (exemples 14 à 16) :

(13) Eu sofria muito bullying na escola e na rua, me chamavam de: dente de porta, janela de mansão, bob esponja e muito mais... Hoje em dia é muito pouco, era mais antigamente. Esse ano passei por **isso** uma dúzia de vezes [...]. Antes eu ligava muito para o que eles faziam, até pessoas próximas a mim faziam **isso**²³.

(14) (continuação do exemplo 4) Et quand ils sont patient c'étais fini. Quand j'étais harceler **ça** ma fait bizzard. Donc, quand elles m'ont poser la question, je leur repondais mais elles ne me croyaient pas. Et quand c'étais Margot, **ça** m'a fait bizzard aussi.

(15) Tout le monde les disés quelles été mègre. Alors que **ce** n'étaient pas vrai.

(16) Un jour, je me suis fais harceler par deux garçons qui s'appèle Altaphe et Hugo. Ils me disaient un mot que je n'aimais vraiment pas. Et la directrice l'a remarqué et les a fachés. mais ils ont continué alors ils ont copié deux cents fois

qu'il ne fallait pas traiter mes camarades. Et aujourd'hui ils sont partient au collège *cela* s'est arrêté, j'espère qu'ils harcelent personne d'autres.

Un aspect récurrent de la référenciation des textes en français et en portugais est la présence d'anaphores non-coréférentielles nominales et pronominales. *Les anaphores indirectes nominales* se produisent dans une occurrence plus faible que les pronominales dans les textes écrits dans les deux langues. L'exemple (3) déjà présenté indique une occurrence d'AI nominale en portugais, et l'exemple (2) en français. Reprenons ci-dessous l'exemple 2 :

Un jour, un garçon a dit à une fille de lui faire ses devoirs tout les jours, mais si elle ne le faisait pas le garçon va devoir déchiré tous ces devoirs. Mais la fille, elle ne le voulait pas, alors la pauvre fille fait ses devoirs tous les jours. Au bout d'un moment elle en avait assez, puis la fillette parla au garçon qu'elle ressentait et essayé de le convaincre. Le garçon a compris **ses erreurs** [...].

L'expression nominale « ses erreurs » active un nouveau référent dans le texte sur la base des informations précédentes par rapport à l'attitude du garçon. Ces informations servent de support à l'identification et l'interprétation du référent qui n'est pas explicite dans la matérialité du texte. Selon Koch (2002), l'activation et réactivation, en tant que fonctions cognitif-discursives des expressions nominales référentielles, sont deux opérations de base ou les principes de référenciation. L'activation comprend l'introduction d'un référent pas encore mentionné qui fait un « nodule » ou « adresse cognitive » dans le réseau conceptuel du monde textuel où le référent est mis en relief. Alors que la réactivation se déroule quand un nodule déjà introduit est réactivé par une forme référentielle sur la mémoire à court terme. Dans ce cas le référent continue en évidence. Ainsi, les « adresses ou locations cognitives peuvent être modifiées ou élargies par l'addition d'informations et/ou prédication sur le référent ²⁴» (Koch, 2002 : 83).

Les anaphores indirectes pronominales se produisent dans les deux langues et sont moins récurrentes que celles coréférentielles. On a identifié 2 cas en portugais et 6 cas en français. Une telle différence peut être expliquée par des facteurs d'ordre pragmatique et cognitif, donc contextuel. Le producteur du texte en faisant usage d'anaphore indirecte par le biais de pronoms (« il », « lui », « il ») neutralise la référence afin d'atténuer l'identité du personnage auquel il se rapporte.

Les anaphores pronominales indirectes individualisent un référent qui est récupéré par la mémoire discursive à travers le modèle de monde du texte (Marcuschi, 2005), comme nous pouvons voir dans les exemples ci-dessous, dans lesquels les pronoms personnels sont identifiés avec la fonction de sujet (« il » - exemple 17; « eles » - exemple 18) ou comme complément du verbe (« lui » - exemple 17) :

(17) Un jour mon père s'est fait harcelé à son travail, car il peignait mal. Un moment mon père lui a dit d'arrêter, il n'a pas voulu donc mon père a parlé au tribunal.

(18) Quando eu era pequena eu era gordinha, aí toda vez que eu ia para a Escola, eles ficavam me abusando de um bocado de coisas²⁵.

Dans ces cas, le référent n'est pas explicite dans le cotexte, mais il est parfaitement possible d'être récupéré par les pistes co(n)textuelles. Il faut considérer que dans les deux exemples, l'aspect émotionnel est constitutif des scènes racontées. Dans (17), le père de l'élève est agressé, et dans (18), l'élève rappelle une situation d'agression verbale récurrente dans la première enfance. Les deux situations sont, en quelque sorte, gênantes pour les élèves. Cela montre l'effet que ce genre de référence cachée dans (17) et collective dans (18) réalise pour la construction de sens dans ces textes.

Conclusion

Pour terminer, nous pouvons dire qu'il ne suffit pas d'adopter une attitude normative en travaillant avec la production textuelle écrite à l'école. Il faut d'abord avoir un regard plus « heuristique » (Marcuschi, 2012) sur le texte de l'élève, afin de pouvoir comprendre, comme nous l'avons fait ici, la valeur réelle des processus anaphorique, nominaux et pronominaux. Les fonctions diverses prises en charge par ces processus dans les textes mettent en évidence des connaissances de plusieurs ordres (linguistique, grammatical, pragmatique, situationnel, culturel, etc.) qui sont mobilisés par les jeunes écrivains. En conclusion, bien que les productions ici analysées soient la partie (contextuellement situées) dans l'ensemble de la langue, c'est-à-dire, des productions langagières en portugais et en français, elles révèlent, dans chaque langue, quelque chose de son fonctionnement. C'est la responsabilité du linguiste de décrire et évaluer l'explication de ces processus. Le professeur doit les connaître pour que, à travers un regard d'enquêteur sur l'écriture de l'élève, celui-là puisse l'utiliser au profit d'une méthodologie d'enseignement qui favorise l'articulation entre la grammaire et le texte à l'école.

Bibliographie

- Apothéloz, D., Reichler-Béguelin, M-J. 1995. Construction de la référence et stratégies de désignation. *TRANEL* (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), n° 23, p. 227-271.
- Beaugrande, Robert de. 1997. *New Foundations for a Science of Text and discourse : Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood : Ablex.
- Bludörn, H. 2009. Apresentação. In : Wieser, H. P. ; Koch. I. G. V. (orgs.). *Linguística textual : perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, p. 13-16.

- Cavalcante, M. M., Custódio Filho, V. ; Brito, M. A. 2014. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo : Contexto.
- Conte, E. 1996. « Anaphoric encapsulation ». *Belgian journal of linguistic : coherence and anaphora*, v.10, p.1-10. Custódio Filho, V. 2012. « Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica ».
- Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 839-858, set. /dez.
- Koch, I. G. V. 2004. *Introdução à linguística textual*. São Paulo : Martins Fontes.
- Koch, I. G. V. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo : Cortez.
- Koch, I. G. V., Marcuschi, L. A. 1998. « Processos de referenciação na produção discursiva ». *D.E.L.T.A.*, 14, n° Especial, p.169-190.
- Marcuschi, L. A. 2012. *Linguística de texto : o que é e como se faz ?* São Paulo : Parábola.
- Marcuschi, L. A. 2005. « O barco textual e suas âncoras ». In: Koch, I. G. V., Morato, E. M., Bentes, A. C. *Referenciação e Discurso*. São Paulo : Contexto, p. 53-102.
- Mondada, L., Dubois, D. 1995. « Construction des objets de discours et catégorisation : une approche des processus de référenciation ». *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, n° 23, p. 273-302.
- Pagliosa, E. L. B. 2012. Apresentação. In : Marcuschi, L. A. *Linguística de texto : o que é e como se faz ?* São Paulo : Parábola, p.11-14.
- Rastier, F. 2001. *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2015. *Grammaire méthodique du français*. 5^e édition. Paris : PUF.

Notes

1. Version originale Büldorn (2009: 13): «a redução do objeto de pesquisa a subáreas nas quais a ideia do sistema se mostrava articularmente frutífera: fonologia, morfologia e sintaxe ».
2. Version originale Pagliosa (2012 : 11) : « desconhecendo os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação » ; « aos padrões da língua escrita » ; « a diversidade de usos e situações comunicativas, e, conseqüentemente não dando conta das características do texto ».
3. Perspective adoptée par Riegel, Pellat et Rioul (2015).
4. Version originale Marcuschi (2012: 91): «A teoria textual é muito mais uma heurística do que um conjunto de regras específicas enunciadas de modo explícito e claro.»
5. Version originale Koch (2004: 14): «os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (Heineman, 1982)».
6. Version originale Beaugrande (1997 : 10) : « é essencial ver o texto como um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais ».
7. Version originale Marcuschi (2012 : 90) : « o texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como : sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc. »; « o texto é um evento interativo, sendo sempre um processo e uma coprodução ».
8. Les textes français composent *le corpus* du groupe de recherche ECRISCOL <http://www.univ-paris3.fr/corpus-ecriscol-300513.kjsp?RH=1416243625396>, coordonné par Claire Doquet. Les textes brésiliens composent le *corpus* du Projet « A leitura de linguagens diversas » dans le cadre du *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* - Licence de Langue Portugaise du cours de Lettres, de l'Université Fédérale de Pernambuco (Recife, Brésil), financé par CAPES, dans la période de 2014 à 2018.
9. Dans cette perspective, le lexique ne peut pas être vu comme un ensemble d'étiquettes disponibles, mais comme un matériau constamment remanié dans le discours. Apothéloz et

Reichler-Béguelin (1995) comprennent que l'emploi du lexique est soumis à un ensemble de dispositifs extrêmement malléables et contextuellement travaillés dans et pour le discours, qui ne peut pas être fait indépendamment de l'instance que vous prenez sous votre responsabilité.

10. Pour cet auteur, la référenciation est une proposition théorique qui renforce la « puissance » de l'anaphore.

11. Version originale Cavalcante (2011 : 186) : « a organizar o texto, a argumentar, a resumir, a introduzir novas informações, a definir, a veicular diferentes vozes ou pontos de vista discursivos, a chamar a atenção do leitor - para citar apenas algumas. »

12. Traduction de l'exemple (1) : J'ai vu dans le journal télévisé qu'un acteur de la chaîne Globo a dénoncé les gens qui pratiquaient l' harcèlement sur internet contre une fille africaine qui a été adoptée par lui et sa femme. Une personne a dit sur internet : vous auriez dû adopter une petite fille blonde avec les yeux bleus et pas une petite noire comme ça. Vous êtes beaux cette fille ressemble à un petit singe.

13. Traduction de l'exemple (3) : C'est terrible quand on passe devant des gens et qui se mettent à nous harceler, en nous traitant de grosse. Être grosse pour moi c'est normal, c'est le cas de la personne qui aime beaucoup manger. Quand j'entends ce type de harcèlement [...].

14. Nous remercions Claire Doquet pour les informations pour la contextualisation de ce *corpus*.

15. La proposition a été développée par trois enseignantes en formation, boursières du PIBID Lettres Portugais UFPE, sous la coordination de l'enseignante de l'école et de l'une des auteures de cet article.

16. En portugais, on utilise l'anglicisme *bullying*.

17. Nous avons utilisé l'écrit original du texte.

18. Nous avons utilisé les numéros de [1] à [3] pour indiquer la répétition nominale de trois référents de ce texte. Traduction de l'exemple (5) : Un jour je regardais un match de l'équipe du Flamengo. Presque dans la moitié du jeu, quand le ballon sort du corner, le joueur du Flamengo a traversé la grande surface. Un supporter de l'équipe adverse a fait du racisme contre le joueur de l'équipe. Il l'appelait petit noir, le singe etc. Soudain il a jeté une banane sur le joueur du Flamengo. Il ne s'est pas laissé démonter, il a mangé la banane, il a tiré le corner comme si de rien n'était et il a repris le match normalement.

19. Nous avons indiqué l'ellipse au moyen de ce symbole : ø.

20. Traduction de l'exemple (8) : J'ai des amis qui me rendent heureux, je vais les citer : Carlos, Lucas, Natanael, Andre, Gustavo et Mateus Bruno. Ils me font du bien, ils m'amuse et ils sont mes meilleurs amis dans la vie.

21. Traduction de l'exemple (9) : Donc quand arriva le moment d'aller à l'école, il a décidé de ne pas faire attention aux gens qui harcelaient lui Davi. Puis les gens demandaient des excuses à lui Davi.

22. Traduction de l'exemple (10) : On lui a dit d'arrêter de pleurer. Puis on l'a ramenée au secrétariat, donc on a expliqué ce qui s'était passé et on nous a demandé de l'appeler [...].

23. Traduction de l'exemple (13) : J'ai été victime d'harcèlement à l'école et dans la rue ils m'ont appelé dent de lapin, fenêtre de grande maison, Bob l'éponge et encore beaucoup d'autres... Aujourd'hui ça ne se passe pas dans la même fréquence, c'était beaucoup plus avant. Cette année j'ai encore été victime de cela une douzaine de fois [...]. Avant je me souciais beaucoup de ce qu'ils faisaient, même mes proches me faisaient ça.

24. Version originale Koch (2002 : 83) : « endereços ou locações cognitivas podem ser modificados ou expandidos pelo acréscimo de informações e/ou predicções acerca do referente ».

25. Traduction de l'exemple (18) : Quand j'étais petite, j'étais grosse, donc à l'école ils me harcelaient en m'appelant par plusieurs surnoms.

Synergies France n° 13 / 2019



**Pratiquer la grammaire
selon les contextes**





GERFLINT

ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Caractéristiques des présentations de circuits de voyages

Nguyễn Thúc Thành Tín

Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville, Vietnam

thanhtin80@yahoo.fr

Phạm Song Hoàng Phúc

Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville, Vietnam

phucpsh@hcmue.edu.vn

Reçu le 29-10-2019 / Évalué le 30-11-2019 / Accepté le 15-12-2019

Résumé

Loin de se limiter à la simple fonction informative, les présentations de circuits de voyages se chargent également le rôle de susciter aux voyageurs potentiels l'envie d'acheter le produit touristique. Elles se révèlent donc un genre d'écrit professionnel avec des caractéristiques propres et relèvent d'une pratique sociale de référence intéressante à exploiter dans un cours de français de spécialité, afin de préparer les étudiants à la réalité du métier. Par un corpus constitué des présentations tirées des sites internet des agences de voyages vietnamiennes et étrangères, les auteurs procèdent non seulement à une comparaison de ces documents, mais aussi à l'identification de leurs spécificités communes sur le plan des contenus et sur le plan linguistique.

Mots-clés : analyse du discours, français de spécialité, tourisme

Characteristics of Tourism Brochures

Abstract

In addition to providing information, tourism brochures serve the purpose of encouraging potential tourists to purchase tourist products. They are, therefore, a kind of professional text with their own characteristics, a standard social practice that can be interesting to use in tourism-oriented French courses in order to prepare students for the reality of the profession. Through a corpus made up of brochures from Vietnamese and foreign travel agencies' websites, the authors not only compare these documents, but also identify their common features in terms of content and linguistics.

Keywords: speech analysis, specialized French courses, tourism

Introduction

À côté du discours oral des guides touristiques sur lequel plusieurs chercheurs se sont déjà penchés, le discours écrit des professionnels du tourisme peut être aussi fort intéressant à analyser. Il s'agit par exemple des correspondances, des courriers électroniques que ces professionnels échangent avec le client, des brochures qu'ils diffusent pour présenter des destinations (des pays, des villes, des provinces, des parcs d'attraction, des musées, etc.), des slogans publicitaires, des carnets de voyages, etc.

Nous nous intéressons aux présentations de circuits de voyages (désormais PCV), appelées aussi présentations de circuits touristiques ou d'itinéraires touristiques. C'est un document qui établit le premier contact entre l'entreprise et le client en informant ce dernier du programme et de l'itinéraire d'un voyage. Notre problématique est de mettre en lumière les caractéristiques sur le contenu et la dimension linguistique des PCV pour des fins didactiques qui sont l'enseignement du français du tourisme à un public universitaire. S'agira-t-il d'un genre d'écrit spécifique qui se distingue des programmes de voyage, lesquels se contentent seulement d'évoquer les horaires et les sites du circuit mais sans en faire une présentation ? Nous supposons également que les présentations élaborées par les agences étrangères et celles par les agences vietnamiennes peuvent se rejoindre sur certains éléments mais peuvent se distinguer les unes des autres par d'autres éléments. La rédaction des PCV est donc une pratique sociale de référence dont le produit est un genre de discours qui comporte des caractéristiques linguistiques propres, caractéristiques que les concepteurs de circuits ainsi que les étudiants en tourisme doivent connaître pour bien accomplir cette tâche.

1. Les Présentations de Circuits de Voyages

La PCV est un document rédigé par les agences de voyages mais aussi par les tour-opérateurs. Comme son nom l'indique, une PCV relate le programme et l'itinéraire que l'agence de voyages élabore et propose dans le cadre du circuit. Elle peut constituer elle-même un support de communication, prenant allure d'un prospectus¹, d'un dépliant² ou d'une brochure³ que des agences de voyages adressent à leurs clientèles. Elle peut être incluse dans un catalogue⁴ recensant toutes les offres commerciales dont dispose une agence de voyages.

Les modes d'adressage, en fonction des formats, sont aussi variés. Ces documents peuvent être distribués aux passagers sur les voies publiques, dans les zones fréquentées ou dans les transports en commun ou déposés dans les agences, dans les offices de tourisme ou au guichet des hôtels, à la libre disposition des gens.

Et enfin, de nos jours, grâce aux progrès technologiques, avec la tendance de l'« e-tourisme », les PCV sont aussi disponibles sur Internet, plus précisément sur le site internet des agences.

Dans tous les cas, le but du document est l'information et la promotion. En effet, les PCV n'échappent pas à la stratégie publicitaire. Elles s'appuient essentiellement sur deux parmi les quatre théories majeures de la communication publicitaire⁵ :

- Publicité informative : considérant l'homme comme un être rationnel, les présentations de circuits font parvenir l'information au consommateur, mettent en avant les avantages du produit ou service dans le but de le convaincre d'acheter le produit pour satisfaire un besoin existant chez lui ;
- Publicité suggestive : basées sur une approche psychologique de l'individu, plus précisément sur le désir, les présentations tentent d'influencer le consommateur en créant chez ce dernier un besoin à satisfaire.

En ce sens, les PCV doivent nécessairement remplir les fonctions suivantes :

- La fonction informative : faire parvenir les informations principales du voyage (destination, temps, activité...) ;
- La fonction pédagogique ou didactique : livrer des conseils ou recommandations pour le voyage, sous forme d'informations pratiques par exemple, afin que le lecteur les suive ;
- La fonction esthétique : faire aimer le voyage par l'aspect formel et par les paysages et les activités décrits ;
- La fonction séductrice ou persuasive : inciter le consommateur potentiel à partir en voyage et donc à commettre l'acte d'achat de circuit.

En d'autres termes, les présentations d'itinéraires de voyages répondent à un besoin communicatif des professionnels du tourisme qui veulent informer les consommateurs, identifier les attentes de ces derniers, créer chez eux le besoin de s'évader, les persuader et les convaincre d'acheter le voyage. Son message est clair : lisez, imaginez, aimez et achetez.

2. Méthode d'analyse des PCV

Faire un inventaire des marqueurs de modalité sera un travail vain car l'expression de la modalité fait appel à une multiplicité de catégories : pronoms personnels, verbes, adjectifs, adverbes... mais aussi des éléments prosodiques, autonymiques, comme dans le cas des discours oraux par exemple. Par conséquent, pour le besoin de notre travail de recherche, nous décidons de ne retenir que certains indices.

Nous nous intéressons donc aux marques de modalisation manifestant la présence de l'énonciateur, comme le souligne Maingueneau (1998 : 108) :

La présence du sujet énonciateur se traduit aussi dans ces marques de modalisation. Dire, c'est aussi se situer par rapport à son propre dire. Le texte est ainsi constamment habité par la présence d'un sujet qui situe son dire par rapport au certain, au possible, au vraisemblable... (modalités logiques), ou qui porte des jugements de valeur (modalités appréciatives).

Plus concrètement, l'auteur précise également les éléments du discours à dégager dans une analyse. Il s'agit des embrayeurs de personnes, de temps et de lieu car, *chaque énoncé, avant d'être un fragment de langue à analyser, rappelle-t-il, est le produit de cet événement unique, son énonciation, rapporté à une situation d'énonciation dont les paramètres sont les personnes, le temps et le lieu de la communication* (ibid). Par conséquent, à côté d'une analyse du contenu qui consiste à recenser les différentes parties du document, nous comptons analyser :

- les indices du locuteur : il s'agit de la position du locuteur dans l'énoncé (il y est présent ou il s'y efface), par la présence des embrayeurs de la personne ou l'usage des procédés tels que les tournures impersonnelles, les phrases nominales (ou nominalisation), la voix passive. Pour cela, nous repérerons les embrayeurs de personne (les pronoms « je », « tu », « on », « nous », les adjectifs possessifs de la première personne et de la deuxième personne...) s'il y en a, les tournures impersonnelles, les phrases nominales, les phrases à voix passive dénonçant l'absence du locuteur.
- les indices des modalités d'énonciation, autrement dit, les types de phrases. L'énonciation est assertive quand le locuteur informe ou transmet des renseignements ; elle est interrogative quand le locuteur veut obtenir une information et solliciter l'implication du destinataire ; elle est injonctive quand le locuteur impose une directive.
- les indices des modalités d'énoncé qui se composent d'une part des modalités logiques : les verbes modaux (*pouvoir, devoir, falloir, vouloir et savoir*), les adverbes de modalité (*effectivement, évidemment, nécessairement...*), les périphrases adjectivales (*il est probable, il est certain, je suis sûr*), les modes verbaux (conditionnel, impératifs entre autres), les temps verbaux (présent, passé composé, passé simple...) et d'autre part des modalités appréciatives : l'usage des noms, des adjectifs, des adverbes et des verbes suscitant des réactions émotionnelles ou impliquant des jugements de valeur, positifs ou négatifs.

- les indices des modalités de message : il s'agit des constructions emphatiques, les appositions, les mises en relief ainsi que les phrases passives ou les phrases impersonnelles qu'utilise le locuteur pour souligner son propos, ce qui démontre l'intention persuasive du locuteur.

Quant au corpus, plusieurs possibilités s'offrent à nous, mais en général, nous avons le choix entre le support en papier et la version électronique. Cependant, les programmes qui se trouvent sur Internet, dans les pages des agences de voyages montrent leurs avantages : accessibilité à tout moment, mises à jour facile et régulière, perspective de développement durable... Pour toutes ces raisons, notre corpus est donc constitué des PCV sur les sites internet des agences de voyages et tour-opérateurs. Et pour délimiter notre périmètre d'analyse, nous avons décidé de ne nous intéresser qu'aux programmes en français portant sur le Vietnam, ceux venant des agences vietnamiennes aussi bien que ceux élaborés par les agences francophones étrangères. Les circuits doivent durer au moins 10 jours (pour être suffisamment élaborés en vue de l'analyse).

3. Analyse du contenu

Toutes les agences baptisent leurs circuits de voyages. Certains noms sont relativement neutres comme « Circuit express au Vietnam » (Routes Du Vietnam), « La grande traversée » (Lets Travel), « Le long de Côte » (Destinations.ch), « Vietnam essentiel » (Amerikasia), « Vietnam Panorama » (Amica Travel) ; d'autres très valorisants, rappelant certains aspects particuliers du voyage au Vietnam comme « Les saveurs du Vietnam » (Vietnam Découverte), « Parfum du Vietnam » (Image Viet), « Vietnam et sa fabuleuse cuisine » (Asiatica Travel), « Entre rizières, villages et cités impériales » (Verdié Voyages), « À deux - un Vietnam nord-sud en hôtel d'exception » (Cités Des Voyageurs).

Dans les programmes proprement dits, chaque jour du circuit constitue une partie distincte des présentations, dotée d'un « titre ». Autant de jours, autant de parties et autant de « titres ». La plupart des programmes se contentent d'informer le lecteur, à travers ces « titres », des lieux de visite et des trajets :

Jour 1 : HoChiMinh - Arrivée

Jour 2 : Ho Chi Minh - Delta du Mekong

Jour 3 : Delta du Mekong - HoChiMinh - vol pour Hoi An

Jour 4 : Hoi An, journée libre

...

(Les saveurs du Vietnam)

Mais certains préfèrent mettre en valeur les traits d'exception de chaque trajet :

Jour 1 : Bienvenue à Hanoi

Jour 2 : Hanoi, histoire et tradition

Jour 3 : Artisanat, vie locale et patrimoine paysager

Jour 4 : Au milieu de mille Pitons Karstiques

...

(Vietnam Panorama)

ou encore alterner les deux méthodes :

...

Jour 2 : Les visages de Hanoi

Jour 3 : Beauté de la Baie d'Halong terrestre

Jour 4 : Jonques et pains de sucre

Jour 5 : De la baie à Hué

Jour 6 : Histoire de Hué

Jour 7 : Vietnam nostalgie

...

(Vietnam essentiel)

La distance entre des destinations et la durée de trajet sont aussi mentionnées dans presque toutes les présentations, mais le contenu principal des programmes consiste à présenter des activités pendant le voyage. La méthode d'énumération semble incontournable :

Arrivée à Ho Chi Minh (l'ancienne Saïgon), accueil par le guide de Vietnam Découverte à l'aéroport puis transfert à l'hôtel (chambre disponible à partir de 14h00) et journée adaptée en fonction de votre heure d'arrivée. Visite du centre-ville - Saïgon colonial : la Cathédrale de Notre Dame, la Poste centrale, l'ex rue Catinat, le marché Ben Thanh. [...]

(Les saveurs du Vietnam - Jour 1)

Cependant, nous trouvons aussi des passages du programme où les concepteurs se livrent à une description du lieu de visite. « À deux - un Vietnam nord-sud en hôtel d'exception » décrit et valorise l'établissement d'hébergement, qui est un des points phares de son circuit :

[...] Située sur l'une des routes maritimes du commerce de la soie, Hôï An surprend par la beauté de ses maisons traditionnelles, son marché et ses échoppes colorées. Les demeures aux façades jaunes et aux volets turquoise se reflètent dans la rivière où se croisent de nombreux sampans. On ne manquera pas les temples de Phuc Kien et Quang Dong, les maisons Tan Ky, Phung Hung et Tran, ainsi que le pont japonais. [...]

(À deux - un Vietnam nord-sud en hôtel d'exception - Jour 9)

[...] *Installation pour la nuit au tout jeune Hotel des Arts Saïgon MGallery, une adresse élégante qui se distingue par sa décoration raffinée, son service avenant et sa piscine sur le toit joutée par son bar lounge, avec vue panoramique sur Saïgon. L'espace se transforme en discothèque en plein air les vendredis et samedis soir. Mention spéciale pour les petits-déjeuners, délicieux. [...]*

(À deux - Un Vietnam nord-sud en hôtels d'exception - Jour 10)

Cependant, la plupart harmonise la présentation des activités et la description :

Journée consacrée à la découverte de l'ancienne capitale de la dynastie N'Guyen. Le matin, visite de la Cité Impériale construite sur le modèle de celle de Pékin avec le palais de l'Harmonie Suprême, le temple des N'Guyen et celui des urnes dynastiques. L'après-midi, excursion au mausolée de l'empereur Minh Mang, magnifique ensemble de pavillons et de bassins au coeur d'un vaste jardin paysager, puis visite de la pagode Thien Mu avec sa tour octogonale surplombant la rivière des Parfums. Retour à Hué en bateau. (P.déj+Déj+Dîn).

(Vietnam essentiel - Jour 6)

Deux agences incluent les informations historiques dans leur présentation, après des passages descriptifs. Il s'agit de « Vietnam Panorama » qui reconstitue quelques fragments de l'histoire de la Cité impériale à Hué et l'origine du sanctuaire Mĩ Sơn et de « À deux - un Vietnam nord-sud en hôtel d'exception » qui rappelle l'événement de 1968 à la Cité Pourpre Interdite :

Visite guidée de la Cité impériale de la dynastie des Nguyen (1802-1945).

Passage devant différents monuments, témoins silencieux d'une période glorieuse dans l'histoire vietnamienne : la Tour du Drapeau, appelée également Cavalier du Roi, érigée en 1807 ; la Porte du Midi, une impressionnante construction en briques qui figure l'entrée principale de la Cité ; l'Esplanade des Grandes Salutations où se rassemblaient les mandarins de la Cour à l'occasion des grandes cérémonies ; le Palais de l'Harmonie Suprême qui fut le lieu où l'on organisait les grandes cérémonies publiques telles que l'avènement du roi, le choix du prince héritier, l'accueil des ambassadeurs et l'anniversaire du roi ; le Temple de culte des rois Nguyen ; le Pavillon de la Paix ou Bibliothèque royale ; le Jardin Co Ha, réservé aux princes et princesses etc. [...]

(Vietnam Panorama - Jour 6)

[...] *L'ancienne capitale des Nguyen est une merveille. L'impressionnante Citadelle, au bord de la rivière des Parfums, contenait la Cité pourpre interdite réservée à l'empereur. Gravement endommagée pendant l'offensive du Têt (1968), elle conserve néanmoins beaucoup d'allure et une vraie dignité impériale. [...]*

(À deux - un Vietnam nord-sud en hôtel d'exception - Jour 7)

Comme la gastronomie fait partie intégrante des voyages au Vietnam, les voyageurs sont aussi informés des repas quotidiens qu'ils prendront pendant le voyage. Les présentations de circuits ne manquent évidemment pas à mettre en valeur ce qui est exceptionnel :

[...] *Le soir, participation à la confection du repas puis dîner des plats que vous avez préparés.* [...]

(Les saveurs du Vietnam - Jour 2)

[...] *Déjeuner chez l'habitant, avec la spécialité du Mékong : le poisson « oreille d'éléphant ».* [...] *Dîner du canard au lait de coco, la spécialité de la maison.* [...]

(Parfum du Vietnam - Jour 9)

[...] *Déjeuner chez Mme HIEN, dans une très belle maison coloniale.* [...] *Dîner de spécialités vietnamiennes « Cha Ca ».* [...]

(Entre rizières, villages et cités impériales - Jour 3)

Nous remarquons pourtant, dans les PCV, l'absence des informations pratiques pour le bon déroulement du voyage, comme les conseils pour les formalités douanières, les vêtements, les objets à emporter, etc., à l'exception de « Vietnam et sa fabuleuse cuisine » qui rappelle aux voyageurs de se munir d'un appareil photo :

[...] *Ce sera l'occasion d'assister à la vie quotidienne au bord de la rivière, donc n'oubliez pas votre appareil photo.* [...]

(Vietnam et sa fabuleuse cuisine - Jour 9)

En résumé, sur le plan des contenus, la plupart des programmes ne se bornent pas à la présentation des activités (visite, repas), mais comptent livrer aux voyageurs des informations plus étoffées sur le voyage (description des lieux et des repas, histoire, etc.).

4. Les indices du locuteur

Les embrayeurs de la personne

Nous ne repérons aucune occurrence de la première personne du singulier (*je, me, mon, ma, mes*). Même constat pour les marqueurs de la deuxième personne du singulier (*tu, te, ton, ta, tes*). Ceci s'explique facilement par la pluralité des locuteurs dans ce genre de communication écrite. Malgré ces absences, les présentations utilisent largement des marqueurs qui renvoient à l'énonciateur et au destinataire. Concrètement, la moitié des programmes contiennent des embrayeurs de la première personne du pluriel (*nous, notre, nos*) qui relèvent de deux cas :

- « nous » renvoyant à l'énonciateur uniquement, c'est-à-dire à l'organisateur :
Nous vous avons promis un circuit au Vietnam authentique, c'est donc à vélo que vous poursuivrez les visites autour de Hué ce matin. [...]

(Circuit express au Vietnam - Jour 6)

- « nous » renvoyant au destinataire, c'est-à-dire aux voyageurs participants :
[...] Nous embarquerons ensuite sur le Red Bridge pour une croisière sur la rivière Thu Bon jusqu'à l'école de cuisine. [...]

(Vietnam et sa fabuleuse cuisine - Jour 9)

En revanche, nous ne repérons aucun embrayeur de la première personne du pluriel renvoyant à la fois à l'énonciateur et au destinataire, c'est-à-dire à l'organisateur et aux voyageurs participants inclus.

Le même phénomène complexe est constaté pour l'emploi de « on » dont se servent 4 présentations sur 10. Dans les PCV, « on » correspond :

- à l'énonciateur uniquement, c'est-à-dire à l'organisateur.

[...] Après avoir dégusté un jus de coco tout frais du jardin et en fonction du temps disponible, on vous propose des activités avec Viet ou un membre de sa famille [...]

(Vietnam Panorama - Jour 9)

- au destinataire uniquement, c'est-à-dire aux voyageurs participants.

[...] Selon la disponibilité, on peut occasionnellement pratiquer un cours de Tai Chi à bord de la jonque avant le petit-déjeuner.

(Parfum du Vietnam - Jour 5)

- à des tierces personnes.

[...] le Palais de l'Harmonie Suprême qui fut le lieu où l'on organisait les grandes cérémonies publiques telles que l'avènement du roi, le choix du prince héritier, l'accueil des ambassadeurs et l'anniversaire du roi [...]

(Vietnam Panorama - Jour 6)

Nous ne remarquons aucune occurrence de « on » renvoyant à l'énonciateur et au destinataire inclus.

Enfin, presque toutes les présentations impliquent le destinataire, c'est-à-dire les voyageurs participants, par l'emploi de « vous », « votre » ou « vos » :

[...] Cette troisième journée de circuit au Vietnam vous mène dans une toute autre région. Vous prenez un transfert sans guide vers l'aéroport de Saïgon pour un vol vers Danang. Accueil par le chauffeur et transfert à l'hôtel. Votre circuit au Vietnam vous propose de découvrir un nouveau joyau du pays : Hoi

An. Ce petit village classé au patrimoine mondial de l'humanité par l'UNESCO vous charmera par ses nombreux atouts. Vous commencerez votre découverte par le pont japonais, le temple chinois, la maison de Tan Ky et les villages environnants. [...]

(Circuit express au Vietnam - Jour 3)

En résumé, la PCV implique plus ou moins les locuteurs dans la communication, pour ne pas limiter le document à la simple description à la troisième personne.

Tableau 1 : Emploi des embrayeurs de la personne

Présentations	Énonciateur		Destinataire		
	Nous / Notre / Nos	On	Nous / Notre / Nos	Vous / Votre / Vos	On
Les saveurs du Vietnam				14	
Vietnam Panorama		1		15	2
Parfum du Vietnam			1	12	1
Vietnam et sa fabuleuse cuisine	7		4	32	
Circuit express au Vietnam	3			75	
Vietnam essentiel				4	
Entre rizières, villages et cités impériales				4	
À deux – un Vietnam nord-sud en hôtel d'exception	1			4	12
La grande traversée				1	
Le long de Côte	1				

Les présentations utilisent différents embrayeurs pour désigner la première personne et la deuxième personne :

- pour désigner l'énonciateur, 4 présentations sur 10 se servent uniquement de « nous », « notre » ou « nos », une PCV utilise seulement le pronom « on ».
- pour désigner le destinataire, 5 présentations sur 10 se servent uniquement de « vous », « votre » ou « vos » ; le reste mélange entre deux embrayeurs. Exceptionnellement, une PCV combine tous les trois embrayeurs.

Aucune présentation ne réunit l'énonciateur et le destinataire dans un même embrayeur. Enfin, l'énonciateur s'efface des programmes dans les agences étrangères (seulement deux occurrences de la première personne) alors que ceux des agences vietnamiennes lui accordent plus de place.

Tournures impersonnelles

L'emploi des tournures impersonnelles dans les PCV est extrêmement restreint. Nous arrivons à y relever seulement deux occurrences de *il est temps*.

Phrases nominales

Les phrases nominales abondent dans les PCV et l'emportent nettement sur les phrases verbales pour projeter les activités des voyages.

Journée de découverte d'un Vietnam insolite. Départ pour la région montagneuse d'Hoa Binh à la rencontre de la minorité Muong et autre... Déjeuner de spécialités « Com Lam ». Spectacle de danses avec dégustation d'alcool à la paille, suivi de la découverte de Duong Lam, ancien village rural classé «vestige culturel national». Dîner, nuit.

(Entre rizières, villages et cités impériales - Jour 4)

Il arrive souvent que ces phrases nominales constituent des propositions principales auxquelles viennent se greffer des propositions subordonnées relatives ou, dans une moindre mesure, des propositions subordonnées circonstancielles.

[...] Le soir, participation à la confection du repas puis dîner des plats que vous avez préparés. [...]

(Les saveurs du Vietnam - Jour 2)

[...] Au programme : visite d'une grotte, arrêt sur une petite plage et, si le beau temps est au rendez-vous, kayaking au pied des géants de pierre. [...]

(Vietnam Panorama - Jour 4)

Par ailleurs, les phrases verbales, bien qu'en quantité mineure, existent bel et bien et servent surtout à la description :

[...] *Cette longue rivière serpente entre les rizières, pains de sucre et passe sous les trois grottes au pied des pitons calcaires. Votre barque glisse doucement sur l'eau grâce aux rameuses locales, qui vous emmèneront au milieu de paysages féériques.* [...]

(Les saveurs du Vietnam - Jour 10)

Par une proportion de phrases nominales plus importante, les programmes des agences étrangères sont plus concis, plus courts mais moins descriptifs, contrairement aux agences vietnamiennes qui se servent de plus de phrases avec groupes verbaux.

Voix passive

La voix passive est largement utilisée dans les PCV. Au total, 78 propositions recourent à cette voix. Alors que seulement 3 occurrences font apparaître l'agent du procès, la plupart des cas omettent le complément d'agent :

[...] *Puis, arrêt pour une pause gourmande pour découvrir comment la chair de noix de coco est utilisée et transformée.* [...]

(Vietnam et sa fabuleuse cuisine - Jour 11)

5. Les indices des modalités d'énonciation

Nous constatons une prédominance des phrases assertives, ce qui confirme l'objectif informatif des PCV. En nombre très limité (3 occurrences), les phrases interrogatives ne signifient pas forcément une réelle demande d'information, mais plutôt une suggestion ou une incitation à la curiosité :

[...] *Et pourquoi ne pas également faire une sieste sur un hamac au bord d'un arroyo ?* [...]

(Vietnam Panorama - Jour 11)

[...] *En fin de journée, que diriez-vous de faire une petite balade à vélo dans le village de Cam Thanh ?* [...]

(Circuit express au Vietnam - Jour 3)

Et pour la dernière, d'une incitation à la curiosité des voyageurs :

[...] *Quelques sites emblématiques ? La pagode Giac Lâm (18ème siècle), l'hôtel de ville (1902-1908), la poste centrale (1886-1891 - charpente métallique Gustave Eiffel), la cathédrale Notre-Dame (1880 - en briques toulousaines), le grand marché Ben Thanh (1912) ...* [...]

(À deux - Un Vietnam nord-sud en hôtels d'exception - Jour 10)

Quant aux phrases injonctives, nous en recensons seulement 2 dans tous les 10 programmes, ce qui dément la vocation de transmettre au lecteur un ordre ou une directive.

[...] *Ce sera l'occasion d'assister à la vie quotidienne au bord de la rivière, donc n'oubliez pas votre appareil photo !* [...]

(Vietnam et sa fabuleuse cuisine - Jour 9)

[...] *Suivant votre heure d'arrivée, accordez-vous une première visite de Saïgon !* [...]

(Circuit express au Vietnam - Jour 1)

Il existe des phrases dotées de point d'exclamation qui n'expriment pas pour autant la volonté de l'énonciateur d'exercer chez le lecteur une injonction :

[...] *Le clou de votre voyage au Vietnam est pour aujourd'hui... le voyage à la Baie d'Halong ! Votre transfert pour Halong a lieu le matin. Vous arrivez à Halong vers midi et embarquez pour une croisière sur la Baie d'Halong à bord d'une jonque de charme... une expérience que vous n'êtes pas prêts d'oublier dans ce circuit au Vietnam ! [...]* *En fin de journée, une activité des plus originales se trouve au programme de votre circuit au Vietnam : une séance de pêche nocturne depuis la jonque ! [...]*

(Circuit express au Vietnam - Jour 9)

Certaines de ces phrases, à nos yeux, relèvent du registre exclamatif :

[...] *Dans la baie, un réveil aux aurores s'impose ! Il offre aux premières heures du jour une quiétude à nulle autre pareille. C'est un moment privilégié pour méditer et/ou prendre un bain matinal ! [...]*

(Vietnam Panorama - Jour 5)

Sinon, l'intention de directive du locuteur demeure très douteuse :

[...] *Dégustation à la paille de l'alcool de riz, typiquement Thai (dit « Can ») ! [...]*

(Vietnam et sa fabuleuse cuisine - Jour 3)

6. Les indices des modalités d'énoncé

Verbes modaux, adverbess de modalité et périphrases adjectivales

Neuf occurrences de « pouvoir » ont été recensées, dont huit viennent des présentations des agences vietnamiennes et une seule d'une agence étrangère. Ainsi, les occurrences de « devoir » et de « vouloir » sont encore plus négligeables, une seule pour chacun de ces verbes de modalité.

[...] *On peut d'ailleurs y faire un petit tour au milieu des pamplemoussiers, longaniers, orangers et bananiers. [...]*

(Vietnam Panorama - Jour 11)

[...] *Un mode de transport que vous vous devez d'emprunter lors d'un voyage au Vietnam, c'est tout de même l'un des transports les plus répandus avec la moto ! [...]*

(Circuit express au Vietnam - Jour 3)

[...] *Entre les villages de pêcheurs aperçus, la baignade dans les eaux émeraude, le lever et coucher du soleil depuis le pont de votre jonque... vous ne voudrez plus remettre les pieds sur terre. [...]*

(Circuit express au Vietnam - Jour 9)

Par ailleurs, les périphrases adjectivales exprimant les modalités logiques sont complètement inexistantes et les adverbes de modalité quasiment absents, une seule occurrence (« peut-être ») a été trouvée.

[...] *En chemin, halte à la pagode de But Thap (17ème siècle), peut-être le plus bel édifice religieux du Vietnam.* [...]

(À deux - Un Vietnam nord-sud en hôtels d'exception - Jour 6)

Tous ces signes convergent pour montrer que les moyens lexicaux ne sont pas représentatifs pour exprimer les modalités logiques dans les PCV.

Modes verbaux

Les phrases sans verbe écartées, nous avons recensé les modes verbaux utilisés dans les programmes de voyages. Seules deux occurrences du subjonctif dans les subordinées circonstancielles (de manière et de but) ont été repérées :

[...] *Il ne s'écoule pas une heure du jour et de la nuit sans que les rues ne résonnent des incessants coups de klaxons et du vrombissement de millions de cyclomoteurs qui sillonnent la ville.* [...]

(Parfum du Vietnam - Jour 8)

[...] *Suivant votre heure d'arrivée, accordez-vous une première visite de Saïgon ! Le reste de votre journée est libre pour que vous puissiez profiter pleinement des découvertes que vous offre Saïgon.* [...]

(Circuit express au Vietnam - Jour 1)

S'y ajoute une seule occurrence de l'impératif pour introduire un conseil, ces documents n'ayant pas cependant de caractère optatif.

[...] *donc, n'oubliez pas votre appareil photo !* [...]

(Vietnam et sa fabuleuse cuisine - Jour 9)

Le mode verbal prépondérant est évidemment l'indicatif. Le conditionnel est utilisé deux fois, pour une suggestion et pour une éventualité.

[...] *En fin de journée, que diriez-vous de faire une petite balade à vélo dans le village de Cam Thanh ?* [...]

(Circuit express au Vietnam - Jour 3)

[...] *Nuit sur le bateau, dans une cabine qui rendrait jaloux bien des chalets suisses.*

(À deux - Un Vietnam nord-sud en hôtels d'exception - Jour 11)

L'usage fort limité des modes verbaux teintés de modalités logiques au détriment de l'indicatif prouve une nouvelle fois que les modalités d'énoncé ne sont pas marquées dans les PCV.

Temps verbaux

Dans les propositions dotées de groupes verbaux, le présent de l'indicatif est employé le plus souvent (212 occurrences), d'une part pour la description des sites touristiques et d'autre part pour exposer les activités du voyage. Ce dernier rôle est aussi concurrencé par le futur simple, utilisé 90 fois pour présenter les activités en les projetant dans l'avenir.

En effet, le présent sert tout d'abord à la description du site de visite :

[...] *Cette longue rivière serpente entre les rizières, pains de sucre et passe sous les trois grottes au pied des pitons calcaires.* [...]

(Les saveurs du Vietnam - Jour 10)

Le présent sert ensuite à présenter les activités, mais ce dans une moindre mesure :

[...] *la journée est dédiée à la visite d'Hanoï en transports locaux. Le matin, vous partez à l'exploration du quartier occidental d'Hanoï et notamment de la cathédrale catholique Cua Bac, qui y est implantée. Puis vous prenez la direction du mausolée de Ho Chi Minh et de la maison sur pilotis* [...]

(Circuit express au Vietnam - Jour 8)

Car, la présentation des activités, si elle n'est pas faite au moyen des phrases nominales, sera assurée plus souvent par le futur simple :

[...] *Le chef montrera d'abord comment préparer chaque plat, puis ce sera à votre tour de le faire. Pendant le cours, vous serez également initiés à l'art vietnamien de la table. Ensuite, nous passerons à table et dégusterons nos propres préparations. Retour à votre hôtel.* [...]

(Vietnam et sa fabuleuse cuisine - Jour 9)

Il arrive même que ces deux temps verbaux soient employés conjointement :

Cette troisième journée de circuits au Vietnam vous mène dans une tout autre région. Vous prenez un transfert sans guide vers l'aéroport de Saïgon pour un vol vers Danang. Accueil par le chauffeur et transfert à l'hôtel. Votre circuit au Vietnam vous propose de découvrir un nouveau joyau du pays : Hoi An. Ce petit village classé au patrimoine mondial de l'humanité par l'UNESCO vous charmera par ses nombreux atouts. Vous commencerez votre découverte par le pont

japonais, le temple chinois, la maison de Tan Ky et les villages environnants.
(Circuit express au Vietnam - Jour 3)

Nous avons recensé seulement une occurrence de futur proche à la place du futur simple pour l'expression des activités et une occurrence du futur antérieur pour l'expression de l'antériorité d'un fait futur :

[...] *Durant cette croisière, vous allez découvrir une multitude de pitons karstiques aux formes fantomatiques.* [...]
(Vietnam Panorama - Jour 4)

[...] *Déjeuner avec les plats que vous aurez préparés.*
(Vietnam et sa fabuleuse cuisine - Jour 7)

Ensuite, pour les faits passés, les présentations se servent du passé composé et de l'imparfait, qui généralement évoquent quelques traits d'histoire intéressants :

[...] *Entretien avec Mr Dung, maître laquier diplômé de l'école des Beaux-Arts. Il a exposé ses œuvres, notamment à la Maison des Arts à Hanoi, aux Etats-Unis, au Japon et en Thaïlande.* [...] *La plupart de ses produits ont été créés juste pour le plaisir.*
(Vietnam Panorama - Jour 3)

[...] *L'impressionnante Citadelle, au bord de la rivière des Parfums, contenait la Cité pourpre interdite réservée à l'empereur.* [...] *Depuis quelques années la culture des crevettes s'y est développée.*
(À deux - Un Vietnam nord-sud en hôtels d'exception - Jour 7)

Le passé simple est aussi utilisé sept fois pour relater les faits historiques, et ce seulement dans les PCV rédigées par les agences vietnamiennes. Cet emploi distingue le plan énonciatif de l'« histoire » de celui du « discours » (Benveniste, 1966 : 130).

[...] *le Palais de l'Harmonie Suprême qui fut le lieu où l'on organisait les grandes cérémonies publiques telles que l'avènement du roi,* [...] *Le programme s'enchaîne avec la Pagode de la Dame Céleste. Elle fut originellement construite sur une colline surplombant la rivière en 1601.* [...]
(Vietnam Panorama - Jour 6)

[...] *Ce site est également connu sous le nom de la « Baie d'Halong terrestre » et devint célèbre grâce aux scènes du film « Indochine » qui y furent tournées.* [...]
(Vietnam et sa fabuleuse cuisine - Jour 4)

Les agences étrangères sont moins généreuses en matière de description des sites dans leurs programmes. Certaines se privent totalement de description et

de faits d'antan en mettant de côté le présent ainsi que des temps du passé. La concision des programmes touristiques étrangers est donc confirmée. En revanche, non seulement les agences vietnamiennes font appel à plus de groupes verbaux dans leurs documents, les temps verbaux utilisés sont aussi plus variés.

Tableau 2 : Répartition des temps verbaux

Présentations	Passé simple	Passé composé	Imparfait	Présent	Futur proche	Futur antérieur	Futur simple
Les saveurs du Vietnam		1	1	13			4
Vietnam Panorama	4	2	3	56	1		8
Parfum du Vietnam	1	2	1	21			3
Vietnam et sa fabuleuse cuisine	1	1	5	25		1	37
Circuit express au Vietnam	1	2	1	68			28
Vietnam essentiel							1
Entre rizières, villages et cités impériales							4
À deux – un Vietnam nord-sud en hôtel d'exception		5	3	17			2
La grande traversée		1		4			2
Le long de Côte				8			1

Vocabulaire évaluatif appréciatif

Les PCV regorgent de vocabulaire qui appartient au domaine de la subjectivité. En effet, nous y avons trouvé une pléthore de termes appréciatifs ainsi que ceux qui renvoient aux aspects positifs du tourisme au Vietnam. Par ailleurs, les présentations rédigées par les agences vietnamiennes sont particulièrement plus prolixes en utilisant nettement beaucoup plus d'adjectifs et de substantifs mélioratifs que celles des agences étrangères, et ce pour mettre en avant les spécificités des voyages au Vietnam.

[...] *En cours de route, paysages divers et variés avec beaucoup de beaux villages. Arrêt sur le site de VAN LONG, situé dans la région karstique de Ninh Binh, surnommé « la Baie d’Halong Terrestre » par sa beauté et son extraordinaire paysage. Déjeuner en cours d’excursion. Balade en barque à fond plat, sur la rivière qui serpente entre les gigantesques pignons karstiques, dans une nature intacte. Promenade à vélo et rencontre insolite des habitants. Visite d’une maison traditionnelle.* [...]

(Parfum du Vietnam - Jour 3)

Dans ces documents, on reconnaît facilement les atouts du tourisme vietnamien qui sont mis en valeur. Il s’agit de la culture et de la nature. « Culture » ou « culturel » sont repérés 17 fois (11 dans les présentations des agences vietnamiennes et 5 dans les présentations des agences étrangères) ; « nature » ou « naturel » 9 fois (6 et 3). « Patrimoine » est utilisé au total 13 fois (8 et 5).

Les caractéristiques du voyage au Vietnam sont aussi soulignées par l’emploi des termes exprimant les qualificatifs. Ces caractéristiques sont :

- la beauté : « beau » / « beauté » (36 occurrences : 29 dans les présentations vietnamiennes et 7 dans les présentations étrangères) ; « charme » / « charmant » (14 occurrences : 12 et 2) ; « magnifique » (9 occurrences : 5 et 4) ; « enchanteur » / « enchantement » (5 occurrences : 4 et 1) ; « superbe » ; « splendide » / « splendeur » ; « féérique » ; « inoubliable » ; « majestueux » ; « fabuleux » ; « sublime » ; « extraordinaire » ...
- l’originalité : « typique » (15 occurrences) ; « authentique » (8 occurrences), « original » / « originalité » (6 occurrences) ; « impressionnant » (4 occurrences) ; « véritable » (4 occurrences) ; « étonnant » (3 occurrences) ; « emblématique » (3 occurrences) ; « exception » / « exceptionnel » ; « exotique » ...
- l’ancienneté de la culture : « ancien » (44 occurrences : 32 dans les présentations des agences vietnamiennes et 12 dans les présentations des agences étrangères) ; « traditionnel » (36 occurrences : 21 et 15) ; « vieux » (25 occurrences : 14 et 11) ; « ancestral » ...
- la célébrité : « célèbre » (11 occurrences : 2 et 9) ; « connu » (11 occurrences : 9 et 1) ...
- l’immensité des paysages : « grand » (17 occurrences : 12 et 5) ; « immense » (6 occurrences : 5 et 1) ...
- la tranquillité (essentiellement dans les présentations des agences vietnamiennes) : « paix » / « paisible » (7 occurrences) ; « farniente » (3 occurrences) ; « tranquille » / « tranquillité » ; « calme » ; « quiétude » ; « serein » / « sérénité » ...
- etc.

Par ailleurs, nous nous rendons compte d'un usage extrêmement fréquent des superlatifs qui accompagnent surtout les adjectifs. Sur ce point, les présentations des agences vietnamiennes dépassent aussi celles des agences étrangères.

[...] *Croisière sur la baie, un des paysages les plus somptueux d'Asie, avec quelques arrêts consacrés à la photographie. Découverte d'une des plus belles grottes naturelles, où vous pouvez observer les stalactites et stalagmites avec une vue panoramique sur la baie.* [...]

(Parfum du Vietnam - Jour 6)

Enfin, les PCV utilisent aussi des termes impliquant des jugements de valeur : « symbole de l'éducation féodale », « ville de poésie », « joyaux », « parfum », « saveur », « surprendre » ...

Les indices de modalités de message

Les modalités de message ne sont pas très claires dans les PCV. Comme nous l'avons mentionné, malgré les 78 occurrences de la voix passive, les compléments d'agent sont trop rares pour permettre un effet emphatique. D'autre part, les tournures impersonnelles sont quasi inexistantes (2 occurrences). Enfin, la mise en relief n'y est pas non plus très représentative, seulement 2 occurrences de « c'est ... qui ... » et 4 occurrences de « c'est ... que ... », toutes dans les présentations rédigées par les agences vietnamiennes.

[...] *C'est un paysage surprenant qui vous attend à quelques kilomètres de la ville, dans la campagne de Hoi An.* [...]

(Circuit express au Vietnam - Jour 4)

[...] *C'est en compagnie d'un guide que vous serez transférés par la route en direction du sud.* [...]

(Circuit express au Vietnam - Jour 5)

En revanche, l'indice de modalités de message le plus répandu dans les présentations est la mise en apposition. Ce procédé est utilisé 101 fois au total, 71 dans les programmes des agences vietnamiennes et 30 dans ceux des agences étrangères. Apportant un complément d'information ou des explications, les appositions s'opèrent essentiellement sur les noms, en particulier les noms propres. L'élément apposé est principalement des substantifs, mais aussi des adjectifs ou des participes passés employés comme adjectifs.

[...] *Vol du soir à destination de Hué, ancienne capitale du Vietnam monarchique de 1804 à 1945.* [...]

(Vietnam Panorama - Jour 5)

[...] Classé aujourd'hui au patrimoine mondial par l'Unesco, il regroupe les plus importants vestiges de ce royaume désormais disparu.

(Vietnam Panorama - Jour 8)

Enfin, parmi les occurrences repérées, il existe des cas où plusieurs éléments en apposition viennent se rattacher à un nom.

[...] Vous découvrirez une ville de poésie, une ville marchande, une ville qui vous étonnera par la vie de ses habitants, une ville prise entre tradition et modernité. [...]

(Vietnam Panorama - Jour 1)

Conclusion

Le résultat de ces démarches montre la présence relative du locuteur, sa subjectivité et sa sollicitation à destination de l'interlocuteur ainsi que son intention de présenter le programme de voyage sous un beau jour, de le valoriser et ce pour faire acheter le voyage par le client potentiel.

Tout d'abord, l'énonciateur tient à y apparaître et implique aussi le destinataire, afin de réduire la distance entre lui et ce dernier. Ceci se traduit par l'emploi de différents embrayeurs de la personne. Le client voyageur peut être désigné par plusieurs pronoms personnels : la première personne (« nous »), la deuxième personne (« vous ») et le pronom « on ». Mais si la deuxième personne correspond seulement aux voyageurs, la première personne et le pronom « on » renvoient tantôt à ces derniers, tantôt à l'organisateur du voyage. Cependant, l'énonciateur est tout de même quelque peu présent dans les programmes des agences vietnamiennes alors que ses confrères étrangers s'en privent presque totalement. Cette stratégie relève de la technique publicitaire qui rend le client-cible acteur de l'événement.

Les agences de voyages vietnamiennes se distinguent de leurs consœurs étrangères par des PCV plus longues, plus informatives, avec plus de description et plus de termes mélioratifs. Ce vocabulaire évaluatif appréciatif s'accompagne souvent du superlatif pour mettre en avant les qualificatifs avantageux du tourisme au Vietnam. Ces termes mélioratifs sont particulièrement abondants quand les circuits abordent la beauté, l'originalité du pays, l'ancienneté de la culture, l'immensité et la réputation des sites, l'état des monuments et la tranquillité du voyage. Nous découvrons aussi les termes impliquant un jugement de valeur en nombre plus restreint.

Cependant, ces documents témoignent à la fois de l'effacement relatif de l'énonciateur, traduit d'une part par l'emploi modéré de l'embrayeur désignant

celui-ci et d'autre part par l'emploi dominant de phrases nominales, utilisées sans modération surtout dans les présentations françaises ou belges. On remarque dans une moindre mesure les groupes verbaux dans des phrases ou propositions verbales à des fins descriptives.

Pour ce qui est des indices des modalités d'énonciation, les PCV ne sont pas marquées par des phrases interrogatives et injonctives. Pour projeter les activités du programme, elles emploient majoritairement des phrases assertives dans lesquelles la voix passive sans complément d'agent est largement utilisée dans les descriptions. Les tournures impersonnelles sont employées en quantité infime, ce qui ne peut pas parler d'un réel effet d'emphase par ce procédé. Enfin, les modalités du message sont ressenties par l'usage des appositions dans les PCV. Ce procédé a donc une fonction emphatique, celle de valoriser les informations qui se rapportent aux sites à visiter dans le voyage.

Sur le plan des modalités d'énoncé, les moyens lexicaux (périphrases adjectivales, verbes modaux, adverbess de modalité) ne sont pas marquants dans les programmes pour véhiculer les modalités logiques. Les moyens grammaticaux ne traduisent pas clairement non plus ces modalités, l'indicatif étant le mode verbal prépondérant. Nous constatons d'une manière générale l'usage du futur simple dans les phrases à noyau verbal pour la projection des activités du voyage, cette fonction assumée d'ailleurs par les phrases nominales. De plus, les programmes ne se bornent pas aux activités à réaliser pendant le circuit, ils livrent aussi des informations d'ordre descriptif et historique, une caractéristique plus prononcée dans les présentations des agences vietnamiennes que dans celles des agences étrangères. La description est assurée par le présent alors que l'histoire est racontée au passé composé et à l'imparfait. Quelques occurrences de passé simple sont aussi repérées mais ne traduisent pas une tendance généralisée.

La connaissance de ces caractéristiques nous a servi dans l'élaboration des activités pédagogiques pour nos étudiants de la Filière de Tourisme, dans le cadre d'un nouveau programme du Français du Tourisme, afin de les aider à rédiger ce type de document.

Bibliographie

- Agorni, M. 2012. « Questions of mediation in the translation of tourist texts ». *Altre modernità*, 1-11.
- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Coll. Tel Gallimard.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2004. Suivez le guide ! Les modalités de l'invitation au voyage dans les guides touristiques : l'exemple de l'île d'Aphrodite. *La communication touristique. Approches discursives de l'identité et de l'altérité*. Paris : L'Harmattan.

Maingueneau, D.1998. *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.

Sacriste, V. 2002. « Communication publicitaire et consommation d'objet dans la société moderne ». *Cahiers internationaux de sociologie*. Presses Universitaires de France, n° 112, p. 123-150.

Sitographie [dernière consultation : 15 février 2019]

- 1 www.acaciavoyage.com
- 2 www.amerikasia.fr
- 3 www.destinations-vietnam.ch
- 4 www.imagevietnam.com
- 5 www.vietnam.vnnet.vn
- 6 www.vietnamdecouverte.com
- 7 www.amica-travel.com
- 8 www.asiatica-travel.fr
- 9 www.letstravel.ch
- 10 www.routes-du-vietnam.com
- 11 www.verdie-voyages.com
- 12 www.voyageursdumonde.ch

Notes

1. Prospectus ou flyer : document imprimé sans pli, distribué à des fins d'information ou de publicité.
2. Dépliant : document imprimé d'un seul feuillet pliable, à visée publicitaire.
3. Brochure ou livret : document imprimé broché, sous forme d'assemblage de plusieurs feuilles agrafées.
4. Catalogue : document imprimé de plusieurs pages avec dos collé ou relié, recensant les services proposés par un commerçant.
5. Sacriste propose de distinguer 5 stratégies ou modèles publicitaires : la publicité informative, la publicité mécaniste, la publicité suggestive, la publicité intégrative ou projective et la publicité relationniste (132-133).



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Il était une fois un prof en quête de grammaire... (ou travailler la grammaire à partir de contes)

Aliette Lauginie

Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF), France
aliette.lauginie@univ-grenoble-alpes.fr

Reçu le 22-04-2019 / Évalué le 11-06-2019 / Accepté le 13-07-2019

Résumé

Le conte est un récit universel dont les atouts ne se limitent pas à la littérature orale. En effet, au-delà d'un lieu d'échange interculturel et patrimonial, il est un support de travail passionnant et multiple pour le professeur de langues. Sortant du cadre un peu formel du cours de grammaire, il permet d'appréhender certains aspects de celle-ci d'une manière novatrice, plus « enchantée » mais orthodoxe quant aux finalités d'apprentissage. Dans cet article, je vous propose des activités pédagogiques liées aux temps du passé, au discours rapporté et aux déterminants, trois domaines qui posent de réels problèmes d'apprentissage à nombres d'apprenants étrangers.

Mots-clés : conte, grammaire, FLE, temps du passé, déterminants, discours rapporté

Once upon a time, there was a teacher in search of grammar...

Abstract

Storytelling is a universal narrative whose assets are not limited to oral literature. In fact, beyond being a means of intercultural and heritage exchange, it is an exciting and multi-faceted working medium for the language teacher. Outside the somewhat formal framework of the grammar course, folktales allow us to grasp certain aspects of storytelling in an innovative way, more "enchanted" but still orthodox in terms of learning objectives. In this article, I propose educational activities related to past tenses, reported speech, and determiners, three sources of real learning challenges for many foreign learners.

Keywords: folktales, grammar, French as a foreign language, past tenses, determiners, reported speech

Que le conte soit un support assez idéal pour le professeur de langues n'est un secret pour personne. En effet, on peut juger de son intérêt par quelques arguments rapidement présentés :

En tout premier lieu, c'est un type de discours qui n'est étranger à personne puisqu'il est universel ; il permet donc un passage dans la langue étrangère par un

support qui n'est pas étranger, voire même rassurant puisque le conte est, assez naturellement, rattaché à l'enfance et aux racines de sa culture propre. D'un point de vue interculturel, on peut aussi trouver un intérêt certain à analyser les différences entre les versions de mêmes contes-types à travers le monde, afin d'y trouver ce que la culture propre à cette langue s'y révèle.

Le deuxième aspect, c'est le fait que le conte est un récit court, mais global et donc facilement exploitable en classe. Ajoutons qu'il fascine, quel que soit l'âge, sans doute parce qu'il met en scène des archétypes humains et donne, de façon symbolique, des solutions aux problèmes auxquels l'Humanité est confrontée depuis toujours.

En troisième lieu, le conte permet de travailler toutes les compétences d'apprentissage, tant à l'oral qu'à l'écrit. Il est même une porte d'entrée pour la littérature orale de la francophonie, et pour la littérature plus classique lorsque l'on étudie des œuvres comme les contes de Perrault où l'aspect stylistique et spécifiquement littéraire est fantastique.

Comme il est aussi un lieu d'inscription de l'imaginaire collectif et personnel, il donne l'occasion aux apprenants de s'exprimer sur des sujets moins stressants que ceux de l'actualité, et donc peut-être plus facilement, en faisant vibrer leur imaginaire.

Dans tous les cas, si l'on veut travailler avec ou sur des contes, il semble important de mettre en avant les particularités de ce type de texte, peut-être même de les faire énoncer par les apprenants, afin qu'ils entrent en quelque sorte dans une grammaire du texte ; cette reconnaissance du type de texte est en effet un élément essentiel et moteur dans la compréhension globale des documents soumis aux apprenants.

Après ces quelques constats, on peut s'arrêter sur l'intérêt que peut apporter le travail sur des contes dans une perspective d'appropriation de la grammaire. Je vous propose ci-dessous quelques activités très faciles à mettre en place et qui traiteront d'abord de la gestion des temps du passé, ensuite du discours rapporté au passé, et enfin des déterminants.

1. Les temps du passé

Les mots qui débutent traditionnellement un conte en français sont « Il était une fois » ; et ceux-ci nous placent, d'emblée, dans un univers du temps passé. Et comme un conte « ra-conte », il est, par excellence, le lieu du récit au passé.

1.1. Appropriation des valeurs fondamentales de l'imparfait et du passé composé

Voyons d'abord comment le conte étiologique permet de bien clarifier les valeurs de base de l'imparfait et du passé composé. Le conte étiologique explique, de façon souvent abracadabrantesque, l'origine d'un phénomène naturel : Pourquoi la mer est-elle salée ? Pourquoi le zèbre a-t-il la peau rayée ? Pourquoi les saisons se succèdent-elles ? Pourquoi les animaux et les hommes ne parlent-ils plus la même langue ? Etc. On appelle ces contes étiologiques « les contes des pourquoi et des comment ».

Il est, bien évidemment, possible de partir de contes étiologiques existants, qui sont souvent très courts (1), et de faire un travail de découpage narratif : il y a d'abord la présentation de la situation d'origine, avec une description à l'imparfait. Puis, l'événement déclencheur du changement arrive en général à un moment précis, ce qui entraîne l'utilisation du passé composé. La suite des péripéties, comme une succession d'actions principales, exige aussi le passé composé jusqu'à la phrase finale et conclusive qui, elle, est au présent puisque la situation est telle aujourd'hui : « et c'est pour cela qu'aujourd'hui encore le cochon a une queue en tire-bouchon. » par exemple.

Les apprenants peuvent ainsi comprendre les valeurs principales de ces deux temps du passé. Afin de les entraîner à les produire eux-mêmes, le professeur constitue des équipes de 3 apprenants. Il demande à chaque équipe de déterminer une question qui commence par « pourquoi ? » et qui concerne un phénomène naturel dont ils rêvent depuis toujours de connaître la raison ou l'origine. Cette question peut être écrite sur un papier et « offerte » à un autre groupe qui sera invité à y répondre avec toute la liberté possible, en suivant la construction vue précédemment : en utilisant d'abord l'imparfait, puis le passé composé, puis le présent. On peut aussi écrire toutes les questions au tableau et procéder à un vote où chacun choisit la question qui l'intéresse le plus en dehors de la sienne qu'il n'a pas le droit de choisir. Dans ce cas, tous les groupes inventent une explication au même phénomène, ce qui entraîne souvent des récits incroyablement différents et drôles. On peut proposer ces activités dès que les apprenants découvrent les valeurs fondamentales du passé composé et de l'imparfait, en A2. Mais, les récits seront souvent très intéressants voire amusants ou percutants à des niveaux beaucoup plus élevés.

1.2. Approche du passé simple

Les contes merveilleux que l'on trouve dans les livres, et non dans les albums pour enfants, usent généralement du passé simple. Leur lecture avec des apprenants de niveau B1-B2, peut conduire à une découverte de ce temps de l'écrit. Le professeur demandera aux apprenants de les souligner, puis de deviner par quel temps verbal connu ils pourraient être remplacés. Pour systématiser leur apprentissage, ils copieront les formes soulignées dans un tableau où ils noteront leur équivalent au passé composé et ainsi que l'infinitif du verbe. Cela leur permettra de remarquer les modes de fabrication du passé simple pour les verbes réguliers, et d'apprendre les formes les plus utiles des verbes irréguliers. Comme le conte ne conjugue ce temps qu'aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel, le professeur pourra s'en tenir à celles-ci, les autres étant aujourd'hui presque inutiles à mémoriser (Qui utilise « nous mangeâmes de bon appétit » de nos jours, même dans un texte à vocation littéraire ?).

On pourra ensuite demander aux apprenants de s'approprier ce temps en les invitant à écrire un conte de leur pays qu'ils aiment particulièrement en choisissant le passé simple comme temps du récit. Si on leur demande ensuite de raconter à l'oral ce même conte (qu'ils auront pris le temps de revisiter pour les péripéties et pour le lexique en français lors de la production écrite), il est intéressant qu'ils utilisent le passé composé, temps du passé le plus souvent utilisé à l'oral, afin de faire un « aller-retour » entre ces deux temps. Ces activités peuvent être proposées à partir d'un niveau fin B1-B2.

1.3. Prise de conscience des nuances des relations imparfait - passé composé / simple

Un court extrait de conte peut facilement mettre en lumière certaines de ces nuances, car le conte « met en images » des situations et permet de bien visualiser les différences si on les explique clairement, à partir du niveau B1. On peut ainsi donner deux acceptations en comparaison :

« Le vieil homme a regardé avec compassion le chien allongé sur le sol. Celui-ci tremblait et soupirait bruyamment. »

« Le vieil homme a regardé avec compassion le chien allongé sur le sol. Celui-ci a tremblé et soupiré bruyamment. »

Il faut alors expliquer que, dans le premier cas, l'imparfait implique une simultanéité des deux actions, alors que dans la deuxième proposition, le tremblement du chien se produit ensuite et est plus présenté comme une conséquence du regard du vieil homme sur lui.

Un autre exemple peut montrer la valeur durative de l'imparfait :

« L'homme la regardait intensément. Elle rougissait (en même temps) ou Elle rougit (conséquence) »

« L'homme la regarda intensément. Elle rougissait (en même temps) ou Elle rougit (conséquence) »

Dans le premier cas, l'homme prend plus le temps de la regarder que dans le second.

Les valeurs plus nuancées de ces trois temps peuvent ainsi être exprimées :

Le passé simple (à l'écrit) ou le passé composé permettent d'énoncer des actions passées, dans une relation chronologique ou consécutive. L'imparfait qui, la plupart du temps, décrit une situation ou un état, peut insister sur une simultanéité entre deux actions, ou sur la durée d'une action.

2. Le discours rapporté au passé (au niveau B1)

Dans le conte « Celui qui courait après sa chance » (2), le héros malchanceux rencontre 3 personnages tristes et en quête de solutions à leur problème vital. Comme il est lui-même parti rencontrer le sage qui doit lui dévoiler où est sa chance, il leur promet de demander au sage s'il connaît le remède de chacun d'eux. Ce qu'il fait. A son retour, il croise chacun d'eux et lui rapporte les paroles du sage. A la femme solitaire, à l'arbre qui semble mort, à l'ours qui maigrit par manque d'appétit.

Les apprenants peuvent ainsi entendre les paroles que dit le sage au héros (par exemple pour la femme qui ne parvient pas à s'arrêter de pleurer : « si elle rencontre un homme et si elle se marie avec lui, elle retrouvera le sourire et chantera ») puis celles que le héros rapporte aux trois personnages (à la femme triste : « le sage m'a dit que si tu rencontrais un homme et que tu te mariais avec lui, tu retrouverais le sourire et que tu chanterais »). Après avoir écouté, compris et ri de cette histoire, le professeur peut proposer un rapprochement de ces paroles du discours direct et indirect afin de faire observer les changements au niveau des temps des verbes, des déictiques et des pronoms personnels. Ce travail peut ainsi constituer une manière inductive de découvrir le fonctionnement de la concordance des temps dans le discours rapporté puisque les apprenants, avec leur professeur, constituent un tableau, au fil du récit, des correspondances des temps entre les deux types de discours.

Tableau de la concordance des temps dans le discours rapporté au passé

Discours direct	Discours indirect / rapporté
« Si elle rencontre un homme... » (présent)	Il m'a dit que si elle rencontrait un homme... (imparfait)
« elle retrouvera le sourire » (futur)	... elle retrouverait le sourire. (conditionnel présent)
« la femme était triste... » (imparfait)	Je lui ai dit que la femme était triste (imparfait)
« ... et elle avait pleuré toute la nuit » (plus-que-parfait)	... et qu'elle avait pleuré toute la nuit (plus-que-parfait)
« conseille-lui de se marier » (impératif)	Il m'a dit de lui conseiller de se marier (de + infinitif)

De nombreuses versions de ce conte existent de par le monde que l'on peut exploiter en langue française bien sûr. Mais beaucoup d'autres histoires présentent des paroles rapportées.

3. Travail sur les déterminants

Dans de nombreuses langues, notamment asiatiques, les articles ou autres déterminants n'existent pas. Il est, de ce fait, difficile pour les apprenants de s'approprier le fonctionnement des articles, et encore plus lorsqu'ils sont contractés. Or, comme le signalait Raphaële Fouillet dans son article sur la didactisation des articles en FLE : « 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. » (2018 : 57).

La situation initiale des contes qui introduit de nouveaux personnages, et donne quelques précisions sur eux, offre la possibilité de mettre en lumière la différence entre les articles définis et indéfinis, ainsi que l'utilisation des « articles » démonstratifs et possessifs : « Il était une fois *un* roi et *une* reine qui vivaient dans *un* immense château entouré d'*un* grand parc. *Le* roi et *la* reine vivaient heureux, mais lorsque *leur* fille était née bossue, *leurs* sourires avaient disparu de *leur* visage. *Cette* enfant allait être une honte pour eux, car tous *leurs* sujets croiraient à *une* punition pour *une* faute de *leurs* ancêtres... ».

« Un roi, une reine, un château, un parc, une punition, une faute » : des articles indéfinis introduisent des personnages ou éléments que le lecteur ne connaît pas encore, qui ne sont pas encore identifiés et sont uniques.

- « Le roi, la reine » : on utilise les articles définis lorsque les éléments ont été identifiés.
- « Leur fille, leurs sourires, leur visage, leurs ancêtres » : les « adjectifs » (« articles » serait plus juste) possessifs ajoutent un lien d'appartenance à un élément déjà défini.
- « Cette enfant » : l'« adjectif » (même remarque qu'au-dessus) démonstratif fait référence à un élément nommé peu avant.

Un des avantages indéniables de travailler à partir de contes, c'est que celui-ci n'a pas une forme figée : le professeur peut donc modifier les phrases afin de les adapter au niveau de ses apprenants. C'est ce que l'on fait naturellement lorsqu'on raconte un conte en veillée par exemple : le schéma narratif est le même, mais le style, le lexique et la syntaxe s'adaptent au public qui est en face de nous. Cette liberté est fantastique pour le professeur, mais aussi pour les apprenants qui peuvent raconter la même histoire avec des bagages linguistiques différents (à condition d'avoir des connaissances et compétences minimales de faux débutant, niveau A2).

Pour travailler les déterminants contractés, le cas des compléments du nom est particulièrement intéressant. On peut, dans ce cadre (à partir du niveau A2), proposer un travail à partir d'un conte-randonnée très connu. Le conte-randonnée porte ce nom parce qu'il engage le conteur et le public à partir en quête de quelque chose mais à revenir au point de départ à chaque nouvelle étape : on doit donc marcher ou plutôt répéter beaucoup pour arriver au bout de sa quête.

Comme il y a beaucoup de répétition, faite par le public, on peut apparenter ce type de contes à des exercices structuraux.

Voici le conte-randonnée, très populaire en France, qui peut servir de point de départ de l'activité : « l'arbre du pré de ma tante »

Ma tante a un pré.

Oh ! qu'il est joli le pré de ma tante.

Dans le pré de ma tante, il y a un arbre.

Oh ! Qu'il est joli, l'arbre du pré de ma tante !

Sur l'arbre du pré de ma tante, il y a une branche.

Oh ! Qu'elle est jolie, la branche de l'arbre du pré de ma tante !

Sur la branche de l'arbre du pré de ma tante, il y a un nid.

Oh ! Qu'il est joli le nid de la branche de l'arbre du pré de ma tante !

Dans le nid de la branche de l'arbre du pré de ma tante, il y a un œuf.

Oh ! Qu'il est joli, l'œuf du nid de la branche de l'arbre du pré de ma tante !

Dans l'œuf du nid de la branche de l'arbre du pré de ma tante, il y a un oiseau.

Oh ! Qu'il est joli, l'oiseau de l'œuf du nid de la branche de l'arbre du pré de ma tante !

Sur l'oiseau de l'œuf du nid de la branche de l'arbre du pré de ma tante, il y a une plume.

Oh ! Qu'elle est jolie, la plume de l'oiseau de l'œuf du nid de la branche de l'arbre du pré de ma tante !

D'abord, le professeur commence à raconter seul ce conte. Puis, lorsque les apprenants ont compris comment il fonctionne, l'enseignant leur demande de l'aide pour les reprises (Oh qu'il est joli...). C'est un travail de mémorisation du vocabulaire, mais aussi de la syntaxe propre aux compléments du nom. Vers la fin du conte, le professeur ayant donné l'élément nouveau avec son genre (un oiseau, une plume), peut réclamer qu'ils trouvent seuls la phrase complexe.

Ensuite, dans une perspective de production écrite et/ou orale, les apprenants sont invités à créer, par binômes ou trinômes, un conte-randonnée de ce type. Cela va les entraîner à manipuler, de façon très ludique, cette syntaxe un peu complexe. Tout est possible, quelles que soient les dimensions, si bien qu'on peut arriver à « Qu'elle est jolie la maison du lotissement du quartier de la ville de la région du pays du fils de la sœur de mon grand-père ! », ou aboutir à « Qu'elle est jolie la pierre précieuse de l'enveloppe de la boîte en bois de l'armoire normande de la chambre bleue du dernier étage de la maison de vacances de l'oncle de la femme de mon meilleur ami ! ». Un autre exercice pourrait partir de cette exclamation finale pour remonter à la première phrase...

Conclusion

Le conte offre, nous venons de le voir, une source inépuisable d'activités. Ici, nous nous sommes contentés de dévoiler quelques points grammaticaux, mais d'autres angles d'approche sont tout aussi intéressants. En voici quelques exemples dont certains se situent parfaitement dans la perspective actionnelle :

- L'adaptation d'un conte en bande-dessinée, ou en pièce de théâtre ou en scénario de court métrage. Ce travail, réalisé à plusieurs, oblige à une négociation, en français si possible, sur les éléments du conte à garder et à sacrifier, ceux qui seront pris en compte visuellement ou dans des vignettes, ceux qui seront oralisés dans les bulles ou dialogues... J'ai eu l'occasion de mener à bien les deux premiers types d'adaptations dans des classes de niveau A2 et B1. La réalisation du spectacle joué devant plus de cents personnes, et l'édition limitée (sous forme de magazine interne ou publié sur la page facebook du CUEF) a permis aux étudiants de se donner encore plus dans ces tâches.

- L'invention d'histoires à partir de cartes représentant des personnages, des lieux, des objets, (que l'on pourrait fabriquer avec les apprenants grâce à des photos ou dessins qu'ils apporteraient au fil de l'année). Les cartes sont distribuées dans la classe (ou par groupe si les apprenants sont trop nombreux) et l'histoire se construit au gré des images que chacun pose à tour de rôle.
- L'invention (personnelle ou par petits groupes) de la fin d'un conte à partir d'un même début raconté à toute la classe.
- L'amélioration des compétences de compréhension orale et écrite par l'écoute ou la lecture de contes, sur lesquels un questionnement aura été réalisé par le professeur.

De nombreuses autres didactisations sont possibles (certaines peuvent être trouvées dans le manuel « Il était une fois des contes », dont l'objectif est d'améliorer toutes les compétences linguistiques par les contes). Cependant, la plus évidente mais aussi la plus difficile sans doute est de raconter une histoire en entier à un « public » ; c'est l'occasion d'un travail approfondi sur l'oral en continu, car ce n'est pas facile, même dans sa langue maternelle. En langue étrangère, il faudra s'attarder en plus sur la prononciation et l'intonation et sur la qualité linguistique du récit. Une autre vraie tâche au cœur d'une pédagogie actionnelle...

J'aimerais citer, pour finir, ces mots de Nicole Poirié (2005 : 37) : « Les contes, formes de littérature orale, s'offrent à l'imaginaire de chacun, permettant un cheminement personnel vers une des saisies possibles de cette multiplicité de sens que nul ne détient ni n'enferme tout à fait ; d'où, sans doute, leur éternelle jeunesse, d'où sans doute le plaisir impérissable qu'ils créent chez leur lecteur. »

On le voit donc : travailler avec les contes est un véritable enchantement !!

Bibliographie

- Bloch, M. 1997. *365 contes des pourquoi et des comment*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. 2001. Conseil de l'Europe/Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Denisse, M., Lauginie, A. 2017. *Il était une fois des contes*. Grenoble : PUG.
- Fouillet, R. 2018. « Entre savoir savant et didactisation : le cas de l'article en français ». *Synergies France*, revue du Gerflint, n° 12, p. 67-83. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France12/fouillet.pdf> [consulté le 20 avril 2019].
- Gruca, I. 2004 « Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire », *Dialogues et Cultures*, FIPF, n° 49.
- Poirié, N. 2005 « Un merveilleux instrument didactique ». *Le Français dans le Monde*, n° 312.

Popet, A., Roques, E. 2004. *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. Paris : Éditions Retz.

Sarda, A., 2017. « Le conte, vecteur d'acquisition d'une langue étrangère chez le jeune enfant ». *Synergies France*, revue du Gerflint, n°11 p. 159-177. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France11/sarda.pdf> [consulté le 20 avril 2019].

Notes

1. On trouvera des contes étiologiques didactisés dans notre livre (Il était une fois des contes aux PUG) pp. 29 à 58 ; et beaucoup d'autres dans « 365 contes des pourquoi et des comment » de Muriel Bloch.

2. On peut trouver une version de « L'homme qui courait après sa chance » dans notre livre p. 86-88, qui a été écrite d'après le texte de Henri Gougoud dans « l'arbre d'amour et de sagesse » aux éditions du Seuil en 1992.



GERFLINT

ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

La chanson française en classe de français langue étrangère en Chine comme vecteur d'apprentissage de la langue

Jiayi WANG

Centre de français Hugo, Canton, Chine

wangjiayi533@icloud.com

Reçu le 30-06-2019 / Évalué le 06-11-2019 / Accepté le 30-11-2019

Résumé

Cet article décrit une expérimentation visant à s'échapper des méthodes traditionnelles d'enseignement du français par l'introduction de la chanson française en classe de Français Langue Étrangère (FLE). Afin de mettre en évidence tous les avantages de cette démarche originale, l'auteur de cet article a mis en pratique cette méthode en classe de FLE au Centre de Français Hugo, à Canton, en faisant travailler les élèves de cette classe sur quelques chansons françaises, considérant que cette classe était l'endroit parfait pour y expérimenter cette nouvelle méthode d'apprentissage du français stratégiquement soutenue par une ouverture à la chanson française. À la suite de l'analyse des séances réalisées, des exercices abordés, des prises de notes par les élèves, des réponses aux questionnaires distribués aux participants à cette expérimentation et aux non-participants, et enfin d'un entretien oral, nous avons maintenant la certitude que les avantages apportés aux élèves par ce travail sur les chansons françaises sont indéniables, principalement en ce qui concerne l'amélioration de leur intonation, la mémorisation du lexique et leur plaisir d'apprendre.

Mots-clés : FLE, chanson, paroles et musique, vocabulaire, stratégies

French songs as a vehicle for learning French as a Foreign Language in China

Abstract

This article describes an experiment aiming to break away from traditional methods of teaching French by introducing music from the genre known as French chanson in French as a Foreign Language classes. In order to highlight the advantages of this original approach, the author tested this new learning method by strategically incorporating French chanson in a French as a Foreign Language class considered to be a perfect place for the experiment at the Centre de Français Hugo in Canton. After analyzing the class sessions, the exercises covered, the notes taken by the students, questionnaires answered by the experimental class participants and non-participants, and finally an interview, we are now certain of the undeniable advantages of using French chansons with the students. The primary advantages include improvement in intonation, memorization of the target lexicon, and their joy in learning.

Keywords: French as a foreign language, song, lyrics and music, vocabulary, strategies

Et si nous nous échappions des méthodes traditionnelles...

Introduction

Écouter de nos jours de la musique est devenu un plaisir indispensable. La musique est universelle, elle fait disparaître les frontières et se rapprocher ceux qui l'écoutent. Aristote, citant sans doute Platon, n'a-t-il pas dit : « La musique adoucit les mœurs », voulant dire par là que la musique aurait des vertus apaisantes et éducatives ?

Les chansons nationales et la langue nationale sont, de façon évidente, deux manières importantes et complémentaires de s'intéresser à la culture d'un pays et de plus, elles sont étroitement liées. En effet, nous utilisons très souvent les chansons, la poésie, des extraits de film comme d'authentiques supports dans l'enseignement des langues, en utilisant les paroles et la sonorité des chansons, les textes des poésies, etc.

En Chine, nous entrons en contact avec la chanson dès l'école maternelle. Elle ne sert pas à l'apprentissage des langues ni aux autres matières, elle n'accompagne que les activités ludiques ou se fredonne brièvement avant chaque cours. C'est peu de dire que nous avons besoin de varier notre pratique pédagogique dans les programmes scolaires. Quand nous abordons le sujet de l'enseignement scolaire, nous constatons que la méthodologie traditionnelle occupe toujours une place inébranlable en classe de langue, et ceci depuis fort longtemps, que ce soit dans l'apprentissage du mandarin, de l'anglais ou du français. Cependant, des centres de langues se répandent depuis peu et rapidement dans les grandes villes chinoises, échappant au cadre scolaire traditionnel, et certains d'entre eux, commencent à proposer des cours beaucoup plus attractifs et intéressants pour les élèves que ceux suivis dans une école classique. En tant qu'enseignants de langue, nous pourrions avoir bien plus de possibilités dans notre pratique pédagogique, et faire en sorte que la chanson ait notre préférence. Et tout centre d'enseignement de la langue française pourrait ainsi devenir un lieu de recherche idéal afin de permettre une pédagogie basée sur la chanson en classe de FLE.

Après des réflexions sur l'apprentissage des langues et de l'observation des pratiques d'enseignement, nous nous sommes demandé si l'introduction de chansons françaises dans les cours de FLE apporterait des avantages supplémentaires aux apprenants chinois. En effet, introduire des chansons françaises en cours permet, par leurs différents rythmes et mélodies, d'améliorer l'intonation des élèves, qui

est très souvent monocorde et sans fluctuation. De plus, l'apprentissage par les chansons donne aux élèves du plaisir pour apprendre le français. Ils apprennent plus facilement des mots et accroissent leur vocabulaire en chantant les paroles d'une chanson, la répétition de mots, comme ceux dans le refrain, favorisant la mémorisation.

J'ai réalisé une étude exploratoire au Centre de Français Hugo à Canton où j'ai donné cinq séances de chansons ciblant des objectifs spécifiques. Deux séances de phonétique élaborées sur les chansons « *Message personnel* », chantée par Françoise Hardy et « *Demain* », exploitent autant la partie chantée que la partie parlée et les rimes. Ensuite, j'ai distribué des questionnaires aux élèves à la fin des deux dernières séances, concernant leur avis sur cette pratique pédagogique leur satisfaction, et le bénéfice, qu'ils en avaient tiré après ces deux séances. J'ai également analysé les fiches pédagogiques qui ont été mises en pratique durant mon étude.

1. Contexte de la recherche

1.1. La place de la chanson en milieu scolaire en Chine

À partir de l'école primaire, et cela remonte à loin, un cours de chansons avait été introduit dans le temps scolaire, et des chansons étaient apprises régulièrement par les élèves, une fois par semaine. Mais ces chansons ne servaient alors qu'à dynamiser la classe, et non comme support aux cours. À partir des années 2000, on a pris conscience que l'introduction de la musique pouvait être un bienfait pour l'apprentissage des autres matières. Le choix a donc été fait d'introduire systématiquement les chansons en classe, dès l'école maternelle, pour le plaisir des élèves et aussi pour enrichir les ressources éducatives. Mais les manuels scolaires chinois sont restés, cependant, beaucoup trop uniformisés, et ont très peu développé la partie concernant les activités ludiques et musicales en classe. Les élèves d'aujourd'hui vivent dans une société informatique surprenante d'innovations, ils ont un esprit lucide et une pensée active. Une transformation est donc nécessaire pour qu'ils s'adaptent mieux à ces nouveaux changements et s'intéressent davantage à leur cours.

Pourtant, dans l'enseignement du FLE en Chine, cette approche novatrice est encore marginalisée. D'une part, la plupart des enseignants de français sont des locuteurs qui n'ont pas la langue française pour langue maternelle, ils n'ont pas beaucoup de connaissances dans ce domaine, et il n'est donc pas évident pour eux d'introduire des chansons en classe. En plus, certains enseignants en Chine sont diplômés en littérature française ou en français des affaires appliqué, et ils

manquent d'approche théorique dans le domaine des chansons, sachant en outre que les méthodes pour l'introduction et l'utilisation de chansons dans un but pédagogique ne sont pas non plus très développées dans la formation des enseignants. La prise de conscience pour mettre en pratique ce type de méthode n'est donc pas toujours systématique, et d'autre part, dans l'idéologie du système éducatif en Chine, la chanson populaire est souvent considérée comme quelque chose de peu d'importance et de valeur. Elle n'est pas censée pouvoir être une approche didactique pouvant entrer formellement dans l'enseignement des langues, que ce soit au niveau universitaire ou secondaire.

Ainsi, nous pouvons voir que les chansons françaises ne servent, en classe de FLE, qu'à des moments de détente ou de simples découvertes superficielles de la culture cible, sans aucune autre forme d'exploitation ni de développement.

1.2. Le lieu de mes recherches

Le Centre de français Hugo est un centre de langue française, situé au centre-ville de Canton. Il a été créé en 2006 par un Français, et compte actuellement quatre professeurs français et autant de professeurs chinois diplômés en FLE.

Cette école est renommée pour son enseignement donné par des professeurs hautement qualifiés et très expérimentés mais également pour les compétences orales que ses élèves y acquièrent. Actuellement, ce centre occupe la deuxième place, juste après l'Alliance Française, dans l'enseignement du français à Canton. De surcroît, un certain nombre d'élèves préfèrent suivre les cours de français dans ce centre plutôt qu'à l'Alliance Française. En effet, l'Alliance Française ne diffuse ses cours qu'en français, et les débutants ne s'y sentent pas très à l'aise, alors que le Centre de français Hugo utilise, bien sûr, le français, mais également le chinois en classe, et les élèves s'y sentent donc plus rassurés.

Le centre propose plusieurs types de cours : des cours d'oral, des cours préparant au TCF (Test de Connaissance du Français) et au TEF (Test d'Évaluation du Français), des cours individuels et des cours de français général, selon quatre niveaux, les niveaux 1 et 2 correspondant au niveau A1 dans le CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*) et les niveaux 3 et 4 correspondant au niveau A2. Les professeurs chinois prennent en charge, principalement, les contenus grammaticaux et assurent les cours de préparation au TCF et au TEF, alors que les professeurs français ont pour mission de développer les compétences en communication des élèves.

Autre spécificité, la plupart des centres utilisent des manuels semblables à ceux utilisés dans les universités chinoises, à savoir des manuels comportant

essentiellement des contenus grammaticaux et expliquant les règles de grammaire et de vocabulaire en chinois. Mais ce genre de manuel étant insuffisant pour développer les compétences en communication, le Centre Hugo a édité ses propres manuels, soit *Réussir 1 et 2* concernant les niveaux A1 et A2, et *Réussir 3 et 4* pour les niveaux B1 et B2. En même temps, il met les versions numériques de ces livres en ligne, et les élèves peuvent ainsi les enregistrer et les consulter sur leurs portables.

Ces manuels proposent, pour chaque leçon, quatre contenus principaux, sur deux pages, à savoir : un dialogue à écouter, un dialogue à compléter, des explications sur certains points de vocabulaire et de grammaire, et des exercices supplémentaires à faire. Ces manuels développent également diverses thématiques liées à la vie étudiante en France, telles que connaître l'enseignement supérieur de France, louer un appartement, discuter d'un plan d'études, d'un emploi du temps, acheter un billet de train et d'avion, parler de la vie quotidienne et des loisirs, etc.

Comme les professeurs doivent également préparer des documents et des activités pour développer la partie grammaticale des enseignements, un ouvrage sous forme d'un lexique *Vocabulaire progressif* vient enrichir la collection.

1.3. Le public participant aux recherches

Le public qui a participé à mes recherches était très hétérogène. On y trouvait des élèves qui avaient participé à mes cours de chansons, d'autres qui n'y avaient pas participé, et un élève de niveau avancé en français, qui avait participé aux cours de chansons donnés par un autre professeur. Ils étaient tous Chinois, pour la grande majorité, peu experts en français, et ils avaient entre 19 et 28 ans. Certains d'entre eux allaient passer le baccalauréat ou la licence, et ils avaient pour la plupart envie de continuer leurs études en France. D'autres avaient la ferme intention de travailler dans des pays francophones.

J'avais deux genres de public, celui de niveau débutant et celui de niveau avancé. Il s'agissait d'abord des apprenants débutants en français au Centre Hugo, vu que le cours de chansons ciblait tous les élèves du centre. Ils avaient un niveau intermédiaire entre le niveau A1 et le niveau A2 du CECRL. Chaque semaine, ils avaient 12 heures de cours de français général avec un professeur chinois, et 3 heures de cours d'oral avec un professeur français. À part ces 15 heures, ils pouvaient choisir de suivre des cours supplémentaires, dont des ateliers de discussion, de chansons, ou bien des ateliers de préparation au TCF et au TEF. Mon atelier de chanson était, ainsi, pour eux, un cours optionnel.

Soulignons que les élèves ne participaient jamais d'office à mon atelier, mais ceux qui y ont participé avaient les mêmes emplois du temps et les mêmes intentions que pour le français. J'avais distribué à tous un questionnaire sur papier en vue d'un entretien, le but étant de savoir si les chansons françaises pouvaient les attirer dans mon atelier, et si l'introduction de chansons françaises en classe pouvait intéresser les élèves chinois même s'ils ne savaient rien sur la façon dont le cours allait s'organiser.

Nous avons également un élève chinois de niveau avancé en français lors de mes entretiens oraux, qui était en France depuis 5 ans. Jack, c'est son nom, faisait son master 2 en commerce à l'Université de Poitiers. Il avait commencé à apprendre le français dès ses études de licence en Chine. J'ai pris Jack comme élève pour les raisons suivantes : c'était un élève sérieux, il portait toujours un dictionnaire électronique quand il était encore un débutant en français, il aimait bien parler français avec les gens et il avait le contact facile. Enfin, il avait déjà suivi des cours de chansons françaises avec une autre stagiaire de master 2 FLE. Il pouvait apporter un autre regard et faire d'autres analyses que mes élèves sur l'introduction de chansons françaises en cours. À travers ces entretiens, j'ai pu constater que l'introduction de chansons françaises en cours de FLE pouvait apporter des avantages supplémentaires aux apprenants de niveau débutant, et également à ceux de niveau avancé.

2. Quelques définitions

2.1. La notion de chanson française

Dans son ouvrage, *Paroles et musique : Le français par la chanson*, L. Gourvennec (2017) consacre un long chapitre pour relever quelques caractéristiques générales qui peuvent définir la chanson française et francophone. D'abord, la chanson française est un champ ouvert et non restreint à un seul espace géographique ou à une seule culture fermée sur elle-même. Il faudrait alors davantage parler de « chanson francophone ». Une autre caractéristique de la chanson française est la profusion de la production, sans doute unique au monde. La chanson, vue comme œuvre d'art et objet artistique, est considérée par lui comme un « art mineur ».

Louis-Jean Calvet insiste, dans son ouvrage *Chanson et Société* (1981) sur le point que, même dans le cas des journalistes spécialisés, qui aiment, s'intéressent et suivent la chanson française de près, la considérant comme un phénomène important, voire comme une forme d'art, ils sont le produit d'un certain regard sur la chanson, d'une certaine idéologie dominante. L'opinion de Calvet est que la chanson est un objet d'étude sociolinguistique, montrant par-là que tout est utile dans la chanson.

Un autre regard sur la chanson est porté par Séverine Samson (2012, n°2). La musique est un langage privilégié pour véhiculer les émotions. La chanson, pour sa part, est une des expressions musicales des plus universelles, pratiquée par tous, musiciens ou non, de façon plus ou moins réussie. Elle est la combinaison artistique de mots et de musique. D'après elle, la chanson regroupe deux dimensions, l'une musicale, l'autre linguistique qui évoluent toutes les deux dans le temps et partagent la même modalité sensorielle.

En peu de mots, la chanson est considérée d'abord comme un vecteur de la présentation du pays, un support de la langue nationale et de la culture de ce pays. Elle est également une forme d'expression des émotions humaines, et une façon de raconter des histoires. Mais la chanson est aussi un pur produit artistique, construit sur des mots mis en musique, et elle possède donc d'indéniables avantages pour les enseignants qui l'utilisent et savent l'exploiter en cours de langue, avec des apprenants étrangers.

2.1.1 L'exploitation de la chanson en classe

La chanson est un mode de communication difficile à analyser parce que s'y conjuguent plusieurs éléments : la langue, la mélodie, le rythme, l'orchestration, la voix, *etc.* (Caré, Demari, 1988).

À propos du concept inhérent à l'expression « l'exploitation de la chanson », nous pouvons définir le mot « exploitation » comme une mise en valeur d'un bien par le travail productif, en vue d'un profit. Dans ces conditions, nous pouvons envisager la mise en valeur d'une chanson et, pour cela, nous allons tout d'abord commencer par le choix de la chanson.

Le choix de la chanson

Selon Gourvenec (2017 : 98) :

Le choix de la chanson constitue donc un paramètre très important mais aussi délicat, dont la pertinence du contexte d'enseignement/apprentissage (âge et niveau des apprenants, programmes institutionnels, données socioculturelles du pays, etc.)... Mais il existe beaucoup de chansons qui, bien qu'étant fondées sur un lexique simple, imposent une construction du sens...

D'après Demougin et Dumont (1999 : 112) :

La chanson française doit être choisie non seulement en fonction de la motivation des élèves, telle que les enquêtes, sans cesse faites et refaites, nous apprennent à la connaître, mais aussi, et c'est assez nouveau en 1969 pour mériter d'être souligné ici, en fonction de sa charge culturelle qui doit être « universelle ».

Ces deux auteurs soulignent l'importance du choix de la chanson qui doit être fait en fonction de l'endroit, sachant que mes recherches ont eu lieu en Chine, du contexte des apprenants, de la culture qu'elle doit leur apporter et de l'enseignement dans lequel elle sera exploitée. Tous ces aspects sont loin d'être négligeables. Il faudra donc en tenir compte. Sans oublier que, dans notre cas concernant un public qui ne connaît que très peu de choses de la France, les interactions culturelles et les stéréotypes vont sûrement influencer sur la compréhension et la perception des chansons.

2.1.2 Mise en valeur de la musique et des paroles

Il semblerait que les élèves apprennent plus facilement des mots de vocabulaire en chantant les paroles d'une chanson, et que la répétition de mots, comme ceux du refrain, favoriserait leur mémorisation. Nous pouvons donc, en premier lieu, mettre l'accent sur la valeur de la musique et des paroles.

Une chanson peut être chantée, parlée ou simplement vue comme un texte écrit. On peut constater des avantages d'un texte chanté sur un texte parlé, mais ceci ne peut se généraliser. Selon Kilgour et autres (2000), on remarque des effets qui montrent que, dans un texte chanté, des éléments permettent de mieux mémoriser le texte. C'est une conséquence du ralentissement de la production chantée par rapport à la production parlée. On voit bien là un avantage, une supériorité, de la parole chantée, mais qui apparaît uniquement lorsqu'il y a répétition de la mélodie. La relation entre la mélodie et les paroles est une relation interactive, la mélodie avivant les paroles.

Par ailleurs, d'après Wallance (1994), il y a bien une supériorité de la parole chantée, mais cet avantage apparaît uniquement lorsqu'il y a répétition de la mélodie.

Caré et Demari (1988, n°216) ont montré, dans leur article, que les méthodes de travail ont changé, en particulier grâce à la prise en compte de la chanson dans son ensemble. Il n'est pas facile de surmonter les éléments à étudier dans une chanson française. En effet, une chanson ne peut pas être seulement un texte à

étudier, à expliquer comme un poème ou à utiliser comme un réservoir de structures. Cependant, Calvet a montré, dans son ouvrage *Chanson et société*, comment la rencontre d'un texte et d'une mélodie pouvait être productrice de sens. La musique sert à mettre certains mots en évidence, l'ensemble des mots ainsi mis en valeur pouvant constituer un système d'orientation sémantique, une manière de squelette ou, déjà, de résumé du texte, alors plus facile à saisir pour l'apprenant étranger.

La mémorisation

Un mot-clé est « mémorisation », un mot traduisant une sensation, une réception, selon le dictionnaire de Larousse en ligne, comme dans l'« action de mémoriser une information ». Une autre définition est donnée par un dictionnaire français-chinois utilisé le plus souvent par les apprenants chinois : « acquisition et conservation volontaire dans la mémoire ». On peut relever la présence de l'adjectif « volontaire » dans cette définition, qui souligne une réception subjective. La mémorisation sera donc un facteur-clé dans l'exploitation des chansons en classe de FLE, en procédant à l'acquisition et à la mise en mémoire des mots de façon spontanée.

Les apprenants de FLE, venant d'horizons différents, avec des niveaux en langue hétérogènes, ont besoin d'une progression horizontale pour apprendre le français. « Chanter des chansons » et « Répéter des mots contenus dans les paroles d'une chanson » sont donc deux stratégies qui méritent d'être exploitées en classe.

Selon Régine Llorca (2012 : 10)

En faisant associer un mot connecteur à une musique spécifique, on donne un moyen supplémentaire de le mémoriser auditivement et de plus, on donne le moyen d'intégrer le sens en même temps que la forme sonore.

Llorca insiste sur la valeur de la musique, et met en évidence la mémoire auditive, qui fait que, quand nous reconnaissons un mot apparaissant dans une chanson, celui-ci nous rappelle spontanément la mélodie qui lui est associée, ainsi que son sens et sa forme sonore. Par ailleurs, Llorca donne un exemple pour articuler le lien entre la perception auditive et la perception visuelle : « En conduisant les étudiants à mémoriser des expressions comme « alors » sur différentes intonations – dans des scènes jouées ... Quand on demande ensuite de reconnaître les différentes « chansons » hors contexte, on observe que les nuances de sens du mot ont été mémorisées en même temps que les différences musicales.» (2012 : 08).

Delbende et Heuzé (1992), dans leur ouvrage *Le français en chantant*, ont remarqué que les élèves pouvaient mémoriser le texte qui leur était proposé après un travail, plus ou moins long, d'écoute, de répétition, de reconnaissance et de

compréhension. Par ailleurs, ils ont proposé d'utiliser à la fois les paroles et la musique dans le déroulement d'une séance : les élèves sont ainsi motivés par la musique, la variété des rythmes, l'instrumentation (guitare, contrebasse, percussions), des voix (masculines, féminines, enfants et adultes), *etc.*

Tous ces travaux de recherches théoriques m'ont aidée à mettre en pratique mes recherches sur l'exploitation de chansons en cours. Les élèves apprennent-ils plus facilement des mots de vocabulaire en chantant les paroles d'une chanson, sachant que la répétition de mots, comme ceux, par exemple, du refrain, favorise la mémorisation ?

2.2. La stratégie d'apprentissage du français chez les élèves chinois

2.2.1. La définition de la stratégie d'apprentissage

Dans l'apprentissage scolaire, nous utilisons l'appellation « stratégie d'apprentissage » pour désigner les comportements des apprenants en train d'apprendre. Il s'agit d'une conception proposée par Weinstein et Mayer (1986), disant que les stratégies d'apprentissage sont des moyens que les étudiants utilisent pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne.

Mais Bégin (2007) étend la notion de stratégie d'apprentissage, à presque tout ce qui pouvait favoriser l'apprentissage de l'apprenant. Il a contribué à augmenter la confusion autour du concept ce qui a eu évidemment des conséquences sur la façon de désigner et de classer les stratégies d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage sont des techniques ou méthodes particulières que les apprenants mettent en œuvre dans des situations d'apprentissage afin de résoudre des problèmes, d'aborder une tâche, de préparer un examen ou de participer à des activités en cours. Ces stratégies peuvent être apprises, et les apprenants peuvent choisir consciemment d'appliquer une stratégie spécifique dans une situation donnée (Jinjing Wang, 2012 : 48).

2.2.2. L'apprentissage par mémorisation

Tarone (1980 : 102) souligne que « des stratégies d'apprentissage, dont le but principal n'est pas de communiquer mais d'apprendre (comme répéter une structure grammaticale pour la mémoriser) ». Nous voyons souvent des enseignants chinois proposer à leurs élèves, de manière fréquente, des exercices de compréhension orale. Ils en prononcent quelques phrases en français, et les élèves doivent ensuite les redire, puis les écrire pour qu'elles puissent être corrigées par les enseignants.

Ces petites évaluations, qui prennent la forme de dictées de phrases, permettent aux élèves de mémoriser les structures grammaticales et de former d'autres phrases suivant le même modèle.

Quand nous questionnons les élèves chinois sur leurs stratégies pour retenir les mots de vocabulaire ou la grammaire, nous obtenons souvent comme réponse : apprendre par cœur pour bien mémoriser.

Auger (2007 : 89) a analysé une série de stratégies liées à la mémorisation : « association ou regroupement des mots selon un principe (phonétique, sémantique, visuel, auditif, etc.) ; utilisation de mots-clés ; de moyens mécaniques (listes de mots, copies des mots) ; mise en contexte des mots nouveaux, utilisation des images. » Cette série de stratégies est utilisée largement par les élèves chinois. Il s'agit ici de la méthodologie d'enseignement en Chine, comme cela a été présenté dans le chapitre sur le contexte.

Dans les écoles maternelles et primaires chinoises, les stratégies de mémorisation sont dictées aux élèves chinois par leurs enseignants, et c'est donc par imitation et répétition que les élèves chinois commencent à apprendre à lire leur langue maternelle. Ces stratégies les influencent également dans l'apprentissage d'une langue étrangère bien que, pour beaucoup d'élèves chinois, ce sont des stratégies tout à fait réalisables et parfois efficaces, mais somme toute, faisant peu appel à leur intelligence.

C'est ainsi que j'ai mis en pratique les chansons en classe, d'une part pour faire mémoriser à mes élèves des mots de vocabulaire, de façon agréable, presque ludique, en chantant les mots des paroles et, d'autre part, pour me servir du rythme des mélodies pour mieux fixer ces mots dans leur mémoire, ce qui en fait une méthode moins fatigante et surtout plus joyeuse qu'une longue récitation de mots faite par eux.

2.2.3. L'apprentissage par traduction

La méthodologie grammaire-traduction étant, depuis longtemps, pratiquée en Chine, l'enseignant utilise souvent, en cours, la traduction en langue maternelle pour faciliter la compréhension du savoir linguistique.

Les enseignants chinois font beaucoup d'exercices de traduction du français en chinois, et du chinois en français. Les élèves chinois sont donc habitués à ce type de stratégie d'apprentissage, et notamment, ils traduisent les mots pour comprendre une règle de grammaire, le sens d'une phrase, voire pour construire une phrase.

3. Méthodologie de recherche

Afin d'approfondir la recherche, nous avons d'abord effectué une expérimentation autour de l'utilisation de la chanson en classe dans le centre de français Hugo. Nous avons proposé cinq séances musicales à des élèves chinois de niveau A1 à A2.

Nos hypothèses portant sur l'intonation, le plaisir d'apprentissage et la mémorisation du lexique, nous avons dû choisir des chansons qui soient adaptées à ces trois éléments. De ce fait, nous avons choisi les chansons «J'ai demandé à la lune» et «Tous les garçons et les filles» notamment pour le côté lexical, alors que les chansons «Message personnel» et «Demain» ont été choisies pour améliorer l'intonation et la distinction de la phonétique des élèves. De plus, nous avons mis en place une séance d'écoute de plusieurs chansons de Céline Dion pour créer une atmosphère détendue, afin que les élèves aient le plaisir d'apprendre le français en cours. Nous avons choisi d'effectuer cinq séances, d'une part parce que n'utiliser qu'une seule séance était insuffisant, d'une autre part, les élèves et moi avions besoin d'un temps d'adaptation à cette nouvelle méthode en classe.

Puis, nous avons collecté les notes et les questionnaires des élèves qui ont participé à l'atelier de chanson, ainsi que les non participants du centre, afin d'établir une comparaison entre eux, en analysant leurs réponses. Ensuite, pour varier le public de notre recherche, nous avons également fait un entretien individuel avec un élève qui a un niveau avancé en français.

Notre recherche finalement s'articule de la façon suivante :

1. Présenter les fiches pédagogiques élaborées dans le centre de français Hugo.
2. Analyser la prise de notes et le questionnaire des élèves qui ont participé à notre cours de chant, également les non participants, enfin un élève de niveau avancé en français.

Les finalités de notre recherche sont :

1. Montrer que l'introduction de chansons françaises aux cours de FLE apporte des avantages supplémentaires aux apprenants chinois.
2. Créer des fiches pédagogiques qui peuvent donner des avantages et qui s'adaptent aux élèves chinois dans leur apprentissage du français.

3.1. Un exemple de séance

Séance 2 :

Chanson : « *Tous les garçons et les filles* »

Niveau : A1+

Nombre d'élève : 10

Supports : paroles de la chanson, fiches de l'élève; livre *Vocabulaire progressif du français*

Durée : 1h30

Objectifs :

- Découverte de la chanson française
- Enrichissement lexical

Compétence : Être capable d'employer le vocabulaire pour parler de ses émotions.

Déroulement :

1^{ère} écoute : compléter les paroles, puis se mettre en binôme pour comparer leurs réponses en écoutant une 2^e fois.

Reconnaître des mots

Les élèves soulignent le maximum de mots qu'ils connaissent, puis ils essaient de deviner le thème de la chanson.

La 3^e écoute : travailler sur les adjectifs (avec les paroles)

Révision : la place de l'adjectif et sa fonction. (le professeur explique à la suite)

Les élèves soulignent les adjectifs, puis essaient de trouver le synonyme et le contraire. (ex : heureux → content/gai → triste). Ensuite, ils forment des phrases avec les exemples oralement : (Je suis heureux/Je suis heureux de vous connaître. Je suis triste/Je suis triste de perdre mon livre préféré.)

Développement lexicale : *Vocabulaire progressif du français*, p. 24 *Quelques émotions* : apprendre le lexique du livre et ajouter aussi d'autres mots.

Activité : Établir un groupe de WeChat

D'abord l'enseignant envoie les mots des émotions ou les phrases apprises dans les parties précédentes, les élèves répondent avec des emojis ou des images correspondant. Puis, on fait un échange, donc l'enseignant envoie un emoji ou une image, les élèves doivent structurer une phrase convenable.

Évaluation : Exercice à trous.

Chanter la chanson

Pour aller plus loin : Réviser le lexique du corps (les yeux, la main, l'oreille...)

J'ai mis l'accent sur l'enrichissement du lexique dans cette séance, toutes les étapes se déroulent autour du lexique des émotions. En effet, j'ai préparé cette séance pour les élèves de niveau A1+, mais il y avait certains élèves qui sont venus par hasard, en plus ils ont suivi seulement quatre jours de cours de français général. Ainsi, ils n'ont pas pu suivre le début car ils n'ont pas compris les paroles, mais ils se sont bien débrouillés après la troisième écoute.

Dans la tâche finale, nous avons introduit un réseau social (WeChat), qui est l'application la plus répandue en Chine. Cela peut facilement éveiller des résonances chez les élèves et les intéresser. Nous avons constaté que, pendant la deuxième étape de cette partie, certains d'entre eux ont copié des réponses précédentes, ils n'ont même pas effacé des traces, par exemple : *EX : Je suis étonnée. (moi, une fille) → Je suis étonnée. (copié par un garçon)*

Nous avons une très bonne ambiance pendant cette séance, notamment dans la partie de la tâche finale. Nous n'avons pas fait beaucoup de choses pendant une heure et demie, la séance s'est déroulée lentement. En un mot, cette séance peut être utilisée avec les élèves chinois de niveau débutant en français.

3.2. Le questionnaire ciblé aux élèves participants

Un autre questionnaire a été distribué aux élèves qui participaient à notre atelier de chansons dans le lieu de recherche. Nous l'avons distribué après la séance 4 « *demain* », et la séance 5 « *chansons de Céline Dion* ».

1. Que pensez-vous de ce cours ?
2. Qu'attendez-vous de ce cours ? Pourquoi ?
3. D'après vous, est-ce que la séance de « *le français par la chanson* » vous aide ?
4. Parlez de vos attentes sur la séance prochaine.
5. Que pensez-vous de l'introduction de la chanson française pour l'apprentissage de la langue ?

1. *Que pensez-vous de ce cours ?*

Avec cette question, nous voulions savoir si les élèves étaient satisfaits de la séance effectuée, si cette méthode dans le cours était bien acceptée par les élèves chinois. De plus, nous voulions savoir comment ils se sentaient en cours (étaient-ils à l'aise ou stressés, pouvaient-ils suivre tous les contenus ?)

2. *Qu'attendez-vous de ce cours ? Pourquoi ?*

Nous voulions savoir grâce à cette question si le cours se déroulait comme prévu et si l'atelier de chansons correspondait à leurs attentes. Par ailleurs, c'était une façon d'identifier leurs difficultés car les élèves veulent généralement régler certaines difficultés pendant le cours.

3. D'après vous, est-ce que la séance de « le français par la chanson » vous aide ?

Avec cette question, nous voulions répondre à notre problématique. Nous voulions également savoir quels avantages cette méthode leur apportait dans leur apprentissage du français. Par ailleurs, c'était pour eux une auto-évaluation de leur adaptation au cours et aussi de leurs difficultés avec la langue française.

4. Parlez de vos attentes sur la séance prochaine.

À l'aide de cette question nous pouvions d'une part cibler les objectifs et mieux préparer la prochaine séance et, d'autre part, identifier les éléments intéressants d'après les élèves.

5. Que pensez-vous de l'introduction de la chanson française pour l'apprentissage de la langue ?

Avec cette dernière question, nous voulions savoir si cette nouvelle méthode d'enseignement était faisable et si elle pourrait être acceptée par les apprenants chinois.

3.3. Un entretien avec un élève ayant un niveau avancé en français

Sachant que le public fréquentant ma classe était débutant en français, nous avons sélectionné en plus un élève chinois ayant suivi le cours de chanson avec l'autre professeur et il a un niveau avancé en français. Ainsi, nous avons pu mener cet entretien en langue française, de façon semi-directive.

Conclusion

Mes recherches se sont développées autour de l'introduction de chansons françaises en classe de FLE, au Centre français Hugo, en Chine. J'ai réuni des ressources et effectué une expérimentation de mise en pratique de l'exploitation de chansons françaises. J'ai également pris la charge d'un atelier de chansons destiné aux élèves chinois. Par cette expérimentation, j'ai tenté de répondre à la question suivante : « L'introduction de chansons françaises dans les cours de FLE apporte-t-elle des avantages supplémentaires aux apprenants chinois ? ».

Pour répondre à cette problématique, j'ai expérimenté l'introduction de chansons françaises en cours au Centre Hugo, afin de vérifier que les fiches pédagogiques, que j'avais élaborées, pouvaient être utilisées dans le contexte de la Chine. Puisqu'il s'agissait d'un public chinois, j'ai dû mettre au courant de certaines

situations relatives à la Chine, comme l'enseignement de la langue française tel qu'on le pratiquait là-bas, la place que la chanson y tenait, et m'informer sur mon lieu de recherche, ainsi que sur le profil de mon public.

À travers l'analyse des séances réalisées, des exercices abordés, des prises de notes par les élèves, des questionnaires auprès des participants et des non-participants, ainsi que de l'entretien oral avec Jack, j'ai pu obtenir des résultats qui, d'après ce que m'ont révélé les élèves, m'autorisent à affirmer que l'introduction de chansons françaises en cours permet bien d'améliorer l'intonation des élèves au niveau débutant. Manquant d'autres éléments, je ne peux pas, malgré l'entretien fait avec Jack, confirmer cela aux autres niveaux. Ce point devra donc être complété par d'autres recherches.

J'ai pu voir qu'en faisant travailler mes élèves sur des chansons, l'ambiance en classe était bien plus gaie, que les élèves étaient heureux de participer, que chanter les chansons leur procurait beaucoup de plaisir. Le résultat a vraiment été très positif, donc je confirme que l'introduction de chansons françaises en cours donne bien du plaisir aux élèves débutants ainsi qu'aux élèves avancés, d'après ce que m'a dit Jack, pour apprendre le français. J'ai également reçu de bons retours de la part de mes élèves, qui m'ont affirmé avoir appris plus facilement des mots nouveaux en chantant les paroles des chansons que j'avais introduites et avoir pu, ainsi, enrichir leur vocabulaire.

Perspective

Terminons en disant que l'introduction de chansons françaises dans les cours de FLE peut, indéniablement, apporter des avantages supplémentaires aux apprenants chinois. Les séances que j'ai faites au Centre Hugo sont réalisables dans les cours d'enseignement du français en Chine. Les apprenants chinois ont vraiment besoin de méthodes d'enseignement plus originales et de stratégies plus efficaces pour apprendre le français. Par conséquent, cette méthode pourrait être de celles qui apporteraient de nouvelles perspectives au service de l'enseignement du FLE en Chine.

Bibliographie

- Auger, N. 2007. *Apprentissage d'une langue étrangère*. Université Paul Valérie, Montpellier 3.
- Bégin, C. 2008. *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié*, Revue des sciences de l'éducation, Volume 34, n° 1.
- Calvet, L.J. 1981. *Chanson et société*. Collection Langages et société, Paris : Édition Payot.
- Caré, J. C., Demari, J.M. 1988. « Coucou le revoilà ». *Le français dans le monde*, n° 216, avril.

- Delbende, J.C., Heuzé, V. 1992. *Le français en chantant*, Paris : Édition Didier.
- Demougïn, F., Dumont, P. 1999, *Cinéma et Chanson : Pour enseigner le français autrement*, Paris : Édition Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées.
- Gourvennec, L. 2017. *Paroles et musique : le français par la chanson*. Paris : Hachette.
- Jingjing W. 2012. *L'impact des stratégies et styles d'apprentissage sur le sentiment de réussite ou d'échec dans l'apprentissage de langues étrangères*, in *Réussite et échec en langues de spécialité*, vol. XXXIV n°2, 2012.
- Kilgour, A.R., Jakobson, L.S., Cuddy, L.L. 2000. *Music training and rate of present as mediators of text and song recall*. *Memory & Cognition*, 28(5), 700-710.
- Llorca, R. 2012. « La chanson et la parole : mécanismes communs et implications pour la pédagogie du FLE ». *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVII, n°2, décembre.
- Séverine S. 2012. « L'apprentissage des langues par la musique : les bases neurobiologiques impliquées dans le traitement des airs et des paroles de chansons ». *Le Langage et l'Homme*, vol XXXVII, n°2, décembre.
- Tarone, E.1980. *Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. Language Learning*, p.102.
- Wallace, W.T. 1994. « Memory for music: Effect of melody on recall of text », in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(6).
- Weinstein, C.E., Mayer, R. E. 1986. « The teaching of learning strategies » in Wittrock M. C. (Dir.) : *Handbook of research on teaching*. New York.

Sitographie [dernière consultation le 15 juin 2019]

<https://www.larousse.fr/encyclopedie/rechercher?q=mémorisation>

<http://cn.frdic.com>



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Apprivoiser la distance en cours particuliers de français langue étrangère par vidéoconférence

Emilie Dumont

UPE2A, Mamoudzou, Mayotte

edumont.cieres@gmail.com

Reçu le 07-06-2019 / Évalué le 29-08-2019 / Accepté le 20-12-2019

Résumé

Interroger l'apprentissage de la grammaire, à travers la notion d'empathie de l'enseignant mais aussi au regard du concept de présence transactionnelle¹, au sein des cours individuels de Français Langue Étrangère (FLE) par Skype, sera l'objet de cet article. En effet, la notion de « liberté dans la distance », créée par le sentiment de présence pédagogique à distance alliée à l'absence de structure imposée, aura des répercussions sur la pratique de la grammaire. De plus, ce type de cours aura également un impact sur l'évaluation des acquis en grammaire. L'analyse des fonctionnalités d'un logiciel de vidéoconférence comme Skype tentera d'apporter un nouveau regard sur les activités d'apprentissage de la grammaire en cours de FLE. Afin de replacer ces questions dans une vision plus globale de la recherche, l'article propose d'aller plus loin en évaluant le profil empathique de l'enseignant par vidéoconférence et ainsi, analyser ses effets notamment sur la réussite générale de l'apprenant.

Mots-clés : présence transactionnelle, empathie, grammaire, cours par vidéoconférence, distance

Taming distance in private lessons of French as a foreign language by videoconference

Abstract

Questioning the grammar learning, through the notion of empathy of the teacher but also in view of the concept of transactional presence in the individual classes of French as a foreign language by Skype, will be the object of this article. Indeed, the notion of « freedom in distance », created by the feeling of pedagogical presence combined with the absence of an imposed structure, will have repercussions on the practice of grammar. In addition, this type of classe will also have an impact on the assessment of grammar achievement. The analysis of the features of a videoconferencing software like Skype will try to bring a new look at the learning activities of grammar in French as a foreign language. In order to put theses in a broader view of research, the article proposes to go further by assessing the empathic profile of the teacher by videoconference and thus analyze its effects, in particular on the overall success of the learner.

Keywords : transactional presence, empathy, grammar, video conferencing, distance

Introduction

Dans un contexte où le développement des compétences prend place au cœur des activités quotidiennes, la nécessité de se former vite et librement a projeté sur le devant de la scène les dispositifs de formation en ligne et à distance.

L. Cosnefroy (2014 : 111-118) décrit la formation à distance pour adultes comme une situation qui requiert de s'autoréguler. L'auteur expose des stratégies qui peuvent renforcer la motivation des apprenants à distance. Il souligne qu'une motivation initiale suffisante est nécessaire pour s'engager dans la formation, mais une fois l'apprenant entré dans l'action, la capacité à protéger l'intention d'apprendre par des stratégies adaptées renforce la motivation. Parmi les stratégies, il y a celle de manifester de l'empathie à l'égard des apprenants, être en mesure de formuler des critiques tout en ménageant l'estime de soi et faciliter l'expression des doutes.

Je propose ici de mesurer le degré de présence transactionnelle à travers le point de vue des enseignants et de voir comment leur attitude empathique à distance agit favorablement notamment sur la motivation et les compétences des apprenants en cours individuels de FLE par vidéoconférence.

Nous verrons que c'est justement grâce au concept de présence transactionnelle que nous pouvons parler d'échange et de relation entre les deux acteurs que sont l'enseignant et l'apprenant au sein de ce type de cours, l'action et l'échange étant présents dans le concept de « transactionnel ».

1. La grammaire à distance : compétence privilégiée ?

« Ce qui est intéressant aussi, c'est quand la vidéo se coupe, que ce soit un problème technique ou pas, des choses intéressantes se passent. Comme tu coupes un sens, le sens de l'ouïe est décuplé, l'apprenant doit être très attentif à l'écoute puisqu'il ne peut plus voir ».

Lors d'un entretien individuel, Karine, enseignante FLE par Skype, nous explique que l'ouïe semble être mise à rude épreuve, qui plus est quand la connexion est mauvaise ; cette difficulté fait que l'apprenant se doit d'être concentré et plus attentif qu'en présentiel. Dans cet effort d'intercompréhension, on note une volonté de se faire comprendre plus grande qu'en présentiel. À distance, comme la compréhension est supposée plus difficile, les acteurs du cours semblent plus attentifs. Par exemple, les entretiens réalisés avec les enseignants révèlent que ces derniers vont davantage articuler et répéter qu'en présentiel.

L'enseignant met en place des stratégies plus adaptées à son public et parfois inédites. Karine, enseignante FLE par Skype, m'explique que « Pour les CO (Compréhension Orale), c'est plutôt limité. Personnellement, je travaille surtout l'écrit et la grammaire pendant les séances par Skype ».

En effet, par vidéoconférence, les 4 compétences (Compréhensions Écrite et Orale et Productions Écrite et Orale) ne semblent pas être travaillées au même niveau. Cela est dû à plusieurs facteurs : d'une part, par vidéoconférence, l'enseignant est limité dans le choix de ses activités, par exemple pour la CO, l'écoute d'une émission de radio semble plus compliquée à réaliser, notamment la pratique des pauses, réécoutes et vérifications de la compréhension. La production écrite (PE) est travaillée en devoir si l'apprenant est disposé à étudier entre les cours. Tandis que la CO semble moins réalisable, une activité s'inscrivant dans la production orale (PO) semble plus aisée à réaliser. S'il est vrai que la grammaire pratiquée à distance par la PO est somme toutes assez commode à mettre en place, il n'en reste pas moins que la possibilité de prises de notes via la messagerie instantanée n'entrave pas le discours et constitue un avantage au sein de la pratique de la grammaire.

Parmi les fonctionnalités de Skype, il existe la messagerie instantanée qui permet, d'une part, d'afficher sur l'écran de l'ordinateur la transcription de ce qui est dit par l'apprenant et l'enseignant : les mots nouveaux, l'orthographe, les règles de grammaire mises en pratique à l'écrit et/ou à l'oral et d'autre part, d'indiquer par des questions ou des exemples où l'apprenant a un problème sans interrompre son débit d'expression.

Pendant les cours par Skype, l'enseignant peut noter au fil de l'eau les points importants sur la messagerie instantanée ; il y a donc une trace écrite, sans que l'apprenant ait eu besoin de prendre des notes. Même après le cours, l'apprenant peut les consulter car le point de grammaire est écrit clairement quelque part.

Lors d'une enquête (voir annexe) effectuée sur 14 enseignants², devant l'affirmation : « Un des avantages des cours par vidéoconférence est que je peux afficher sur l'écran de l'ordinateur la transcription de ce qui est dit par l'apprenant : les mots nouveaux, l'orthographe, les règles de grammaire, au fur et à mesure du cours sans en perturber le rythme », 80 % des interrogés sont d'accord. Avec l'affirmation suivante : « À la fin du cours, il y a une trace écrite des erreurs et points abordés, ce qui me demande moins de travail pour taper le bilan de chaque fin de séance », 86.7 % sont d'accord.

À la fin de chaque cours ou à la fin de la semaine par exemple, un bilan peut être envoyé qui reprend les points abordés (les règles de grammaire, le vocabulaire,

les erreurs commises pendant le cours et corrigées) sans surcharge de travail pour l'enseignant. L'apprenant peut pleinement mettre à profit la séance. De même, plus de la moitié des enseignants interrogés pensent qu'« il est plus facile d'adopter une attitude positive face à l'erreur en cours par vidéoconférence car l'enseignant n'interrompt pas le débit de l'apprenant dans sa PO ».

De fait, la méthode est différente de celle en face-à-face car le mouvement des corps n'interrompt pas la séance, par exemple l'enseignant ne doit pas retourner au tableau pour synthétiser la correction. En cours individuel en présentiel, selon Karine, « l'enseignant est intrusif, l'apprenant est comme capturé, ça dépend aussi du placement autour de la table ». Cette liberté dans la distance se retrouve du côté de l'enseignant, « l'apprenant ne voit pas ce que tu fais, tu es libre, tu peux chercher des synonymes, des réponses à tes questions. Il y a un côté très intéressant dans cette liberté de manœuvre ».

Non seulement, la grammaire s'érige sur les cours individuels de FLE à distance comme une compétence privilégiée mais elle peut être également pratiquée à travers un type de classe bien spécifique.

2. La « présence transactionnelle » et la classe inversée

Selon les travaux de Shin sur la présence sociale au travers des technologies (2001), le concept de présence transactionnelle indique « le degré auquel un étudiant perçoit la disponibilité des enseignants, de ses pairs ou de l'établissement d'enseignement et le degré auquel il se perçoit en lien avec eux. Ce concept est orienté sur la dynamique relationnelle ».

La présence transactionnelle est définie ici à la fois par une présence pédagogique et par l'absence de structure imposée en cours par vidéoconférence. Elle est évaluée notamment à travers la qualité de l'interaction, la communication verbale et para-verbale, le registre didactique (manière de présenter un document authentique par exemple), l'évaluation, la virtualité et la timidité de l'apprenant.

La méthode mixte d'évaluation m'a permis, pour l'approche quantitative, sur la base de mon expérience de terrain et des travaux de chercheurs comme Daniel Favre et Elisabeth Pacherie, d'élaborer des questionnaires pour évaluer le degré de présence transactionnelle et mesurer le profil empathique de l'enseignant à distance. Puis, les résultats ont été croisés avec des données qualitatives obtenues en entretiens individuels et semi directifs avec les mêmes enseignants.

Les résultats des questionnaires ont amené l'idée que la disponibilité des enseignants et le lien avec leurs apprenants confirment le rôle déterminant de la présence transactionnelle sur la réussite des cours par vidéoconférence.

En interrogeant les enseignants sur l'organisation du cours, la stimulation de l'apprentissage de l'apprenant, la correction et l'évaluation, la virtualité ou encore la timidité des apprenants, le cours individuel de FLE par vidéoconférence est apparu comme propice à la pratique de la classe inversée. C'est-à-dire que quelques jours ou quelques heures avant le début du cours, l'enseignant envoie à l'apprenant le point de grammaire par courriel par exemple, l'apprenant le découvre seul, il peut se familiariser avec ce nouveau point et éventuellement préparer des questions. Cette approche pédagogique, en répondant aux besoins des apprenants, favorise le sentiment de présence transactionnelle, à distance.

Si le concept des cours particuliers par vidéoconférence incite le recours à cette pédagogie, il n'en reste pas moins que cette pratique nécessite une certaine préparation pour l'enseignant. La pédagogie inversée déplace la partie théorique du cours à la maison et utilise le temps de classe ainsi libéré pour réaliser les exercices que l'on aurait pu donner en devoirs. Par exemple, dans le cas du cours particulier de FLE, la leçon de grammaire se fait en classe et la rédaction, qui permet la mise en contexte de leçon, se fait à la maison. Lors d'une séance niveau A1 par Skype, j'annonce que la séance suivante sera consacrée au genre des noms. Je peux rediriger l'apprenant vers des liens explicatifs afin qu'il prenne connaissance de la règle de grammaire. Tandis que l'apprenant découvre seul le fonctionnement de ce point de grammaire chez lui, nous y reviendrons ensemble durant la prochaine séance par Skype. La découverte et la compréhension ayant été effectuées à la maison, les exercices de systématisation se placent durant la séance.

En guise d'un autre exemple, toujours au niveau A1, pour préparer l'apprenant aux adjectifs de nationalités avant le cours, un dialogue est envoyé contenant des adjectifs de nationalités avec un tableau récapitulatif de la règle afin que l'apprenant en prenne connaissance ; cela permettra de passer plus de temps sur la systématisation et la grammaire via la PO pendant le cours.

D'une part, la classe inversée recentre l'apprentissage sur l'apprenant et notamment incite à pratiquer la grammaire via la vidéo en cours individuels de FLE et d'autre part, à travers l'évaluation des compétences, se mettront en place des stratégies spécifiques à ce type de cours.

3. La vérification des acquis en grammaire

Pierre, enseignant FLE par Skype, nous confie qu' « en général, tu vois plutôt si l'étudiant est enthousiaste ou pas. S'il te regarde sans rien faire, c'est peut-être qu'il n'a pas compris. Mais il faut toujours vérifier en posant des questions. C'est difficile de savoir car ils savent mettre le masque les Russes. C'est très culturel. En tant qu'étranger, tu ne reçois pas les bons signaux ».

Il apparaît, au cours des entretiens menés, que l'enseignant vérifie davantage l'acquisition du point de grammaire chez l'apprenant, dans les cours par vidéoconférence. C'est comme si les enseignants voulaient davantage s'assurer que l'apprenant, qui est parfois à des centaines/milliers de kilomètres, ait bien compris. Pendant le cours ou à la fin, l'enseignant se renseigne auprès de son apprenant afin de savoir s'il a bien saisi le point de grammaire.

Certes, d'après les enseignants interrogés, il y a autant d'erreurs répétitives en syntaxe en cours par Skype qu'en présentiel, néanmoins, 65% des enseignants déclarent ne pas avoir de difficultés à évaluer si l'apprenant a construit des compétences en communication pendant le cours.

Aussi, à l'affirmation « Je perçois aisément si mon apprenant a saisi un point de grammaire grâce à son hochement de tête par exemple », 50% des interrogés sont très fortement en accord et 31.3% sont assez d'accord. Ici, il apparaît clairement que la communication non-verbale, dans le sens où elle permet à l'enseignant de percevoir aisément si son apprenant a saisi un point de grammaire par exemple, est le premier mode de communication des sentiments et des émotions entre enseignants et apprenants.

La volonté de l'enseignant de comprendre les émotions de l'apprenant, son objet et ses raisons permet de mieux transmettre les connaissances.

Cette volonté d'intercompréhension me permet de faire référence à la posture de l'ethnologue décrite dans la présentation de *Synergies France* n° 11 au cours de laquelle M-C Fougereuse (2017 :8) nous fait remarquer que l'enseignant adopte « la posture d'un ethnologue devenant étranger à sa propre culture pour mieux l'enseigner ». Cette posture entraîne la notion de décentrement de l'enseignant, notion également utile au cours par Skype dans le sens où elle permet à l'enseignant de comprendre si l'apprenant par exemple a saisi un point de grammaire. La posture de décentrement s'inscrit dans cette volonté d'intercompréhension. En effet, 69% des enquêtés m'indique faire facilement le lien entre les normes culturelles de certains apprenants et l'expression ou l'absence d'expression de certaines émotions. Pour aller un peu plus loin, 4 enseignants sur 10 déclarent se positionner également comme apprenant et ainsi renoncer momentanément à leur statut.

Tandis qu'il y a autant d'erreurs répétitives en syntaxe en cours à distance qu'en présentiel, d'après les enseignants interrogés, la motivation de l'apprenant est par contre directement impactée par le cours individuel par vidéoconférence.

4. Le degré de satisfaction et de confort de l'apprenant à distance

En proposant des séances courtes (45 minutes), Karine résume bien l'idée selon laquelle le cours devient plus efficace et l'apprenant plus satisfait : « Tu vas droit à l'essentiel. En cours par vidéoconférence, tu peux moins broder ».

Le cours à distance a également recours à des contenus médiatisés (vidéos, images, exercices en ligne) choisis dans le souci d'une approche individualisée des besoins de l'apprenant. L'interactivité, le dynamisme et l'efficacité du cours participent à la satisfaction et au confort de l'apprenant, selon le point de vue des enseignants interrogés.

À l'affirmation « Au moment de mettre l'apprenant en activité, j'éprouve certaines difficultés pour me faire comprendre en cours par vidéoconférence, notamment au moment de la consigne », plus des 3/4 des personnes interrogées (78.5%) sont en désaccord.

Par conséquent, la consigne, geste pédagogique essentiel au bon déroulement d'un cours en présentiel comme à distance, représente un indicateur important pour mesurer la satisfaction de l'apprenant. Autrement dit, la réussite d'une activité passe obligatoirement par une consigne compréhensible par toutes et tous.

« Il y a un effort de formulation aussi. La consigne doit être très claire, plus qu'en présentiel », nous confie Karine, enseignante FLE par Skype. On remarque de nouveau le souci de bien se faire comprendre de la part de l'enseignant.

Cela montre que les enseignants par Skype n'éprouvent pas plus de difficultés à distance qu'en présentiel au moment de donner les consignes d'une activité. Pour aller plus loin, en ayant le sentiment de donner une consigne claire à l'apprenant, l'enseignant participe à la satisfaction de l'apprenant qui lui a le sentiment de présence pédagogique.

La présence pédagogique à travers la qualité de la communication, notamment au moment de donner la consigne et l'absence de structure imposée avec « la liberté dans la distance » pour reprendre les propos de Karine, participent toutes deux de manière complémentaire à la satisfaction et au confort de l'apprenant dans les cours par vidéoconférence.

Enfin, il est opportun d'interroger les effets de la virtualité sur la pratique de la grammaire.

À l'affirmation « L'embarras de l'apprenant à dévoiler ses points faibles en classe de langue étant incontestable, la vidéo et la virtualité permet aux plus timides de s'exprimer plus facilement », 42.9% des enseignants interrogés sont

assez d'accord et 14.3% sont très fortement en accord. La plupart des enquêtés pensent donc que la timidité de leurs apprenants peut être apprivoisée grâce au sentiment de présence transactionnelle allié à la virtualité. La présence transactionnelle étant définie en partie par l'absence de structure imposée, c'est bien ce sentiment qui permet aux apprenants de se révéler moins timides lors des cours par vidéoconférence. Cela signifie, qu'à travers l'écran, la présence de l'enseignant est moins intrusive, comme nous le fait remarquer Karine : « Ça vient du fait qu'il (l'apprenant) est dans un espace seul, on n'est pas sur le même lieu et il est libre ». Cette remarque signifie que l'enseignant rentre moins dans l'intimité des savoirs et compétences de l'apprenant durant les cours à distance, ce qui rend l'apprenant plus à l'aise. Et Karine de rajouter : « C'est la liberté dans la distance ». En cours individuel en présentiel, l'apprenant est comme « capturé », l'enseignante précise que cela dépend du placement autour de la table.

Il semble également que la virtualité permet de développer davantage l'oreille de l'apprenant et que cela améliore les compétences en CO. Dans l'entretien de Pierre, il explique que :

« C'est extrêmement difficile pour certains de leur faire allumer la caméra, je parle pour les russophones, il y en a qui ne veulent pas, surtout les filles. Tu ne vois pas l'étudiant, il (l'apprenant) développe son oreille plus qu'en classe. À la longue, l'apprenant Skype se sent plus à l'aise à l'oral ».

Par conséquent, ce confort de l'apprenant est facilité par la notion de présence transactionnelle. Ce sont les enseignants qui créent le confort de ce dévoilement vers l'acquisition des compétences. Il est vrai que l'apprenant, face à son ordinateur, peut avoir recours facilement aux dictionnaires en ligne et aux tableaux de conjugaison, ce qui diminue les frustrations et peut encourager l'apprentissage.

Après avoir mis en évidence la diminution des contraintes liées à l'espace-temps et les possibles répercussions sur l'apprentissage de la grammaire en cours individuels de FLE par vidéoconférence, du point de vue des enseignants, tournons notre regard vers l'empathie de l'enseignant à distance.

5. Le profil empathique de l'enseignant, à distance

Dans son mémoire consacré à l'étude de l'empathie dans l'enseignement aux adultes, Michèle B. Tremblay (1999) explique la recherche suivante :

Vers la fin des années 1980, Brunel et Dupuy-Walker³ ont effectué une recherche systématique portant uniquement sur l'empathie en contexte éducatif. À partir d'enregistrements vidéo de périodes d'enseignement, elles ont identifié les actions les plus susceptibles de contenir de l'empathie chez les enseignants. Elles

ont ainsi découvert que le souci apporté à préparer les activités, la vérification périodique des acquis et l'évitement des principaux obstacles à la communication étaient entre autres des éléments facilitateurs (...). Communiquer de façon empathique, c'est donc, d'une part, savoir percevoir adéquatement et sans interprétation ce qu'éprouve et pense l'autre en se mettant à sa place et c'est, d'autre part, savoir exprimer à l'autre une compréhension juste de ce qu'il a dit afin qu'il se reconnaisse. Cette façon de percevoir autrui et de l'exprimer va se vivre avec toute la personne qu'est l'empathiseur, à la fois sous une forme verbale et sous une forme non verbale (Tremblay, 1999 : 3 et 18-19).

Interroger la dimension affective de la relation enseignant/apprenant, du point de vue de l'enseignant, permet de mettre en lumière le rôle déterminant de la présence transactionnelle au sein des cours par vidéoconférence. Cela nous permet de préciser que c'est ce concept même qui participe à la présence d'empathie à distance. « Avec Skype, l'avantage c'est qu'en plaçant l'image de l'étudiant juste en dessous de notre caméra, quand je pose mes yeux sur son image, il a aussi l'impression que je le regarde. Mettre son image à cet emplacement est une petite chose importante et peut vraiment aider car le contact visuel, c'est important », nous confie Cindy, enseignante FLE à distance.

À l'affirmation « Mon apprenant mène un large sourire en cours par vidéoconférence », les enseignants ont répondu que cela les amenait à sourire également.

Nous savons que le fait de répondre à son apprenant par un sourire engendre une expérience émotionnelle. L'émotion ressentie par l'enseignant est de même type que celle de la personne dont il imite l'expression faciale. L'expression faciale et l'émotion ressentie étant étroitement liées, l'imitation de l'expression faciale est un indicateur du plus haut degré d'empathie, selon la typologie de E. Pacherie (2004 : 149-181) qui distingue trois degrés d'empathie⁴.

À l'affirmation suivante « J'utilise mes propres mécanismes de raisonnement pratique pour décider ce que l'apprenant pensera ou fera dans cette situation et lui attribue sur cette base des intentions et croyances, autrement dit je me place en imagination dans sa situation », la plupart des enseignants (62.6%) sont d'accord. Ici, l'enseignant fait intervenir l'imagination qui est une forme élaborée d'empathie. Il y a également une volonté de comprendre les émotions de l'apprenant ainsi que ses raisons, dans le but de mieux transmettre les connaissances. Afin d'anticiper les pensées et les actions de son apprenant, l'enseignant est capable de se mettre à la place de son apprenant et fait intervenir l'imagination qui est une forme sophistiquée d'empathie.

Le profil empathique de l'enseignant en cours individuel de FLE par Skype ayant été interrogé, il est opportun de savoir si l'empathie contribue à soutenir psychologiquement le processus de formation, au même titre qu'en présentiel.

6. L'empathie, un vecteur de réussite à distance ?

Diane Galbaud rapporte en 2016 que trois universités finlandaises (l'Université de l'Est de la Finlande, l'Université de Jyväskylä et l'Université de Turku) ont démontré que l'empathie est une des clés de la réussite dans le primaire principalement dans le sens où elle aide à renforcer la motivation et les compétences des élèves. De 2006 à 2016, les chercheurs ont suivi *les parcours de plusieurs milliers d'enfants, en se focalisant sur les interactions avec leurs professeurs, ainsi que les coopérations entre parents et enseignants (...)* Selon les premiers résultats de l'enquête, *l'attitude empathique et chaleureuse de l'enseignant agit favorablement sur la motivation et les compétences des enfants, aussi bien en lecture, écriture ou arithmétique. À l'inverse, un faible soutien émotionnel provoque des comportements passifs et d'évitement*⁵.

L'interaction enseignants/apprenants influe donc plus sur les résultats scolaires que les outils pédagogiques ou la taille des classes. Et cette relation compte autant lors des premières années d'école que par la suite, lorsque les compétences attendues se complexifient.

Interroger l'attitude empathique à distance et savoir si elle agit sur la motivation et les compétences des apprenants en cours individuels de FLE par vidéoconférence, a constitué un des objectifs de mon travail de recherche de Master 2 en Didactique des langues. Les résultats, interprétés à la lumière des questions sur les erreurs de syntaxe, les techniques d'enseignement et la pédagogie du point de vue des enseignants et de l'analyse des entretiens nous montrent qu'à travers la vidéoconférence, l'enseignant est capable de soutenir émotionnellement son apprenant et que des techniques d'enseignement efficaces se mettent en place.

Parmi les stratégies des enseignants, il y a celle de manifester de l'empathie à l'égard des apprenants. J'ai précisé plus haut que si l'enseignant adopte une attitude empathique, il est capable de formuler des critiques tout en ménageant l'estime de soi et il peut faciliter l'expression des doutes (Cosnefroy, 2014 : 111-118). Il y a également l'utilisation de contenu médiatisé favorisant l'interactivité et participant à la réussite du cours. En entretien, Pierre m'explique que « par Skype, tu as accès à tout et ça permet de sortir du cours, [...] du cadre prof-élève [...], j'utilise beaucoup de sites de FLE, par exemple Les Zexperts. Y'a plein de matériel ».

En effet, en tant qu'outil relationnel, Internet implique son propre utilisateur. Nous pouvons citer B. Franklin (XVIII^e siècle) : « Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends ». En effet, l'acquisition de compétences est efficace quand elle est soutenue par l'implication des apprenants dans l'action. Avec cette citation, B. Franklin nous rappelle que la question de l'implication de l'apprenant dans une tâche est directement liée à sa motivation individuelle. Par conséquent, c'est un des facteurs clés du succès dans l'acquisition des compétences et donc dans l'efficacité des cours individuels par vidéoconférence.

Personnellement, le résultat le plus surprenant de cette étude concerne les pouvoirs des TICE sur le cours individuel de FLE par vidéoconférence. En effet, la relation humaine de visu, le lien social, la classe ou encore la présence physique du formateur ne sont pas absolument essentiels à la compréhension et à l'apprentissage, en d'autres termes, il n'est pas nécessaire de situer les informations dans un contexte humain et sociétal.

7. La rédaction d'un manuel

En premier lieu, la grammaire apparaît comme une compétence privilégiée à distance, notamment du fait des conditions matérielles de la vidéo et des fonctionnalités de Skype comme la messagerie instantanée. Puis, la présence transactionnelle nous permet la pratique de la classe inversée qui a une incidence sur l'apprentissage de la grammaire et sur la vérification de ses acquis. Enfin, afin de replacer ces réflexions dans une vision plus globale de la recherche, la dernière partie m'amène naturellement à penser l'empathie de l'enseignant en interrogeant le concept d'émotion dans les cours par vidéoconférence. En imitant son apprenant et en imaginant ses réactions et pensées, l'enseignant fait intervenir des formes sophistiquées de l'empathie.

Par ailleurs, sur le même modèle que le primaire où l'empathie aide à renforcer la motivation et les compétences des élèves, nous vérifions l'information selon laquelle l'attitude empathique et chaleureuse de l'enseignant agit favorablement sur la motivation et les compétences des apprenants en cours individuels de FLE par vidéoconférence, du point de vue de l'enseignant.

Dans un souci d'augmenter la portée et l'efficacité des formations de FLE par vidéoconférence, la continuité de ce travail de recherche serait de rédiger des fiches pédagogiques à destination des enseignants Skype. Afin d'élaborer des recommandations didactiques pour se construire une présence pédagogique en ligne, il serait question de rédiger un manuel spécifique aux cours individuels et collectifs de FLE par vidéoconférence.

D'une part, comment utiliser le registre didactique en cours de FLE par Skype, c'est-à-dire comment présenter une œuvre, un texte, une vidéo aux apprenants en ligne dans le but de transmettre un savoir ? D'autre part, quels conseils donner aux enseignants quant à leur discours didactique, à savoir la manière d'aider, de convaincre par vidéoconférence ? Ces recommandations didactiques prendraient la forme de fiches pédagogiques avec des pistes pratiques et des astuces afin de donner aux enseignants les moyens d'acquérir des réflexes. Ce manuel s'adresserait à tous les enseignants qui souhaitent/doivent intégrer à leur pratique les cours par vidéoconférence en partant de l'idée qu'il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste en informatique. Dans cette optique, il serait intéressant de garder à l'esprit qu'il faut savoir s'appuyer sur les compétences des apprenants qui sont peut-être plus à l'aise avec l'informatique afin que le cours se déroule dans un esprit de collaboration.

Bibliographie

- Blanchet, P. 2012. *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethnosociolinguistique)*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Bogaards, P. 1991. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Éditions Didier. (Langues et apprentissages des langues).
- Brodin, E. 2007. « Analyse de Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable ». *Alsic* Vol. 10, n° 2 | 2007, document alsic_v10_16-liv2, mis en ligne le 15 décembre 2007 : <http://alsic.revues.org/711> [consulté le 16 février 2017].
- Cosnefroy, L. 2014. « Autonomie et formation à distance », *Recherche et formation*, 69 | 2012, mis en ligne le 01 mars 2014 : <http://rechercheformation.revues.org/1752> ; [consulté le 17 février 2017].
- Cyr, P. 1996. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Ed. Clé International (Didactique des langues étrangères).
- Debande, O., Kazamaki Ottersten, E. 2004. « Technologies de l'information et de la communication : un outil performant qui ouvre des perspectives à l'apprentissage », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2/2004 (n° 16), p. 37-69. [En ligne] : : <http://www.cairn.info/revuepolitiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2004-2-page-37.htm> [consulté le 17 février 2017].
- De Singly, F. 2003. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Éditions Nathan.
- Fougerouse, M-C. 2017. « Présentation ». *Synergies France*, n°11, p. 7-14. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France11/presentation.pdf> [consulté le 20 juin 2019].
- Jezegou, A. 2010. « Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés ». *Distances et savoirs*, 2/2010 (Vol. 8), p. 257-274. [En ligne] : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm> [consulté le 05 mai 2017].
- Pacherie, E. 2004. L'empathie et ses degrés. In : *L'empathie*, sous la dir. de A. Berthoz et G. Jorland, Paris Ed. Odile Jacob, p. 149-181.
- Peraya, D. 2014. « Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement ». *Distance et médiation des savoirs*, numéro 8. [En ligne] : <https://dms.revues.org/865> [consulté le 15 décembre 2016].
- Petit, M., Deaudelin C., Brouillette L. 2015. La présence en formation à distance : orienter la pratique en enseignement supérieur grâce à des résultats de recherches qualitatives. In : *Adjectif Analyses Recherches sur les TICE*. Mis en ligne le lundi 16 mars 2015 : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article338> [consulté le 25 déc. 2016].

Poellhuber, B., Racette, N., Chirchi, M. 2012. « De la présence dans la distance par la vidéoconférence Web ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, volume 9, p. 63-77. [En ligne] : <https://www.erudit.org/revue/ritpu/2012/v9/n1-2/1012903ar.pdf> [consulté le 15 décembre 2016].

Puren, C. 2016. « La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations », Site de didactique des langues-cultures. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/> [consulté le 10 janvier 2017].

Robert, J-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2e éd. Paris : Éditions Ophrys. (L'essentiel français).

Tremblay, M.B. 1999. *L'empathie comme modèle de communication dans l'enseignement aux adultes : une recherche heuristique*. Mémoire en éducation, Université du Québec. [En ligne] : <https://constellation.uqac.ca/991/1/11962920.pdf> [consulté le 17 février 2017].

Sitographie

Statistics Explained, site internet officiel d'Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Migration_and_migrant_populationstatistics/fr [Consulté le 5 décembre 2016].

Dictionnaire Larousse en ligne. <http://www.larousse.fr/dictionnaires> [Consulté le 5 janvier 2017].

Le Trésor de la Langue Française Informatisé. <http://atilf.atilf.fr/> [Consulté le 5 janvier 2017].

Site Web de University of Eastern Finland. <http://www.uef.fi/en/-/opettajan-lamminhenkisyyks-kasvattaa-lasten-oppimismotivaatiota> [Consulté le 17 février 2017].

Annexe

Extrait du questionnaire en ligne :

Questionnaire n° 1 en ligne, à destination des enseignants.

La présence transactionnelle dans les cours par vidéoconférence, du point de vue de l'enseignant

Définition de la présence transactionnelle : correspond à la fois à une présence pédagogique et à l'absence de structure imposée dans les dispositifs de formation.

Consigne : utilisez l'échelle suivante pour indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec les situations décrites ci-dessous en cochant un des nombres placés sous la phrase. Le nombre coché doit correspondre à une des positions que vous prendriez dans la situation décrite (non à celle que vous souhaiteriez adopter). Veillez à répondre à chacune des 24 questions.

- 1 = très fortement en accord
- 2 = assez d'accord
- 3 = aucune opinion
- 4 = désaccord moyen
- 5 = très fortement en désaccord

Question n°21 : Un des avantages des cours par vidéoconférence est que je peux afficher sur l'écran de l'ordinateur ce qui est dit par l'apprenant : les mots nouveaux, l'orthographe, les règles de grammaire, au fur et à mesure du cours sans en perturber le rythme. *Une seule réponse possible.*

Notes

1. À propos du terme « transactionnel », le *Trésor de la Langue Française Informatisé* précise : « Transactionnel, -elle, adj. a) Qui est relatif à une transaction ; qui a le caractère d'une transaction. Arrangement, règlement transactionnel ; formule, solution transactionnelle ; liquidation transactionnelle. Je vous propose un moyen transactionnel. b) Informatique : Qualifie un système avec lequel on communique essentiellement au moyen de transactions ». Transactionnel est formé du préfixe trans- qui signifie à travers mais aussi au-delà, du nom action et du suffixe -el (relatif à). « Trans- » renvoie à l'idée d'une action qui aboutit à un échange. D'après le dictionnaire Larousse en ligne (2017), le synonyme de transactionnel n'en est pas moins : collectif.
2. Enquête menée à l'occasion de mon mémoire de Master 2 (*Approviser la distance dans les cours de FLE par vidéoconférence*, 2017).
3. Marie-Lise Brunel et Louise Dupuy-Walker, 1988. *L'empathie au service de l'expertise pédagogique*, conférence prononcée au V^e Congrès de l'AIRPE, Université d'Aveiro, Portugal. (Cité par Michèle B. Tremblay, 1999).
4. L'outil théorique qu'il a élaboré permet d'évaluer le degré d'empathie. Je l'ai utilisé pour évaluer les stratégies humaines de proximité lors de cours par vidéoconférence mais aussi pour inviter à réfléchir sur la présence transactionnelle. Le premier degré correspond à la compréhension du type d'émotion qu'éprouve autrui. L'individu va pour cela observer les expressions faciales et vocales de cette émotion. Le second degré correspond à la compréhension du type d'émotion et de son objet. D'après E. Pacherie (2004), une forme plus élaborée d'empathie apparaît lorsqu'un sujet devient capable non seulement d'identifier l'émotion ressentie par autrui mais encore d'en comprendre l'objet. Le troisième degré correspond à la compréhension du type d'émotion, de son objet et de ses raisons. Ce plus haut degré d'empathie correspond à l'observation des actions d'autrui et nous permet de détecter leurs intentions et ainsi de comprendre les raisons de leurs réactions émotionnelles. Ici, la personne doit recourir à des formes plus sophistiquées d'empathie qui font intervenir l'imagination et la simulation.
5. Diane Galbaud, 2016. « L'empathie de l'enseignant, source de réussite scolaire ». *Sources humaines*, n° 278.

Synergies France n° 13 / 2019

Quelle(s) méthodologie(s)
pour l'apprentissage
du français
pour les publics
migrants ?

Entretien avec Mariela de Ferrari
réalisé le 5 juin 2019 par **Sylvie Liziard,**
avec la collaboration de **Marie-Christine Fougerouse**



Bonjour Mariela, nous vous remercions de nous accorder un entretien pour notre revue Synergies France qui traite des problématiques actuelles en didactique du français langue étrangère, ainsi que de toutes ses composantes.

Nous aborderons d'abord la question des dispositifs mis en œuvre pour des publics spécifiques, et nous évoquerons l'ingénierie décidée par l'État. Nous évoquerons ensuite les moyens permettant d'agir comme leviers en didactique, pour enfin nous pencher sur les approches en grammaire dans un contexte d'immersion.

Didacticienne des langues, vous avez conçu et coordonné récemment (fin 2018) les travaux de nombreux experts pour développer - je reprends vos termes - « 2 cadres référentiels pour l'ingénierie pédagogique du marché FL19, pour accompagner le lancement et la mise en œuvre du nouveau marché de formation linguistique de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). »

Pouvez-vous nous en dire davantage, sur les contextes et les enjeux ?

Le nouveau marché de formation linguistique de l'OFII s'inscrit dans la continuité du marché précédent, cadré par un référentiel élaboré par le Ministère de l'Intérieur dénommé « Prescriptions thématiques ». L'arrivée de ce référentiel avait provoqué des pratiques très descendantes chez les formateurs, centrées sur les contenus des thématiques visées.

Une dichotomie existait entre ces thèmes et le CECRL¹ pour le niveau A1 également présent dans ce référentiel. Le Ministère nous avait donc contactée en 2016 et j'ai développé avec le CIEP² de Sèvres une formation-action visant la professionnalisation des acteurs OFII pour que ces 2 référentiels dissociés s'articulent dans une entrée compétences, rattachée à des situations où sont mobilisés des contenus thématiques concernant la vie pratique, la vie citoyenne et la vie professionnelle - trois entrées thématiques du référentiel précédent.

Le Ministère avait déjà accepté de revoir la prégnance des contenus et des thèmes à l'intérieur d'une nouvelle méthodologie et ce, dès 2016.

En partenariat avec le CIEP dans le cadre de cette formation-action, nous avons pu accompagner dans un dispositif hybride, maillant des formations en présentiel et à distance, 25 coordonnateurs de groupements d'organismes et plus de 600 formateurs. Des modules de formation de deux jours sur l'oral, sur la lecture et l'écriture, sur l'appropriation des ingénieries, suivis de classes virtuelles, ont permis entre 2017 et 2018 de développer une démarche centrée sur l'entrée compétences que minorait et distribuait l'approche par contenus thématiques.

Je tiens à souligner que les membres de la DGEF³ et de la DAAEN⁴ ont participé de façon soutenue et régulière à ces formations, ce qui m'a beaucoup étonnée, puisque les institutionnels financeurs se sont préoccupés de ce qui était véritablement la problématique de la formation linguistique, avec un zoom particulier sur l'apprentissage de l'écrit à l'âge adulte.

En 2018, le gouvernement a mis en place une expérimentation, de 300 heures, avec ce référentiel-là, pour tester les apprentissages menés en particulier en lecture-écriture pour des publics pas ou peu scolarisés sur trois territoires : Caen, Lyon, Seine Saint-Denis. De cette expérimentation ont émergé des résultats probants. Ce qui a été souligné, c'est une des difficultés majeures dans ces dispositifs : la cohérence dans les critères de formation de groupes et dans les pratiques des formateurs - cohabitation de méthodes alphabétiques avec des démarches interactives et textuelles qui ne construisent pas de cohérences et de la réflexivité sur la composante grapho-phonologique contextualisée, entre autres.

Quels sont pour vous les critères pour former des groupes d'apprenants pour construire de la cohérence ?

Historiquement, l'une des spécificités de la formation linguistique des migrants, c'est que les groupes ont été clivés en séparant les personnes scolarisées de celles non scolarisées, en neutralisant l'analyse de la maîtrise des compétences orales. Or les publics non scolarisés peuvent être francophones, parfaitement bilingues, certains autres peuvent avoir une maîtrise partielle de l'oral, et d'autres encore peuvent être complètement débutants à l'oral. Or, en général, la cohérence est recherchée du côté du degré de maîtrise de l'écrit, ce qui produit des groupes hétéroclites qui posent des difficultés aux formateurs pour développer les compétences orales des débutants. Un deuxième paramètre à considérer concerne les projets des apprenants et les visées de l'apprentissage linguistique - sociale, professionnelle, socio-professionnelle. De notre point de vue, ce sont les deux paramètres à considérer en plus de la maîtrise de l'écrit, pour la cohérence des groupes. On doit trouver, en particulier pour les débutants à l'oral, des priorités au

développement des compétences orales, quel que soit le degré de scolarité, si le flux ne permet pas de cliver selon des critères de scolarisation, d'oral et de finalité des apprentissages. Une ingénierie progressive peut permettre de mettre en place des groupes-projets spécifiques, avec un développement de l'écrit plus soutenu, au fur et à mesure que l'oral se développe.

Les ingénieries associées à ce que nous avons appelé les cadres référentiels pour ce nouveau marché, se sont appuyées en grande partie sur les expériences d'élaboration de séquences et de modules produits par les professionnels dans le cadre de la formation-action 2016-2018. Le CIEP a recensé toutes les productions issues de ces trois ans de formation-action sur une plateforme collaborative, reprise actuellement par la DAAEN.

J'ai travaillé durant ces années avec Sophie de Abreu, phonéticienne spécialisée en didactique du Français Langue Étrangère, et Mathias Van der Meulen, spécialisé également en ingénierie pédagogique FLE et FLS.

Les deux cadres ont été élaborés dans une entrée « compétences » et non dans une entrée « thématique ». Celle-ci provoquait une centration sur les contenus, dans une approche explicative.

N'est-ce pas un changement complet de perspective ?

Si, absolument. D'autant que nous nous sommes efforcés avec les experts réunis pour élaborer ces cadres référentiels, de contextualiser les descripteurs génériques du CECRL. C'est à dire qu'on a fait des choix, et que le Ministère et l'OFII - je tiens à souligner la présence de la représentante de l'OFII au niveau national, Esther Dominique, de Madame Isabelle Ayrault, et Monsieur Pinel, de la DAAEN - qui ont participé au groupe d'experts. Effectivement cette entrée compétences croise à la fois la logique discursive - c'est à dire demander, expliquer, justifier, rendre compte d'événements, par exemple - avec les contextes et les situations de mobilisation de ces discours. Et cette entrée-là produit effectivement des changements par rapport à la logique du CECRL qui lui, va travailler dans une démarche homogène les niveaux de langue. Lorsqu'on utilise cette ingénierie, on peut très bien imaginer, suivant les besoins des apprenants, qu'on entre à l'oral pour le niveau des compétences correspondant au niveau A2, et à l'écrit pour des compétences correspondant au niveau A1.1, ce qui produit une démarche de différenciation et de gestion de l'hétérogénéité du point de vue des activités pédagogiques. De plus, le choix de documents authentiques n'est pas corrélé à la maîtrise d'un niveau de langue mais aux besoins des situations de communication de la vie réelle. On comprend partiellement des documents réels complexes dès les niveaux débutants.

Le groupe d'experts⁵ réunis pour l'élaboration du cadre référentiel pour l'apprentissage de l'écrit à l'âge adulte a proposé des fourchettes pour l'acquisition des compétences écrites par palier de progression. Chaque fourchette varie suivant la nécessité de consacrer du temps au développement de l'oral. Par exemple, il est estimé que pour acquérir les compétences de l'étape découverte de l'écrit, il faudrait entre 50 et 100 heures, suivant le degré de maîtrise de l'oral. Ce nombre d'heures inclut le temps pour le développement de l'oral.

Le tableau suivant présente les critères retenus par l'OFII pour prescrire un nombre d'heures en fonction des compétences orales et écrites des personnes accueillies et pré-évaluées dans les plateformes d'accueil par les auditeurs sociaux.

Prescriptions de formation linguistique pour atteindre le niveau A1 oral et écrit⁶ :

Volume horaire	Compétences orales	Compétences écrites et scolarité
100 h	A1 confirmé Proche francophone	Scolarisés et non scolarisés : A1.1 élargissement
200 h	Grands débutants à l'oral	Scolarisés : infra A1.1 à l'écrit
	A1 confirmé A2 Proche francophone	Non scolarisés : A1.1 confirmé
400 h	A1.1 Proche A1	Non scolarisés. Débutants en lecture/écriture : infra découverte
600 h	Grands débutants à l'oral (interaction impossible en situation d'entretien)	Non scolarisés Débutants en lecture/écriture : infra découverte

Sur la question des enjeux : Il me semble important que les formateurs, et surtout les responsables pédagogiques qui gèrent ces dispositifs, considèrent les enjeux concernant la vie de ces publics : aujourd'hui une personne qui n'obtient pas le niveau A2 au bout de 500 heures de formation, n'obtient pas sa carte de résident. Quelqu'un qui ne maîtrise pas les interactions avec son conseiller de Pôle Emploi pour expliquer un projet professionnel, ses choix pour une formation ou pour un emploi, peut être radié ou réorienté à nouveau vers une formation linguistique. Et ceci tout simplement parce que le conseiller du Pôle Emploi considère que la personne n'interagit pas suffisamment en français. Donc l'enjeu majeur de ces formations linguistiques est d'inscrire de façon progressive et rapide le développement des compétences dans une logique de parcours. Et pas de parcours de « niveau de langue », où systématiquement, si la personne ne parle pas assez bien la langue, elle est réorientée vers des formations linguistiques...

Pour certains formateurs, la précarité est attachée à ces publics, ce qui entraînerait le caractère souvent instable de la participation. Par ailleurs, la non maîtrise de la langue renforcerait, voire générerait, de la précarité.

D'autres notent aussi que certes, comme dans tout groupe, l'hétérogénéité est une donnée présente, mais qu'avec ce public, c'est particulièrement prégnant.

Je ne comprends pas ces analyses un peu généralisantes côté formateurs et côté publics, de mon point de vue. De quels formateurs parle-t-on ? Tous les publics ne sont pas en situation de précarité, dès lors qu'il y a une précarité elle n'implique pas systématiquement de l'absentéisme. On ne peut pas établir un lien de cause à effet systématique entre précarité et absentéisme. La question de l'absentéisme est pluri-causale... J'ai observé des femmes dans les associations qui ne venaient plus, je les ai interrogées sur les causes, elles ne disaient jamais le pourquoi. D'après mon expérience, je peux analyser de telles situations : quand elles disaient « J'ai mal au dos », « J'ai des problèmes », je peux faire l'hypothèse que ces personnes ne « disent » pas, parce qu'elles ne veulent pas heurter ou blesser, mais parfois certaines propositions sont très éloignées d'une pédagogie adulte et respectueuse des besoins de ces publics, c'est la première question. La deuxième problématique concerne les progressions et la cohérence des propositions pouvant être faites par les formateurs au sein d'une même structure aux personnes d'un même groupe, et là j'évoque des formateurs salariés ou bénévoles.

La question de la précarité doit être accompagnée par des professionnels de la précarité et non pas par des professionnels de la formation. Et à chaque fois que ces questions sont prises en charge là où il le faut, ces personnes se rendent disponibles cognitivement pour se former et exister à travers de nouveaux apprentissages, à condition qu'ils soient utiles et pertinents.

Quelle place pour les outils informatiques ? La première urgence, semble-t-il, est le travail sur l'oral. Puis, l'écrit est demandé par les stagiaires eux-mêmes en fonction des besoins sociaux rencontrés. Dans certaines formations, des outils numériques sont à disposition : « Le recours au clavier informatique, soulignez-vous, a un impact positif sur l'apprentissage de l'écrit », in « 2 cadres référentiels pour l'ingénierie pédagogique du marché FL19, décembre 2018 ».

Plus il est précoce, mieux c'est, dites-vous. Facilitateurs ? Médiateurs, les claviers et les écrans ?

Tout à fait. Lorsque j'ai écrit ces constats en 2006⁷ je pensais aux publics non scolarisés, que j'ai pu observer et analyser dans le cadre de mes pratiques professionnelles.

Les moyens numériques agissent comme des leviers et des médiateurs et surtout des accélérateurs. La problématique de l'écrit à l'âge adulte suppose qu'il y a la dextérité de la main pour l'écriture, qui malheureusement prend énormément de temps et qui renvoie parfois à des attitudes infantilisantes parce que cette dextérité est développée par l'école à l'âge de 6 ans. Or, quand vous mettez directement sur écran et clavier quelqu'un qui apprend l'écrit à l'âge adulte, c'est un puissant accélérateur. Pourquoi ? Parce que visuellement, la personne voit à l'écran ce que produit le geste d'avoir tapé, donc elle apprend simultanément l'alphabet, l'assemblage des lettres, le séquençage à partir de la touche espace, elle observe le découpage de la chaîne graphique, en mettant de côté la maîtrise de l'écriture manuelle. Le sujet des consonnes muettes, de ce qui se prononce, peut être abordé par l'observation de leurs propres écrits. La personne devient autonome et évite le passage par les explications du formateur, ce qui suppose que le formateur joue le rôle d'accompagnateur à distance, disponible comme ressource, mais qui laisse faire cette expérience vraiment « autonomisante » de l'entrée dans l'écrit par la mise en lien des touches du clavier avec la production sur l'écran.

J'ai mené des expérimentations dans les années 96-2000 à Issy les Moulineaux. J'amenaient tous les lundis un groupe de femmes à la médiathèque, et nous travaillions pendant trois heures, 1h30 en salle, 1h30 en médiathèque. Nous alternions entre la lecture en salle de médiathèque et le passage à l'écrit par rapport à des éléments qu'on avait travaillés précédemment à l'oral, avec des documents authentiques, ceux qu'on trouve dans la vie réelle. Des activités comme ouvrir et fermer son fichier Word, avec son prénom, créer et remplir une fiche d'identité, correspondent à « se présenter à l'oral ». Aller chercher sur Pages Blanches, Pages Jaunes, les numéros d'un médecin, d'une clinique, d'un commerce, etc. fournit une information utile dans la vie quotidienne. Aujourd'hui, il me semble que le travail sur les sites devrait être un travail systématisé, élaboré progressivement à partir des portails sur lesquels on travaille de façon régulière et ce, dès les niveaux débutants. Il faudrait en choisir trois ou quatre, certains sont particulièrement didactisés comme le site de l'INPES⁸, comme ceux de la CAF⁹, de Pôle Emploi, de la CNAV¹⁰. Je pense que, quand on travaille en didactique de l'immersion, il s'impose de didactiser l'authentique, en particulier pour les publics peu scolarisés qui reçoivent dans leur boîte aux lettres des documents très complexes. Didactiser la complexité dès les niveaux débutants me semble un enjeu majeur et le moyen informatique représente un outil majeur de facilitation d'accès à cette complexité.

La grammaire est très présente dans les apprentissages d'une langue étrangère en France. Quand et comment faut-il aborder quelques notions de grammaire avec les publics en immersion ?

Alors si je reprends le fil de l'entrée compétences, de l'entrée discursive et contextualisée, il me semble qu'il faudrait se poser la question de la grammaire de l'oral, de façon différenciée de la grammaire de l'écrit, première question qui me semble fondamentale.

L'entrée discursive interroge la grammaire de la phrase. Elle pose des questions sur les phrases décontextualisées. Je pense tout de suite à La grammaire impertinente du français, de Fournier qui a montré par des exemples très précis les incohérences auxquelles mène une grammaire des formes centrée sur l'explication des formes. Cette entrée par les formes décontextualisées provoque une centration sur ces formes qui perd de vue le sens des énoncés dans lesquels peuvent (ou pas) s'insérer ces phrases.

La problématique de la grammaire de la phrase qui amène à des phrases décontextualisées, de mon point de vue est donc à bannir. En revanche, décontextualiser des éléments d'une situation de communication orale, et ailleurs d'une situation de communication écrite pour les re-contextualiser, leur redonner du sens et interroger si la même forme ou si une autre forme pourrait être utilisée à la place, me semblent des activités réflexives particulièrement pertinentes pour s'appropriier et donner une image de la grammaire française vivante, agréable, qui ne tue pas le plaisir de s'approprier et de rentrer dans cette langue.

L'autre effet négatif produit par ces approches grammaticales décontextualisées, et non pensées en termes de grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit, se traduit dans les productions écrites d'apprenants. Ces dernières sont caractérisées par des adjectifs souvent très péjoratifs, parce que l'élaboration des productions écrites n'est pas travaillée avec des matrices textuelles, au cours d'une approche réflexive, et surtout lors d'une approche collective de l'appropriation grammaticale. Or, il me semble que c'est dans ces approches réflexives, collectives où chacun peut dire « ah, eh bien dans ma langue... » que s'opère la réflexivité sur les langues connues ailleurs, non pas comme un objet de communication ou de valorisation a priori, que se joue la reconnaissance du plurilinguisme. C'est un objet de réflexivité qui permet d'établir des ponts entre les langues et des ponts entre ce qui se dit et ce qui s'écrit, ce qui ne se dit pas et ce qui ne s'écrit pas suivant chaque contexte d'interaction.

Pour en revenir aux ingénieries de l'OFII, entre 2016 et 2018, nous nous sommes beaucoup interrogés, et nous avons créé énormément d'activités grammaticales

vivantes dans ce que j'appelle une « langue puzzle », avec des activités ludiques où par exemple au bout d'une séance, on établit des tableaux : « Je dis /j'écris ».

Nous avons introduit et précisé, au sein des cadres référentiels, des activités-type et des objets grammaticaux reliés aux compétences discursives (voir par exemple le Cadre référentiel écrit Marché 19FL, Cadre référentiel des compétences pour l'acquisition de la lecture- écriture à l'âge adulte).

Il me semble que nous avons tous les repères de la recherche pour entrer par le sens, mais qu'il est très difficile de changer les paradigmes, y compris dans les publications des méthodes et des outils périphériques où j'observe une espèce de régression à la grammaire de la phrase, qui semble : « On va partir du simple pour le A1, pour arriver au complexe pour le A2 ».

Sauf que la communication de la vie réelle est beaucoup plus complexe et n'attend pas que les personnes aient atteint un niveau de langue élevé pour utiliser le subjonctif et qu'on doit comprendre à l'oral « il faut que j'y aille », très vite, mais que je n'écris pas « il faut que j'y aille ».

Comment donc par exemple, transformer : « Il faut que j'y aille » dans une interaction courte pour dire que je dois partir, quand j'ai dû quitter un endroit parce que j'avais un rendez-vous ?

Pourriez-vous nous donner d'autres exemples tirés de votre expérience en immersion ?

Deux exemples me viennent à l'esprit, l'un dans le cadre d'une activité de lecture avec des femmes qui apprenaient à lire. Comme, à l'époque, les journaux gratuits n'existaient pas, j'utilisais toujours le journal Le Parisien et je choisissais une page. Il y avait toujours des portraits, les très grands débutants pouvaient travailler les portraits illustrés par quelques lignes, puis ensuite se trouvait un article de fond. Ce jour-là, il y avait un article sur l'affection des enfants. Et ce qui m'a semblé intéressant, c'est la confusion qui circule dans les têtes des personnes qui entendent énormément de choses, c'est une espèce de magma, et donc une personne me regarde et me dit : « Mariela, infection, infection ? »

Je lui ai dit : « Tu crois que c'est infection ? infection ? »

Donc moi, je n'ai pas répondu. Je ne me suis pas mise à donner une explication sur la différence entre infection et affection. J'ai tout simplement répondu à la personne : « Est-ce que tu peux relire, et dire si c'est infection. Qu'est-ce que ça peut être d'autre qu'infection ? Est-ce qu'on parle de maladie, ou est-ce qu'on parle d'autre chose ? »

Donc dans la démarche FLE, on invite à repérer un faisceau d'indices pour accéder au sens : « On n'explique pas, mais on fait comprendre » ; ce paradigme me semble important à faire bouger pour le passage de l'oral à l'écrit et vice versa quel que soit le degré de scolarité des apprenants.

Le deuxième exemple qui me vient à l'esprit porte sur la question grapho-phonique.

J'animais une formation à Gennevilliers et je passe devant un cours. J'entends une formatrice qui explique à quelqu'un, de façon de plus en plus véhémence, on voyait bien qu'il n'y avait pas de réponse en face. La personne avait écrit au tableau : « icrire, ilire », et cette formatrice expliquait désespérément à cette personne qui ne discriminait pas /i/ de /é/ comment on écrivait.

Il me semble que nous avons par le filtre de la production écrite, une énorme possibilité d'analyser le système d'erreurs, et de ne pas travailler le système d'erreurs de l'écrit par de l'écrit, mais par l'oral, parfois. Si l'erreur a pour origine la discrimination auditive, ce n'est pas la peine de fournir des explications sur /é/ accent aigu, car la personne entend /i/. C'est spécifique à la langue française. Et la langue française, quelle que soit la population, migrante, ou pas migrante, scolarisée ou pas scolarisée, demande une réflexion systématique de la didactique de la grammaire corrélée à la didactique de l'oral, et à la transformation de l'oral.

Alors, pour conclure, pour vous, l'entrée de la grammaire pour l'apprentissage du français en immersion, ce serait quoi ?

Ce serait une méthodologie qui réfléchit toujours à la cohérence, entre les besoins communicatifs interactionnels et les choix d'objectifs et de contenus, dits grammaticaux, nécessaires à la réussite de ces interactions, orales d'une part, écrites d'autre part, ainsi qu'aux transformations oral/écrit - écrit/oral pouvant y être mobilisées. Cela implique aussi de réfléchir à la pertinence des activités pédagogiques, et de penser comment on va de la contextualisation à la décontextualisation, puis à la recontextualisation, en pensant toujours au sens.

Et enfin, il me semble fondamental que l'enseignant ou le formateur analyse le système d'erreurs de ses apprenants, et que progressivement, plus leurs compétences linguistiques se développent, plus il les amène à analyser eux-mêmes leur système d'erreurs, pour qu'ils se mettent en veille par rapport à ces erreurs. Le travail collectif que j'évoquais tout à l'heure me semble une clef d'entrée intéressante où cette réflexivité ne se terminera pas avec le cours de français. Il ne faut

pas que le travail sur la grammaire tue le plaisir de s'appropriier les formes en continu, de façon autonome, au-delà des formations linguistiques formelles.

Merci, Mariela !

Notes

1. CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
2. CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques qui, depuis le 1er septembre 2019, est devenu France Éducation International (FEI).
3. DGEF : Direction Générale des Étrangers en France.
4. DAAEN : Direction de l'Accueil, de l'Accompagnement des Étrangers et de la Nationalité.
5. Blandine Forzy, Marie Laparade, Dominique Levet, Danielle Macre et Nathalie Zimmerlin
6. Document extrait de Deux cadres référentiels pour l'ingénierie pédagogique du marché FL 19, Mariela De Ferrari, décembre 2018.
7. Au sein du référentiel pour l'écrit du niveau A1.1 (Didier 2006, Béacco, De Ferrari, Lhote, Tagliante).
8. INPES : Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé.
9. CAF : Caisse d'Allocations Familiales.
10. CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux arrivants et des enfants du Voyage.



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Public migrant et didactique des langues : pour un renouveau de la recherche et un renouvellement des pratiques

Lise Quillot

Alliance Française de Santiago de los Caballeros -
République Dominicaine Française
lise.quillot@gmail.com

Reçu le 06-05-2019 / Évalué le 30-06-2019 / Accepté le 04-11-2019

Résumé

L'article suivant a pour objet de faire dans un premier temps un état des lieux de la discipline « Formation linguistique pour migrants adultes » (dite FLMA) puis de présenter les spécificités, particularités et difficultés d'enseignement et d'apprentissage de ce public afin d'appeler à un regain collectif de la recherche dans ce domaine bien souvent délaissé et marginalisé de la didactique des langues.

Mots-clés : public migrant, formation linguistique pour migrants adultes, français langue d'intégration, technologies de l'information et de la communication

Migrant Audiences and Foreign Language Pedagogy: for a revival in research and a renewal of practices

Abstract

The purpose of the following article is first to expose a review of the field of Linguistic training for adult migrants, then to explain the specificities, particularities and difficulties in the teaching and learning process with this audience in order to call for a collective revival into research in this field forsaken and marginalized in the sector of foreign language pedagogy.

Keywords: migrant audience, linguistic training for adult migrants, French as an integration language, information and communications technologies

Introduction

Si la France est une terre d'immigration depuis le XVIII^e siècle, ce n'est que récemment que la question migratoire occupe un espace médiatique prépondérant et une place de choix sur l'agenda politique. Depuis les années 2000, on peut avoir le sentiment que la régulation de l'immigration est l'un des objets majeurs des politiques publiques françaises mais cela s'inscrit plus largement dans le contexte européen. Dans cette décennie, la langue devient un instrument de régulation des flux migratoires dans un contexte de changement de paradigme au regard de

l'immigration. Auparavant, la reconnaissance du pluralisme culturel était la norme, il tend à s'effacer au profit d'un discours soulignant le caractère indispensable de « l'intégration » qui correspond en réalité à une « véritable assimilation dans le pays d'accueil » (Extramiana, Van Avermaet, 2010 : 7). Il s'est ainsi opéré un « glissement du « droit » à l'intégration vers une « obligation » d'intégration pour les membres individuels de groupes minoritaires » (ibid : 7). Ce changement de vision conduit à la création de la notion « d'intégration linguistique¹ » pour définir la maîtrise de la langue du pays d'accueil : langue étrangère, elle doit devenir langue seconde (Calinon, 2013).

Dans les faits, entre 2008 et 2010, près de la moitié des États membres du Conseil de l'Europe ont modifié leur politique d'immigration au niveau des conditions d'entrée dans le pays, de l'octroi d'un titre de séjour et de l'acquisition de la nationalité en les soumettant à des conditions linguistiques et des niveaux d'exigence en langue. Cette dernière est devenue une condition migratoire majeure en Europe et la France ne fait pas figure d'exception (Extramiana , Van Avermaet , 2010 : 7). Dès 2007, elle met en place un système de contrat entre l'État et la personne étrangère souhaitant résider en France ; nous appellerons désormais cette personne « migrant(e) » malgré l'imposture sémantique que le terme présente². Par ce contrat, l'État dispense une formation civique et républicaine ainsi qu'une formation linguistique que le migrant s'engage à suivre afin d'obtenir une certification et par suite l'accès au titre de séjour. Ainsi, la langue représente un élément central dans la politique d'immigration même si, jusqu'à présent, l'évaluation des politiques publiques en la matière montre le caractère incomplet et inadapté de ces formations institutionnelles³.

Dans les éléments à charge, on peut citer le fourmillement et les tâtonnements historiques de la FLMA et sa longue marginalité, l'échec relatif de la mise en place d'une sous-branche du Français Langue Étrangère appelée FLI, « français langue d'intégration » ainsi que le manque d'intérêt de la recherche en didactique des langues autour de ce sujet et par suite le manque de compréhension des enjeux qu'il représente. Cet article sera l'occasion de traiter les thèmes ci-dessus ainsi que d'esquisser des pistes de réflexion pour participer à un élan collectif de travaux de recherche en vue d'une amélioration de la performance de ce champ éducatif délaissé alors même qu'il est au cœur des préoccupations politiques et sociales actuelles.

1. Retour historique de la FLMA, du positionnement militant à la tutelle étatique

L'histoire de la FLMA est intrinsèquement liée à l'évolution de l'immigration et du marché de l'emploi en France. Terre d'accueil depuis le XVIII^e siècle, la France connaît trois vagues d'immigration, la première entre la fin du XIX^e siècle et 1914, la seconde dans l'entre-deux-guerres et la troisième durant les Trente Glorieuses. L'État joue tour à tour des rôles différents au regard de l'immigration : il est libéral et recruteur pendant les périodes de croissance, il restreint et limoge pendant les crises. Jusqu'aux années 1970 « la grande majorité des étrangers qui ont immigré vers la France dans le passé n'y sont pas restés⁴ », l'irruption du choc pétrolier de 1973 change radicalement la politique migratoire mais aussi la perception populaire et politique de l'immigration.

1.1. L'émergence de la FLMA comme discipline, balbutiements et professionnalisation du champ

Jusqu'au milieu des années 1970, l'immigration en France est une immigration de travail, organisée pour pallier les carences en main d'œuvre. Dans ces contextes, l'étranger est perçu comme un travailleur qui, une fois sa mission accomplie et ses économies empochées, rentrera au pays. En théorie, l'employeur doit dispenser des formations professionnelles aux étrangers présents dans l'entreprise, dans la pratique ils sont peu nombreux à s'en acquitter. C'est pourquoi, dans les années 1960, un certain nombre d'acteurs, d'origines et de volontés diverses, va se saisir de la question de la FLMA. Trois groupes distincts de volontaires se mobilisent : un mouvement d'instituteurs laïcs, des structures syndicales et politiques et une approche caritative portée par des militants chrétiens. Tous exercent leurs missions d'enseignement dans les marges de la société : d'une part c'est la première fois qu'en France un champ éducatif s'intéresse à la formation des adultes et par ailleurs ces mouvements sont perçus par les pouvoirs publics comme une menace dans la mesure où ils affichent ouvertement des objectifs politiques ou syndicaux. Ainsi, les premiers formateurs en FLMA sont des bénévoles, poussés par leurs convictions personnelles et militantes ; le public concerné est quant à lui relativement homogène dans les années 1960 à savoir masculin, originaire de pays francophones ou de langue romane. Ils maîtrisent relativement bien le français à l'oral mais sont globalement analphabètes ou ont été peu scolarisés antérieurement. Les formations dispensées couplent donc l'alphabétisation et l'explicitation des droits du travailleur.

Les conséquences économiques du choc pétrolier de 1973 bouleversent profondément les critères de l'accueil en France et par suite la FLMA. Le

gouvernement ferme les frontières à l'immigration de travail tandis qu'il reconnaît le droit à la vie de famille : le regroupement familial devient le principal apport migratoire. Dès lors, les profils en demande de cours de français se diversifient : les femmes avec des enfants en bas-âge se mêlent aux apprenants traditionnels. Le public migrant n'est plus une entité unique, ces nouveaux arrivants constituent un public que les formateurs appellent « FLE, français langue étrangère » par volonté de les distinguer du public traditionnel « les alphas ». Ce terme désigne une personne qui ne parle pas le français mais qui a été scolarisée dans son pays d'origine et donc dans sa langue. Cette séparation existe également au sujet des organismes de formation : l'alphabétisation reste aux mains des associations de quartier, prise en charge par des bénévoles tandis que les associations qui emploient des personnels salariés vont s'occuper des FLE. Jusqu'à la fin des années 1970, c'est la seule distinction opérée entre les différents champs de la FLMA.

Dans la décennie 1980 s'ancre durablement le chômage de masse : « en 1985, le taux de chômage des immigrés est de 18,4% contre 10% dans la population active générale (...) la formation des migrants devient une préoccupation sociale et un enjeu politique » (Leclerq, 2012 : § 4). Ainsi, l'axe des politiques de formation linguistique s'oriente vers la lutte contre l'exclusion et la création d'outils pour la recherche d'emploi. Ces formations d'insertion prennent la forme de stages - dont les objectifs sont de développer l'employabilité, augmenter les qualifications, donner accès à un diplôme - où tous les publics se côtoient et se mêlent, primo-arrivants ou immigrés de longue date, analphabètes et scolarisés ... Les formations se concentrent donc sur l'augmentation de ce « bas niveau de qualification » (ibid : § 23) en insistant sur les savoirs de base et la maîtrise de l'écrit mais elle s'éloigne des besoins de certains publics comme les analphabètes étrangers et les FLE dont les préoccupations regardent essentiellement le langage oral. C'est pourquoi certains auteurs considèrent que les années 1980 représentent une « déssectorisation de la formation des migrants et des français » (Oriv Alsace, 2009 : 31).

Les années 1990 orchestrent une véritable rupture dans la FLMA, l'année 1995 bouleverse le secteur : « il s'agit de passer d'un marché régi par l'offre de formation à un marché régi par la commande publique » (Pelle-Guetta, 1997 : 145). En d'autres termes, on généralise le système de l'appel d'offre: le Fonds d'Action Sociale détermine l'offre de formation et la soumet à un appel public. En parallèle, la crise s'est durablement installée et les usines n'emploient plus, les ouvriers non qualifiés, en grande partie des travailleurs immigrés, sont les premiers à en pâtir. La formation et l'augmentation des qualifications deviennent des enjeux cruciaux pourtant ils ne peuvent pas s'exclure de la maîtrise de la langue. Ce changement substantiel intervient dans un contexte de diversification de l'immigration, des profils et des niveaux.

Une des conséquences de ce système d'appels d'offre est la disparition massive de nombre d'associations du secteur de la FLMA qui n'ont pas pu résister à la mise en concurrence accrue, du fait de leur petite taille ; cette disparition se poursuit tout au long des années 2000 au rythme de la réduction drastique des subventions accordées à leurs activités.

Le changement de paradigme opéré dans les années 2000 a été abordé dans l'introduction, en conséquence pour la FLMA on peut citer une professionnalisation accrue de la discipline qui intensifie progressivement ses liens avec l'État, principal commanditaire des formations. Selon Adami, « le paysage de la formation des adultes migrants est représenté en France par près de cinq cents organismes de formation (OF). Ces organismes sont très largement professionnalisés et seule une minorité de structures accueille des formateurs bénévoles » (Adami, 2012 : 18). L'actualité récente nuance les propos du chercheur de Nancy. En effet, depuis quelques années, on parle dans les médias d'une « crise migratoire ». Réelle ou rhétorique⁵, cette focalisation médiatique sur la question des migrants a eu le mérite de mettre en lumière la situation de ces personnes et de leurs besoins : la société civile se mobilise pour donner à ces nouveaux arrivants des formations linguistiques nombreuses et gratuites. La multiplication des cours de français à destination du public migrant suit donc une logique militante, comme à ses origines.

Dès lors, le contexte actuel de la FLMA est marqué par la coexistence de nombreux organismes de formation et associations qui ont des fonctionnements différents, en particulier en ce qui concerne la gestion de leurs professeurs : les associations qui sont depuis longtemps positionnées sur le marché qui répondent aux appels d'offre fonctionnent avec des professeurs et formateurs salariés tandis que les associations créées récemment dans ce contexte de médiatisation d'une « crise migratoire » et les petites structures résilientes répondent à cette mission de formation linguistique avec des professeurs et formateurs bénévoles.

1.2. Le Français Langue d'Intégration, constat d'un échec

a) Le FLI, un nouveau champ en didactique des langues ?

Ce n'est que très tardivement, dans les années 1990-2000 que la FLMA noue des liens étroits avec la didactique des langues et le FLE. Ce mariage arrangé ne durera pas puisque les chercheurs Vicher et Adami, en coordination avec la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) et la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC) posent les bases pour une émancipation de la discipline du français pour migrant. « Le concept de « français

langue d'intégration » (FLI) a été initié par la DGLFLF et la DAIC» (Vicher, 2011 : 4). Deux décrets du Conseil d'État du 11 octobre 2011, inscrivent la qualité dans la politique d'intégration des migrants en France. L'un d'eux « reconnaît l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française aux adultes migrants installés ou s'installant en France comme un champ à part entière, appelé « français langue d'intégration » ; l'autre offre au « migrant-apprenant le droit à un parcours de formation linguistique adapté (...) parcours débutant à son arrivée en France et pouvant aller, s'il la souhaite, jusqu'à sa naturalisation.⁶ » On constate qu'à l'origine de ce nouveau sigle se trouvent des autorités institutionnelles qui justifient la création de ce champ didactique dans un document intitulé « Référentiel FLI » et dans lequel on peut lire « la connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur de l'intégration car ils permettent une vie sociale normale. La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d'appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d'origine » (Vicher, 2011 : 4). Dès lors, il semble donc que le FLI adopte une posture très ethnocentrée à visée assimilationniste.

Au regard du référentiel, le FLI souhaite se constituer comme un champ plus ou moins autonome en s'appuyant sur ses différences de public, d'objectifs, de finalité et de but. Tout d'abord, le public est constitué d'adultes immigrés « venus s'installer en France pour y vivre, y travailler, y élever et y éduquer leurs enfants, évoluer dans leur travail, s'épanouir dans la société d'accueil et éventuellement devenir français ». La finalité de l'enseignement est « l'intégration du migrant dans la société française et son épanouissement en tant que citoyen à part entière », le but du FLI est de « construire avec les migrants apprenants un socle solide de compétences socio-langagières et de répertoires socio-langagiers facilitant son intégration personnelle, familiale, sociale, économique et citoyenne durable ». En ce qui concerne les objectifs poursuivis, ils sont doubles : d'une part le développement de la compétence langagière et culturelle et d'autre part « une nécessaire appropriation des outils d'intégration de la société française passant par une connaissance et une pratique des principes fondamentaux de la République » (Dehays, 2013 : 22-26). En résumé, le FLI cherche à coupler les compétences langagières à des perspectives d'intégration sociale, économique et citoyenne : la langue n'est pas la finalité mais l'instrument du but recherché qui est « l'intégration ».

Il s'agit désormais de s'attarder sur les spécificités des compétences langagières qui cherchent à être développées par le FLI. Tout d'abord, « le FLI se situe dans une perspective actionnelle, mais n'impose aucune méthodologie et encore moins aucune méthode ». L'axe des compétences linguistiques est l'oral puisque l'objectif

est de permettre l'autonomisation de l'apprenant dans sa vie quotidienne et sociale notamment dans les relations interpersonnelles, professionnelles... Le référentiel ne s'attarde pas sur les considérations didactiques et ne développe donc pas dans quelle mesure le FLI présente une rupture avec les autres champs de la didactique des langues. « Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration », devait nous éclairer sur la démarche didactique du FLI. « La méthodologie du FLI est en partie liée à la méthodologie du FLE telle qu'elle peut être définie, notamment, par Cuq et Gruca (2002). Les grands principes de l'approche communicative, de la perspective actionnelle, de l'approche par compétences, de l'individualisation, de la modularisation ou encore de la pédagogie par objectifs de la didactique des langues sont réinvestis et ajustés dans le cadre de la FLMA » (Adami, André, 2013 : 142). Par la suite, les auteurs explicitent l'utilisation de « documents authentiques » comme le point central du corpus d'enseignement du FLI. Finalement, il semblerait que la dynamique d'autonomisation du FLI soit plus un processus qu'une rupture consommée. Adami règle la question : « le FLI n'institue pas un nouveau domaine mais donne un nom et une reconnaissance officielle à un champ éducatif et professionnel et à une approche didactique depuis longtemps circonscrits » (Adami, Leclercq, 2012 : 285).

b) « Haro sur le FLI », réfutation académique de la création du champ

Le FLI ne s'est pas imposé sans opposants : la contre-offensive a été menée aussi bien par des acteurs de la société civile que par des universitaires, inquiets de la pensée directrice du FLI et de son application. La bataille s'oriente autour de trois axes : la légitimité de l'existence d'un nouveau champ du FLE, les principes fondamentaux en lien avec l'intégration et de la crainte d'un accaparement étatique d'une action militante, éducative et sociale. Le collectif de chercheurs Bruneau, Castellotti, Debono, Goï et Huver, « s'il reconnaît la pertinence de certains objectifs qui ont présidé à sa construction, il dénonce les présupposés sur lesquels reposent ses principes et appelle à une grande vigilance sur ses implications didactiques et sur ses effets en matière de formation des acteurs de l'insertion des migrants » (Bruneau et Al., 2012 : 190).

Les auteurs considèrent que l'argument principal pour la création d'un énième champ didactique à savoir la spécificité du public migrants adulte et de ses objectifs d'apprentissage est fallacieux : le public migrant ne serait pas spécifique en soi, tant par son hétérogénéité de parcours que de celle des enjeux. Les enjeux du public migrant ne sont pas uniformes et il ne constitue pas par suite de catégorie de population. Cette vision cloisonnante aurait, en outre, une incidence sur les

pratiques des formateurs, « il est important que les formateurs ne considèrent pas leur contexte d'intervention et/ou leur public uniquement comme spécifiques et donc totalement différents d'autres situations d'enseignement/apprentissage » (ibid, 2012 : 190).

Ensuite, le collectif reproche également au FLI sa vision purement pragmatique qui exclut la critique, la distanciation aux rapports d'apprentissages, « même de langue » qui sont essentiels pour « intégrer la décentration, l'éthique et la réflexivité » et ainsi être dans une approche d'interculturalité, capitale dans un enseignement d'une langue étrangère. Le collectif condamne cette « approche techniciste de la didactique du français » (ibid, 2012 : 190). Enfin, si la visée de professionnalisation du secteur de la FLMA, sa reconnaissance et la mise en place d'une réflexion sur l'intégration linguistique sont saluées par les auteurs, ils y voient d'autres risques. Ils craignent tout d'abord « le risque de banaliser le recours à des bénévoles » (ibid, 2012 : 186) par le biais de l'agrément FLI et donc d'entériner la situation précaire du secteur.

« Plusieurs autres éléments invitent à la plus grande circonspection et à une opposition argumentée, positions rendues d'autant plus nécessaires que le cadrage théorique et conceptuel du document se fonde sur des thèses présentées comme des allants de soi alors qu'elles sont fortement controversées » (ibid, 2012 : 189), c'est le cas du concept d'intégration, au cœur même du FLI. Le référentiel insiste à plusieurs reprises sur la nécessaire maîtrise de la langue pour entrer dans le processus d'insertion sociale, il faudrait parler la langue en premier lieu pour ensuite pouvoir s'intégrer. Cependant, à aucun moment le document ne discute cette thèse, elle est présentée comme une vérité absolue, pleine de bon sens et qui se passe donc de démonstration. Certes, la place de la langue dans le processus d'intégration est indéniable mais cette antériorité n'est nullement démontrée, le développement du référentiel se base sur un concept erroné.

Par ailleurs, le modèle d'intégration proposé est celui où l'assimilation représente l'objectif principal et l'issue du processus ; cette visée assimilationniste se déploie à grands renforts de références « aux valeurs de la République ». Politiquement, le lien entre l'adhésion aux valeurs de la République et l'intégration « n'est pas posée comme une problématique à discuter, ni même à argumenter, mais comme un allant de soi » (ibid, 2012 : 190), les détracteurs du FLI regrettent qu'à aucun moment leurs collègues n'aient contesté la validité intemporelle de ces propos alors qu'ils ne s'appuient sur aucune théorie scientifique.

Nombre de chercheurs et d'associations ont rejeté en force l'apparition du FLI qui pour autant a été promulgué par décret en 2011, ils récusent l'instrumentalisation

de la formation linguistique, le manque de fondements scientifiques du référentiel et redoutent la fin des subventions au secteur de la FLMA. Si leurs craintes n'ont pas été entendues puisque les décrets ont été publiés, le FLI vient de prendre du plomb dans l'aile avec le « Décret n° 2018-593 du 9 juillet 2018 abrogeant le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à un label en matière d'apprentissage de la langue française » qui « abroge le label qualité intitulé « Français langue d'intégration », créé par le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011, devenu inutile en raison de la prise en compte de ses critères dans les cahiers des charges des formations linguistiques délivrées aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine ». Le FLI perdure mais la rupture avec l'État est actée, en en faisant de fait, une coquille vide didactique.

En résumé, le FLI aurait pu créer les conditions pour susciter une mobilisation collective dans la recherche des acteurs de la FLMA qui pâtissent de la lente professionnalisation du secteur et du manque de reconnaissance de leur travail mais le positionnement idéologique de ce courant didactique a fait fuir bon nombre de professionnels associatifs et académiques. En conséquence, la FLMA reste à l'heure actuelle dispersée et marginalisée.

1.3. Problématiques contemporaines en FLMA

Malgré la volonté du FLI de professionnaliser la FLMA, le processus reste lent et entravé par plusieurs faits inhérents à la pluralité structurelle du secteur : l'offre de formation, démultipliée est illisible et le statut des formateurs souvent précaire.

L'offre de formation disponible pour le public migrant dépasse le cadre de la formation linguistique et civique dispensée dans le cadre du Contrat Accueil et Intégration (CAI). Nombre d'auteurs ont montré le manque de lisibilité de cette offre pour les raisons suivantes (De Corbier, 2013 ; Leclercq, 2007, p. 11 ; Okondza, 2013). Tout d'abord, toutes les instances territoriales, de la municipalité à l'Union Européenne participent au financement de ces formations de base. Ensuite, un grand nombre d'institutions - OFII, Pôle emploi, les missions locales ... - et d'organismes privés offrent des subventions ou dispensent des formations. De plus, les financements varient selon les publics (déficients, jeunes, chômeurs, femmes, etc.) ou les finalités (insertion professionnelle, sociale ...). Ainsi, selon le statut de la personne migrante, elle a accès ou non à une offre de formation, qui correspondra ou pas à ses besoins. En effet, du fait de ces pluralités d'acteurs, l'offre de formation est méconnue des professionnels du secteur et faiblement répertoriée.

Par ailleurs, la « professionnalisation grandissante » n'a pas eu de réelle influence sur les conditions de travail des formateurs de migrants qui restent marquées par une forte précarité comme le constate Vadot dans une étude de 2014 :

À défaut de pouvoir parler de dégradation [, on peut dire que] les transformations institutionnelles intervenues depuis la généralisation du CAI n'ont pas permis d'améliorer les conditions de travail globales des formateurs et formatrices. (...) Ce constat est alarmant : peut-on vraiment envisager fonder une politique de formation durable et de qualité sur un turn-over constant de salariés en souffrance ? (Vadot, 2014 : 123).

En outre, d'autres tensions agitent les activités des formateurs : en incitant les organismes de formation à recruter des diplômés en FLE, cela a simultanément engendré une hausse des exigences en termes de niveau de qualification et de diversités des tâches à réaliser pour les formateurs sans que cela se traduise par une redéfinition de leur statut ou de leur salaire.

Des rapports récents (HCI, 2012 ; Tuot, 2013) sollicitent le retour de l'État dans le soutien aux associations de la FLMA. Il faut que ce réinvestissement, s'il se fait, consacre un renouvellement de la discipline et une meilleure articulation de l'offre entre les différents organismes et institutions investis dans la formation des migrants.

Enfin, se pose également la question du « droit à la formation ». Le public migrant est composé d'une diversité de parcours scolaires, sociaux et administratifs très différents : que faire pour une partie de ce public qui se trouve hors légalité ? François s'interroge au sujet du droit à l'alphabétisation en 1976 :

[...] la confusion qui règne, dans la situation actuelle, en ce qui concerne le statut de l'alphabétisation. On sait que les droits des travailleurs immigrés en matière de formation permanente sont extrêmement limités puisqu'ils ne peuvent généralement pas accéder directement à des stages de formation professionnelle et l'on constate la carence des services publics auxquels les moyens nécessaires ne sont pas donnés. Qui alphabétise ? Qui est alphabétisé ? Où ? Comment ? Il s'agit souvent de bénévolat mais parfois aussi d'activité professionnelle à temps plein ou à temps partiel, parfois d'un second métier exercé, le plus souvent, le soir. Et les problèmes de rétribution en sont compliqués à l'extrême » (Francois, 1976 : 114).

En quarante années, la situation n'a pas évolué, une partie du public migrant est condamnée à l'invisibilité ce qui rend d'autant plus complexe la possibilité d'offrir une formation adaptée.

Depuis son émergence jusqu'à nos jours, le secteur de la Formation Linguistique pour Migrants Adultes reste marqué par une pluralité d'acteurs et d'institutions qui brouille sa visibilité et du fait de la concurrence accrue pour obtenir les subventions peine à créer une synergie. Cette dernière serait profitable à tous afin de donner une cohérence d'ensemble et une réflexion didactique qui lui manquent cruellement.

2. Le public migrant, un public hétérogène avec ses particularités

Malgré l'exposition de certaines réfutations à l'encontre du FLI, il est indéniable que le public migrant est un public particulier. Tout d'abord, il se caractérise par son hétérogénéité, originelle, elle se complexifie davantage avec la diversification des flux migratoires. Ensuite, le public migrant, contrairement aux apprenants traditionnels du FLE, acquiert ses compétences langagières en milieu francophone, en immersion linguistique. Ces éléments influencent fortement les relations d'acquisition et d'apprentissage.

2.1. Des hétérogénéités de niveaux et de parcours

Plusieurs facteurs expliquent la grande hétérogénéité des classes de FLE destinées au public migrant en France. Le premier facteur concerne l'origine sociolinguistique des migrants. En effet, les situations linguistiques des pays d'origine sont extrêmement variables : on peut avoir plusieurs langues officielles, des langues nationales, des langues locales ou dites « périphériques » (Calvet, 2002). Les situations de plurilinguisme peuvent faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue. Par ailleurs, dans les pays décolonisés de l'Empire français, le français peut être la langue officielle, la langue de scolarisation ou une langue valorisée, les ressortissants de ces pays ont donc déjà eu un contact, plus ou moins privilégié avec la langue française. Il existe ainsi autant de cas particuliers que de situations sociolinguistiques individuelles !

Le deuxième facteur d'hétérogénéité réside dans la scolarisation antérieure du participant. Si le niveau global des apprenants du français tend à s'élever depuis quelques années, le niveau de scolarisation reste généralement faible. Outre le niveau, c'est la diversité des parcours scolaires qui reflète les disparités : selon les pays, la qualité de l'enseignement varie et l'on peut ainsi avoir un niveau inférieur à celui d'un autre et avoir développé plus de compétences. De plus, le plus fort impact d'une scolarité efficace se retrouve dans la maîtrise de l'écrit, facteur déterminant pour les capacités d'apprentissage et pour le suivi d'une formation linguistique :

lorsque l'on a eu une scolarité « réussie », cela a un impact sur l'organisation des apprentissages, les habitus, que les apprenants peuvent remobiliser au moment où ils redeviennent des élèves. Enfin, les parcours dans le pays d'accueil - temps de présence, contacts avec des natifs - et les parcours individuels de vie - vie commune avec un natif, projet migratoire - influencent les capacités d'acquisition et d'apprentissage de la langue et participent à l'hétérogénéité du groupe d'apprenants.

Dans une enquête menée auprès de formateurs en FLE travaillant avec le public migrant⁷ - qu'ils soient bénévoles ou salariés - une question portait sur les difficultés rencontrées par les professeurs dans leur enseignement. L'hétérogénéité du groupe, tant dans son niveau que dans ses besoins didactiques et pédagogiques, représentent le deuxième facteur de difficulté selon les enseignants.

Par ailleurs, la difficulté majeure rencontrée par les professeurs est le manque d'assiduité de l'apprenant, les professeurs la citent deux fois plus que l'hétérogénéité. Ainsi, si cette dernière est caractéristique du public migrant, c'est en revanche la capacité d'assister au cours, temporelle et/ou matérielle qui met en péril le travail du formateur. Ce manque d'assiduité s'explique par les situations sociales et administratives des bénéficiaires de la formation : derrière l'unicité sémantique du mot « migrant » se cache en réalité une pluralité de situations et de parcours puisque dans ces cours se côtoient des réfugiés, des demandeurs d'asile, des sans-papiers, des migrants économiques ... À la question « quelles difficultés percevez-vous chez vos apprenants ? » les professeurs ont massivement répondu « la vie personnelle de l'apprenant ». Le lien entre la situation administrative, la situation socio-économique du public et le manque d'assiduité est assez simple à envisager et représente une composante importante de la FLMA. Le secteur doit mener une réflexion de fond pour prévenir ce « décrochage formatif » et proposer des moyens de compenser l'incapacité d'une partie du public à se rendre aux cours.

2.2. Une formation entre apprentissage et acquisition

L'hétérogénéité du groupe d'apprenants n'est pas la seule particularité de la formation linguistique du public migrant puisque ces derniers doivent apprendre le français en « immersion », en milieu endolingue, le milieu naturel de la langue. Le public migrant, quel que soit son niveau d'origine, apprend ou perfectionne son français en France, dans les cours de langue mais aussi au quotidien, dans l'intégralité des rapports sociaux. Avant de décortiquer les processus qui participent au développement des compétences linguistiques et langagières en milieu endolingue, il est capital d'explicitier la différence entre acquisition et apprentissage.

La discipline didactique des langues a fait le choix de dresser une frontière même si, ces deux concepts se croisent, s'entremêlent et du point de vue de l'apprenant s'entraident pour parvenir à la maîtrise de la langue. Jean-Pierre Cuq donne une définition pour chaque concept. L'acquisition y est définie ainsi :

Le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelée aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.). L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et l'apprentissage est alors associé à milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage) (Cuq, 2003 : 12).

La définition de l'apprentissage est la suivante :

La démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère (ibid, 2003 : 22).

Dans la mesure où les migrants acquièrent la langue en milieu naturel et en milieu institutionnel, ils se trouvent dans une situation à la fois d'acquisition et d'apprentissage, il réside donc une zone de flou entre ces deux définitions.

En milieu social, ou milieu naturel, l'acquisition de la langue ne s'inscrit pas dans une progression pédagogique a priori mais se fait en réaction, en adaptation aux situations langagières rencontrées quotidiennement dans la société. On se trouve donc à l'opposé de l'apprentissage guidé où le formateur définit et construit une progression en fonction de ce qu'il considère être les besoins langagiers de l'apprenant. En revanche, en milieu naturel, ce sont les besoins sociaux qui déterminent la progression par l'expérience, en partant de la réalité sociale l'apprenant construit ses propres répertoires langagiers.

« En situation d'apprentissage guidé, les apprenants apprennent à communiquer tandis qu'en situation d'apprentissage social, ils apprennent en communiquant⁸ » (Adami, 2012 : §6).

L'acquisition de la langue en milieu social s'effectue par le biais de quatre voies sociolangagières principales. La première est le travail. Migrant ou natif, le travail représente un espace social très important : dans l'environnement de travail,

l'apprenant sera en contact permanent avec des natifs ou avec des locuteurs de la langue dominante ce qui favorisera l'acquisition. La deuxième voie d'acquisition réside dans les relations transactionnelles qui sont des relations de service : commercial, entre les usagers et les agents de la fonction publique ou encore dans le domaine associatif. La troisième voie concerne les relations interpersonnelles, les échanges familiaux et amicaux et dans une moindre mesure les interactions aléatoires et de routine, toutes variables. Toutes les interactions interpersonnelles des personnes migrantes n'ont bien évidemment pas lieu dans la langue dominante mais ils opèrent une alternance codique entre la langue dominante et leur langue maternelle. Pour ce qui est des relations amicales, les contacts entre natifs et migrants dans le cadre amical sont rares et l'obstacle majoritaire est la langue. Il est regrettable que la langue représente la barrière alors que c'est justement dans les relations amicales que l'on peut étendre le plus ses connaissances, en élargissant les répertoires langagiers et en osant poser des questions. Enfin, la dernière voie d'apprentissage est appelée « alteractions langagières », ce sont les messages qui parviennent à chacun et qui ne nécessitent pas de réponses : les médias, la signalisation, le courrier... Omniprésentes, elles participent à l'élargissement du répertoire langagier du public migrant.

Dans les caractéristiques particulières du public migrant, hétérogénéité, difficulté de présence et acquisition de la langue en milieu endolingue résident également les difficultés dont sont témoins les formateurs. Pour aider le secteur à progresser, il faut nécessairement réfléchir à des outils qui viendraient en soutien et en compensation pour gérer l'hétérogénéité des niveaux et des besoins ainsi que l'irrégularité dans les apprentissages mais aussi pour accompagner l'apprenant dans son acquisition quotidienne de la langue.

3. Plaidoyer pour une recherche active et apaisante

La thèse de doctorat d'Aurélié Beauné « Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes: le cas du DILF » met en évidence un certain nombre de fractures entre les différents textes de lois au sujet de la formation des adultes et l'application concrète des velléités institutionnelles. Elle constate que « l'on peut associer ces déchirures au manque de recherches à propos de l'expérience des adultes migrants⁹ » (Beauné, 2015 : 69), grande oubliée de la recherche en didactique. La FLMA est devenue un enjeu de société majeur, il est impératif que la recherche accompagne les professionnels du champ qui sont toujours de nos jours seuls face à leurs interrogations didactiques et pédagogiques.

3.1. Des ressources pédagogiques éparées et inadaptées

Dans un ouvrage de 2011, Leclercq effectue une relecture des productions éditoriales pour les publics migrants depuis les années 1970. Elle voit dans les prémices des publications :

[...] l'ethnocentrisme des ressources proposées [...], le paternalisme, voire certaines formes de racisme transparaissant dans les supports de lecture et d'exercice [...] mais aussi le caractère infantilisant et scolarisant des situations d'enseignement/apprentissage de l'écrit [...]. L'inadaptation des méthodes de lecture à dominante syllabique et des démarches structuro-globales, la non prise en compte des besoins langagiers des populations, de leurs expériences et de la diversité de leurs rapports à la langue du pays d'accueil [...] (Leclercq, 2011 : 23-24).

Par la suite, l'auteure revient sur les particularités éditoriales et explique le caractère lacunaire des évolutions didactiques pour ce public :

[...] les nouveaux formateurs [...] ont difficilement accès aux matériels élaborés plus confidentiellement dans les associations ou autres organismes. Ce fait [peut s'expliquer] par la désorganisation des fonds documentaires des réseaux et centres de ressources, liée à la disparition de certains d'entre eux (ibid, 2011 : 32).

Dès lors, il apparaît que les ressources didactiques destinées au public migrant aient été, dans un premier temps, inadaptées et depuis très peu disponibles pour les formateurs.

Ainsi, encore de nos jours, il existe très peu de ressources disponibles et leur qualité n'est pas à la hauteur des enjeux :

La prise en compte des compétences sémiographiques nécessaires au déchiffrage et à la compréhension des supports pour des apprenants peu lettrés semble particulièrement insuffisante. (...)

Ces quelques remarques font signe de l'ancienneté des tensions liées à la production de manuels adaptés aux besoins des migrants, notamment, de ceux peu lettrés. Elles soulignent également des problématiques qui impactent toujours les pratiques des formateurs : l'accès presque impossible aux ressources élaborées notamment par les associations (...) » (Beauné, 2015 2015 : 99).

Certains auteurs comme Laurens (2013), soutiennent que la majorité des ressources pédagogiques nées en didactique du FLE sont exploitables en FLMA, quel que soit le public.

« Néanmoins la transmission universitaire de pratiques légitimées et leur ancrage dans une culture lettrée semblent constituer une source de problèmes, susceptibles d'expliquer le rejet (...) des ressources et méthodologies issues du FLE par les praticiens de « l'alphabétisation des migrants » (Beauné, 2015 : 102). Elles sont en effet conçues, à l'instar de la majorité des ressources et dispositifs de formation d'adultes, pour des individus scolarisés. Or, un aspect extrêmement délicat de la formation d'adultes peu lettrés se rapporte à une nécessaire décentration, pour les intervenants, d'un « habitus littéraire » (Adami, 2009a :74-75).

En d'autres termes, le concepteur pédagogique doit réussir à entrer dans le schéma de pensée de quelqu'un pour qui l'alphabet et son apprentissage sont loin d'être des compétences qui vont de soi. « Ces remarques rappellent la nécessité d'une approche interculturelle des activités d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre de la formation des migrants ; elles invitent aussi à reconsidérer et analyser la part, les formes, les contenus et les fonctions des pratiques écrites au sein de ces activités » (Beauné, 2015 : 102).

Par ailleurs, si la liberté pédagogique est le maître mot en matière de FLMA, les formateurs ne se sentent pas compétents, pas suffisamment armés pour construire des séquences afin de développer les compétences écrites adaptables à des niveaux différents d'apprenants. Les difficultés des acteurs du FLE à articuler leurs compétences avec la FLMA tiennent à l'histoire de la didactique du FLE qui s'est basée sur le transfert des compétences écrites des apprenants à l'oral ; dès lors si l'écrit n'est pas maîtrisé, ce transfert ne peut se faire (Bergère & Lehoussel, 2009b).

« L'appel à des professionnels du FLE pose donc de nombreuses questions : en effet, le statut de ces professionnels ainsi que leurs compétences en termes de formation d'adultes migrants (peu lettrés) semblent, a priori, les « mieux indiqués » tout en s'avérant, dans les faits, assez inadéquats » (Beauné, 2015 : 161).

Il semble donc capital d'une part de déconstruire l'idée selon laquelle un formateur formé pour un public lettré possède des compétences automatiquement transférables aux publics peu ou non lettrés. D'autre part, la recherche en didactique doit accompagner les formateurs en élaborant des contenus adaptés à un public peu lettré, dans une approche de co-construction du savoir c'est à dire en adoptant une vision décentrée et réflexive sur la langue. De plus, le statut du formateur pour public migrant reste flou et similaire aux balbutiements des années 1960 durant lesquels il a été créé *ipso facto* : il n'existe toujours pas de parcours universitaire ou de formation professionnalisante pour accompagner le public migrant dans l'acquisition des savoirs de base. Plus de cinquante ans après

l'émergence de la question de la FLMA, le secteur fait toujours avec les moyens du bord ce qui nuit à sa cohérence et à son efficacité.

3.2. Utilisation des TIC et développement d'une culture numérique-pédagogique

Par TIC, il faut comprendre « Technologies de l'Information et de la Communication », terme vaste qui recouvre *grosso modo* l'utilisation d'ordinateurs et de ses logiciels informatiques, d'un *smartphone* et d'internet. En 2004, Vicher a analysé douze référentiels méthodologiques au sujet de la FLMA et parmi eux, seul un texte fait référence à l'utilisation des TIC. Toutefois, un certain nombre de documents plus récents pouvant s'apparenter à des référentiels préconisent l'usage de ces technologies en classe de langues et de formation pour adultes.

Dans le cas des adultes faiblement lettrés, l'utilisation d'un support informatique comme un traitement de texte est un atout indéniable :

Plus la personne est amenée à utiliser le clavier informatique de façon précoce, meilleure est sa compréhension du rapport graphème-lettres, lettres-graphème, phonème-graphème, graphème-phonème. (...) Le clavier et l'écran deviennent les médiateurs par excellence favorisant la mise à distance de la production écrite et permettant une relecture intériorisée, qui accélère vraisemblablement le processus d'accès au système grapho-phonologique (Beauné, 2015 : 38).

Si les études exploratoires de Beauné sur la place des TIC et des ressources numériques montrent « l'infiltration des TIC dans le paysage socioculturel des manuels », elle constate que dans la globalité, les manuels restent visuellement pauvres, fournissent une approche de l'apprentissage qui ne tiennent pas compte des mutations de la lecture et de l'écriture basée sur l'usage de TIC. Par ailleurs, Beauné refuse de parler de « prolifération de ressources informatisées » puisque ces dernières sont toujours difficiles à identifier et qu'elles s'adressent finalement bien plus aux formateurs qu'aux apprenants.

Par ailleurs, cela a été dit, la maîtrise progressive de la langue par le public migrant se fait dans le cours mais surtout en dehors, par le biais des interactions sociales quotidiennes. Ce fait et le manque d'assiduité des apprenants poussent à faire remarquer que dès lors, c'est essentiellement hors de la classe que les apprenants sont le plus susceptibles de pratiquer la langue. Par suite, les formateurs et les apprenants ont besoin d'outils accessibles à tous, tout le temps, et donc bien évidemment numériques. La recherche en didactique doit se saisir de ce sujet capital en concentrant ses efforts sur la production de ressources pédagogiques qui permettent d'une part de rattraper les heures de cours mais également

d'accompagner les apprenants dans l'acquisition de la langue. Plusieurs rapports parlementaires ont signalé le caractère insatisfaisant des formations linguistiques officielles, améliorer la FLMA, c'est donner aux acteurs du secteur des outils numériques performants pour les accompagner et fournir à leurs apprenants des supports adaptés à leur situation sociale, administrative et familiale.

Les TIC représentent des fortes potentialités pour l'intégration linguistique du public migrant, en tant que vecteur de la langue mais également en tant que savoir-faire incontournable à l'heure actuelle et pourtant, jusqu'à présent, ce public serait particulièrement soumis à une « fracture numérique » dommageable (Beauté, 2015 : 49).

Conclusion / recommandations

Ce travail prétendait à montrer les carences et les difficultés rencontrées par le secteur de la Formation Linguistique pour Migrants Adultes en démontrant que les conditions de travail des formateurs et que la réflexivité didactique sur les pratiques et les contenus n'ont pas beaucoup évolué en cinquante années d'existence. Loin de jeter la faute sur ses acteurs, ce sont les défaillances du pouvoir public qui sont ici pointées du doigt : entre la mise en concurrence accrue dans un système d'appel d'offre et la réduction drastique des subventions au secteur opérées depuis les années 1990, un grand nombre de structures ont disparu sans que celles qui en sont sorties renforcées ne parviennent à combler les failles. Ces failles prennent la forme d'un manque de visibilité de l'offre de formation, d'une absence de parcours formatif pour les acteurs du secteur et d'une carence en ressources pédagogiques et didactiques adaptées. Sans prétention, nous ferons les recommandations suivantes pour une rénovation des politiques publiques en matière d'accueil et d'intégration sociale et linguistique :

Réinvestir l'argent public dans ce secteur et favoriser une répartition cohérente des tâches entre les différents organismes. « L'offre associative, du fait de sa souplesse, de sa proximité, de l'importance qu'elle accorde au lien social (Laville, Sainsaulieu, 2013 : 214-222) semble toujours pertinente au regard des besoins et des possibilités (cognitives et financières) des migrants (peu lettrés). À la question de la part que les activités associatives pourraient, voire devraient prendre dans le cadre de la formation des migrants, on peut proposer les pistes suivantes : les « assocés¹⁰ » pourraient être considérées comme les premiers interlocuteurs des migrants, dans les quartiers, ceux qui orientent les personnes vers des organismes en fonction de leurs projets. Elles pourraient également conserver la responsabilité d'objets de formation qui ne relèvent pas de la responsabilité de l'État ou des

entreprises, notamment ceux qui relèvent de la vie quotidienne : par exemple, ce qui concerne la parentalité et le suivi de la scolarité des enfants. De l'autre côté, les plus grosses structures pourraient conserver la formation linguistique et les stages de formation civique et d'insertion professionnelle.

Penser une réforme du statut des formateurs. Cette réforme passe par une nécessaire formation cohérente et adaptée aux réalités du métier ainsi que d'une revalorisation du statut et du salaire pour en finir avec la précarité qui caractérise le secteur depuis ses débuts.

Encourager la recherche en didactique afin de proposer des manuels et des contenus adaptés à tous les publics notamment pour les moins lettrés, parvenir à créer des supports détachés de « l'habitus littéracien ». Encourager la mutualisation des ressources existantes et didactisées par la création d'une plateforme, simple d'accès pour les formateurs comme pour les apprenants.

Être le vecteur d'une innovation pédagogique en poussant au développement de logiciels et d'applications smartphones permettant une utilisation à distance, autonome et qui soutiennent à la fois l'apprentissage de la langue mais surtout son acquisition quotidienne.

Bibliographie

- Adami, H. 2012. « La formation linguistique des migrants adultes ». *Savoirs*, n° 29, 9-44.
- Adami, H., André, V. 2013. Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, p. 135-158. [En ligne]: <https://doi.org/10.4000/linx.1535> [consulté le 05 mai 2019].
- Beauné, A., 2015. *Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes : le cas du DILF*. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Bergère, A., Lehoussel, J. 2009. Les partenaires de la formation : interrogation sur les définitions et les concepts de la situation pédagogique. In : Actes de la 44ème rencontre de l'ASDIFLE.
- Bruneau, A., Castellotti, V., Debono, M., Goï, C., Huver, E. 2012. Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI. *Diversité : ville école intégration*, p. 185-192.
- Calinon, A.-S., 2013. « L'intégration linguistique en question ». *Langage et société*, n° 144, p. 27-40.
- Calvet, L.J., 2002. *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris : Plon.
- Cuq, J.-P., 2003. (Dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- De Corbier, E. 2013. Présentation du contexte régional et du déroulement de la journée. Présenté à : *Journée d'information et de mutualisation pour les acteurs de la formation linguistique des adultes migrants*, Conseil Régional Île-de-France.

- Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration », 2011. 2011-1266.
- Dehays, E. 2013. Le Français langue d'intégration, au regard des politiques linguistiques destinées aux migrants. *Eclairage* - Crefor Rouen, p. 22-26.
- Extramiana, C., Van Avermaet P. 2010. La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les États membres du Conseil de l'Europe : rapport d'enquête 33.
- Extramiana, C., Avermaet, P.V., 2010. « Apprendre la langue du pays d'accueil ». *Hommes Migrations*, n° 1288, p. 8-20.
- Haut conseil à l'intégration, France, Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration, 2012. *Investir dans les associations pour réussir l'intégration ; Charte des droits et devoirs du citoyen français ; De la neutralité religieuse dans l'entreprise : rapport d'activité de la Mission Laïcité : rapport au Premier ministre 2011-2012*. Paris : La Documentation française.
- Laurens, V. 2013. *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*. Paris 3, Sorbonne-Nouvelle.
- Laville, J.-L., Sainsaulieu, R. 2013. *L'association : sociologie et économie*. Paris : Pluriel.
- Leclercq, V., 2017. La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In : Adami, H. (Ed.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation, Savoirs Mieux*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 173-196.
- Leclercq, V., 2011. *L'intégration linguistique des migrants états des lieux et perspectives*. Arras : Artois Presses Univ.
- Noiriel, G., 2002. « Petite histoire de l'intégration à la française ». *Le Monde diplomatique*. [En ligne] : URL <https://www.monde-diplomatique.fr/2002/01/NOIRIEL/8320> [Consulté le 8 mai 2019].
- Oriv Alsace. 2009. *Formation linguistique : un nouvel enjeu des politiques d'intégration ?*
- Pelle-Guetta, I., 1997. « La nouvelle organisation des formations linguistiques financées par le FAS ». *Migrants-Formation*, p.143-149.
- Robert Karoutchi au nom de la commission des finances. 2017. *Les échecs de l'apprentissage du français et des valeurs civiques* - Sénat.
- Tiberghien, V., 2007. « La formation de base : publics, dispositifs pratiques ». *Savoirs*, n°14, p. 8-55.
<https://doi.org/10.3917/savo.014.0008> [consulté le 05 mai 2019].
- Tuot, T. 2013. La grande Nation : pour une société inclusive - Rapport au Premier ministre sur la refondation des politiques d'intégration (rapport public).
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/134000099/index.shtml> [consulté le 15 mai 2018].
- Vadot, M., 2014. « Les conditions de travail des formateurs et formatrices dans le contexte actuel de la formation de base ». *Savoirs et Formation - Recherches et Pratiques* (4).
- Vicher A. 2004. *Guide des référentiels et des outils d'évaluation*. Ecrimed formation.
- Vicher, A., 2011. *Référentiel FLI Français Langue d'Intégration* » Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC).

Notes

1. L'« intégration linguistique » en question. Anne-Sophie Calinon, Langage et société 2013/2 (n° 144), p.27-40.
2. https://medialab.sciencespo.fr/publications/Venturini_Gemenne_Severo-Migrants_Et_Mots.pdf

3. Rapport d'information n° 660 (2016-2017) de M. Roger KAROUTCHI, fait au nom de la commission des finances, déposé le 19 juillet 2017.
4. <https://www.monde-diplomatique.fr/2002/01/NOIRIEL/8320>
5. <https://www.sudouest.fr/2018/06/26/il-faut-arreter-de-parler-de-crise-migratoire-selon-le-specialiste-matthieu-tardis-5180310-6116.php>
6. Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration ».
7. « Conditions d'enseignement du Français Langue Étrangère au sein du public migrant en milieu associatif et freins à l'apprentissage », mémoire de recherche par Lise Quillot, Université Jean Monnet de Saint-Étienne.
8. <https://books.openedition.org/septentrion/14071?lang=fr>
9. Page 69.
10. Comprendre petites associations, associations de quartier.

Synergies France n° 13 / 2019



Comptes rendus





Marie-Christine Fougerouse
Université Jean Monnet, Saint-Étienne
DILTEC (EA 2288), Sorbonne Nouvelle, Paris 3,
France

Enseigner à vivre ! Edgar Morin et l'éducation innovante. Film documentaire de Abraham Ségal, 2017

« Enseigner à vivre », cette célèbre formule empruntée à Jean-Jacques Rousseau dans *L'Émile (ou de l'éducation)* est reprise par le sociologue et philosophe Edgar Morin qui milite en faveur d'une refonte de l'enseignement dans un système scolaire qui arrive à bout de souffle. Néanmoins, dans des structures des initiatives voient le jour pour une pédagogie ouverte sur le monde. Edgar Morin regarde avec bienveillance et espoir ces laboratoires novateurs symboles pour lui d'un renouveau en marche.

Ce film documentaire offre aux spectateurs un voyage au cœur de cinq structures publiques expérimentales qui développent des principes éducatifs nouveaux impulsés par les travaux du grand philosophe. Le film commence par la visite à Douai du Lycée Edgar Morin le jour de la rentrée des classes, lycée qui propose une autre pédagogie éducative.

Le réalisateur nous plonge également dans le quotidien de trois lycées publics. Des scènes de vie ordinaire, d'échanges et de dialogues avec les équipes enseignantes et les élèves sont réalisées au Micro-lycée de Vitry sur Seine, au Pôle innovant lycéen (PIL) et au Lycée autogéré de Paris (LAP). Ces trois établissements prennent en charge des élèves en décrochage scolaire recrutés sur dossiers pour leur offrir un encadrement bienveillant dans lequel ils pourront s'épanouir et rebondir, encadrés par des équipes soudées et expérimentées. La cinquième structure, l'École Decroly à Saint Mandé, accueille des élèves de trois à quinze ans. L'équipe propose des projets pédagogiques en petits groupes, proches de la nature et en harmonie avec le rythme des enfants. Le spectateur assiste tout au long du film à de nombreux échanges avec Edgar Morin parmi le personnel d'encadrement, les enseignants et les élèves.

Ce film entre en résonance avec l'ouvrage *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation* paru en 2014 au Éditions Actes Sud où Edgar Morin fait une synthèse de ses nombreux travaux sur l'éducation, preuve qu'un autre système

éducatif est possible. Le réalisateur nous montre une sélection d'exemples parmi un ensemble plus vaste du réseau Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI). A chacun de se faire sa propre opinion aux vues de cet excellent documentaire !

Marie-Eve Damar
Université libre de Bruxelles, membre du jury



Pratiques d'enseignement et descriptions grammaticales des langues étrangères dans le contexte scolaire : le cas de l'Angleterre. Thèse de Émilie Kasazian, soutenue le 21 octobre 2017 à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, sous la direction de Monsieur le Professeur Jean-Claude Beacco

Cette thèse relève du domaine de la didactique des langues et des cultures, mais elle s'inspire également du domaine des sciences de l'éducation. Elle a pour objet d'étude les pratiques d'enseignement de la grammaire dans le contexte scolaire de l'Angleterre. Il s'agit d'une recherche de terrain de nature qualitative et exploratoire qui opte pour une approche holistique, écologique et interdisciplinaire en prenant en compte les leçons de les langues étrangères les plus enseignées au collège (allemand, espagnol, français). Elle prend appui, en particulier, sur un corpus d'observations et d'entretiens avec les enseignants. L'auteure opte pour une didactique ouverte aux savoirs et aux disciplines, qui aura à gérer la tension entre la théorisation (dimension descriptive) et l'intervention (dimension prescriptive), par essence recontextualisante.

Cette recherche est présentée comme un travail d'analyse de données et de description de celles-ci par un dispositif d'observation empirique. L'objectif poursuivi par la thèse est d'examiner les stratégies mises en place par des enseignants pour développer la conscience métalinguistique des apprenants de langues vivantes, dans un contexte où cette dimension est absente dans l'enseignement de la langue maternelle. La thèse vise à montrer les manières dont la didactique des langues a intégré les dimensions culturelles, en ce compris la culture grammaticale.

La partie empirique de cette recherche, qualitative et inspirée de l'ethnographie révèle trois approches de l'enseignement de la grammaire : l'approche communicative classique, l'approche de l'université de Cumbria et l'approche grammaticale. L'analyse des pratiques grammaticales conduit la chercheuse à s'intéresser à la fonction structurante de la grammaire, qui amène l'apprenant à développer sa compétence métalinguistique.

La suite de l'analyse décrit les discours des enseignants, ce qui relève d'une démarche assez peu exploitée à ce jour, à travers l'examen des supports sémiotiques

convoqués dans les leçons, le recensement de la terminologie, ainsi que l'analyse des innovations imagées et/ou métaphoriques auxquelles les enseignants ont recours pour l'explicitation métalinguistique.

L'auteure plaide pour des activités de conceptualisation où la prise en compte des représentations grammaticales des apprenants permettrait de proposer des descriptions métalinguistiques plus adaptées et un discours grammatical co-construit. Elle argumente également en faveur d'une approche comparative des langues.

Synergies France n° 13 / 2019



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique •

Professeure de lettres, Sylvie Lizard est devenue enseignante à l'Université de Rouen au département des Sciences du langage et de la communication (DESCILAC) où elle a assuré des enseignements, de la licence au Master, en didactique du FLE-FLS. Elle a été chargée du suivi pédagogique des étudiants inscrits en Enseignement A Distance (EAD) dans le cadre de nombreuses conventions inter-universitaires avec les partenaires à l'étranger. Elle a mis en place et est intervenue dans de nombreuses formations intensives et des expertises dans le monde pour un public d'enseignants de français étrangers désirant faire évoluer leur carrière et passer des diplômes français, grâce aux cours en EAD. Dans le Centre de langues de l'Université, elle a eu en charge les épreuves DELF/DALF et a fait partie des jurys. Elle a aussi travaillé pour des Formations répondant à des appels d'offre de gouvernements étrangers : formation continue d'enseignants de français égyptiens, remise à niveau en français d'officiers des Émirats Arabes Unis et du Bahreïn, désirant poursuivre des études supérieures en France, de la licence au doctorat. Désormais, elle continue à répondre à des demandes de formations d'enseignants de français en Afrique du Nord, au Rwanda, en Tanzanie, au Laos, et collabore à plusieurs revues *Synergies du Gerflint*.

• Auteurs des articles •

Dominique Abry a été maître de conférences en didactique du FLE à l'université Stendhal, aujourd'hui l'université Grenoble Alpes. Elle a été aussi directrice du CUEF de Grenoble pendant 10 ans. Formatrice d'enseignants de français langue étrangère et seconde en formation initiale et continue en France et dans de nombreux pays à l'étranger, elle aime articuler théorie et pratiques de classe. Elle a publié de nombreux ouvrages dont *La Grammaire des premiers temps A1/A2* (1996-2014) et B1/B2 (2003-2015) aux PUG, *500 exercices de Phonétique A1/A2* (2010) et B1/B2 (2011) avec Marie-Laure Chalaron et *Phonie-Graphie du français A1/B2* (2019) avec Christelle Berger chez Hachette, *Phonétique : audition, prononciation, correction* (2007) avec Julie Veldeman-Abry chez CLE international.

Évelyne Bérard est actuellement experte associée pour le CIEP, auditrice pour le Label Qualité FLE et experte pour le CELV, Centre Européen des Langues Vivantes, et le Conseil de l'Europe, dans le cadre du projet RELANG. Précédemment, elle était Maître de Conférences de l'Université de Franche-Comté (Centre de Linguistique

Appliquée de Besançon). Évelyne Bérard est Docteur en Linguistique, Sémiotique et Communication. Elle a été à deux reprises directrice du CLA (1987-1993 et 2008-2013). Elle a également été responsable pédagogique du Master 2 Ingénierie de la formation et responsable du DESS Acteur international dans le domaine des langues ; à ce titre, elle a été en contact avec les instances gérant les programmes officiels et les priorités éducatives nationales. Elle a été attachée de coopération éducative auprès du service culturel de l'ambassade de France à Athènes (1994-1999). Elle a assuré de nombreuses missions d'expertise, de formation et de promotion du français à l'étranger pour le CLA dans le cadre de projets de coopération linguistique et éducative en Asie, Amérique latine, Europe et en Afrique (MAEDI, AFD, AUF). Dans le domaine de l'ingénierie, elle est intervenue dans le cadre d'un FSP en Algérie (formation des inspecteurs de français et des enseignants des ENS). Elle a réalisé l'évaluation d'un FSP Maroc (2012) et d'un FSP Nigéria (2017). Elle est co-auteur d'ensembles didactiques de FLE basés sur les niveaux du CECRL et auteur d'ouvrages de grammaire et d'articles en didactique du FLE.

Catherine David est Maître de conférences en didactique du FLE/S rattachée au Laboratoire Parole et Langage (UMR 7309) au Service Universitaire de FLE (SUFLE) de l'Université d'Aix-Marseille. Elle est également formatrice de formateurs en FLE/S en France et à l'étranger depuis plus de 10 ans, et intervient dans les cours de didactique de la grammaire en licence et master de FLE. Ses recherches portent essentiellement sur la question de l'hétérogénéité en classe de FLE, plus spécifiquement sur les classes multi-niveaux dans différents contextes d'enseignement/apprentissage du FLE. Elle est l'auteure, avec Dominique Abry de *Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée* (Hachette, 2018).

Ayant mené des études de sciences humaines à Lyon 2 en se spécialisant dans l'enseignement du FLE, **Émilie Dumont** a obtenu son Master 2 en Didactique des langues. Enseignante FLE/S et coordinatrice pédagogique, elle a enseigné cette matière en Espagne, en Chine, dans le sud de la France, en Guinée Conakry et désormais à Mayotte. Ce sont les environnements de travail multiculturels, notamment les échanges de pratiques et de supports qui les caractérisent, qui nourrissent ses travaux de recherche. Le décentrement par rapport à notre culture et la mise en question de nos représentations font partie des réflexions sur sa pratique au quotidien. De la réponse à appels d'offres à la supervision administrative des stagiaires en passant par le contrôle des procédures qualité en lien avec la formation professionnelle au sens large, elle a pu développer ses compétences dans la coordination pédagogique. Aujourd'hui en charge du dispositif UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) dans un collège de Mayotte, elle travaille entre autres sur la transmission de la méthode investigatrice aux adolescents.

Marie-Christine Fougerouse est titulaire d'un Doctorat en Didactologie des langues et des cultures (Sorbonne Nouvelle, Paris 3). Elle a enseigné pendant une dizaine d'années le Français Langue Étrangère des niveaux A1 à C2 dans des centres de

langues en France et à l'étranger. Elle est actuellement maître de conférences à l'Université Jean Monnet à Saint-Étienne où elle enseigne en Master après avoir occupé la fonction d'Attachée de coopération à l'étranger. Elle est auditrice dans le *Label Qualité FLE* au CIEP. Ses domaines de recherche sont la didactique de la grammaire, la méthodologie et l'évaluation. Elle est rattachée à l'équipe DILTEC (EA 2288). Depuis 2018, après avoir coordonné deux numéros, elle est rédactrice en chef de la revue *Synergies France*.

Jan Goes a étudié la philologie romane et la philologie orientale à l'Université de Gand (Belgique) où il a soutenu un doctorat en linguistique française en 1996. Maître de conférences, puis Professeur en linguistique et français langue étrangère à l'Université d'Artois (France) depuis 1999, il est directeur du centre de recherche *Grammatica* depuis 2008. Il est lauréat de l'Académie Royale de Belgique et Chevalier dans l'ordre des palmes académiques. Ses recherches portent sur le comportement sémantique et syntaxique de l'adjectif en français moderne, sur la didactique du français langue étrangère. Parmi ses publications on compte *L'adjectif. Entre nom et verbe* (De Boeck - Duculot, coll. *Champs linguistiques*, 1999), et avec Inès Sfar, *La grammaire en FLE/FLS. Quels savoir pour quels enseignements ? (Le Français dans le monde, Recherches et Applications n° 57, 2015)*.

Aliette Laugnie enseigne le français langue étrangère au Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) de l'Université Grenoble Alpes depuis 2007, après l'avoir enseigné dans d'autres centres linguistiques en France et à l'étranger. Cette longue expérience lui permet d'être formatrice de formateurs au sein de Master FLE en animant des stages spécifiques, notamment sur l'oral. Comme elle est aussi documentaliste, responsable d'ateliers de théâtre en FLE et conteuse, elle a cherché à mêler ses différentes passions en collaborant à des méthodes de FLE (*A propos B1* aux PUG) et à un manuel centré sur l'utilisation des contes dans la classe de FLE *Il était une fois des contes*, encore aux PUG.

Professeure de Langue Portugaise et de Linguistique à l'Université Federal de Pernambuco (UFPE, Recife/Brésil) depuis 2013, **Suzana Leite Cortez** est Docteur en linguistique (2011) de l'Université Estadual de Campinas (UNICAMP, Campinas-SP/Brésil) et a effectué un stage de doctorat à l'École Normale Supérieure de Lyon (2008-2009) sous la direction de Alain Rabatel. Membre du laboratoire Protexito à l'Université Federal do Ceará (UFC, Fortaleza/Brésil), ses recherches, dans le domaine de la Linguistique textuelle, se dédient à l'étude de la référenciation, l'argumentation, le point de vue, l'hétérogénéité énonciative et la didactique des langues. En 2016, sa recherche de post-doctorat sur la représentation du discours « autre » et le point de vue dans les médias s'est déroulée à l'Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, sous la direction de Claire Doquet, dans le cadre de coopération internationale CAPES-COFECUB (2014-2018).

Georgina de Mesquita Miranda est professeure de langue portugaise est de FLE – français langue étrangère – à l'Alliance Française de Fortaleza, au Brésil, depuis 2010. Elle enseigne aussi la Langue Portugaise dans un Collège de la mairie de Fortaleza

depuis 2012. Elle est diplômée en Lettres (Portugais – Français) de l'Université Fédérale du Ceará (UFC, Fortaleza, au Brésil), depuis 2007. Elle a fait un Master professionnel en Lettres à l'Université de l'État de Rio Grande do Norte (UERN, à Assu, au Brésil). Elle est aussi membre du groupe d'études Protexto à l'Université Federal do Ceará (UFC, Fortaleza/Brésil). Ses recherches se situent dans le domaine de la linguistique textuelle où elle se consacre à l'étude de la référénciation, l'argumentation, le point de vue, l'hétérogénéité énonciative et aussi à la didactique des langues.

Après un master en Sciences du langage à l'Université de Rouen, **Thành Tín Nguyen Thuc** a soutenu avec succès sa thèse à l'Université Paris-Descartes, toujours dans le même domaine. Il a aussi un master en Didactique du FLE (Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville), un master en Ingénierie de la formation (Université de Caen, Normandie) et un master en Administration des Entreprises (IAE de Paris - Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne). Il a débuté sa carrière d'enseignant dans un lycée d'élite de HoChiMinh-ville avant d'intégrer en 2005 le Département de Français de l'Université de Pédagogie HoChiMinh-ville où il est responsable des cours de pratique de langue et de syntaxe française. Depuis 2014, à la tête de la Filière de Tourisme, il est responsable de la formation « Licence en Langue française, parcours Tourisme » et se charge également des projets francophones dans son établissement. Il dirige des travaux de recherche sur l'enseignement-éducation, sur la syntaxe française, sur l'interculturel, sur le discours touristique, ainsi que sur le tourisme.

Jean-Christophe Pellat est Professeur émérite de Linguistique française à l'université de Strasbourg. Spécialiste de grammaire et d'orthographe françaises, dans leurs dimensions historiques, théoriques et didactiques, il a enseigné dans les filières Lettres modernes, Sciences du langage et FLE (Licence et Master). Il a assuré des formations FLE dans différents pays : Azerbaïdjan, Iran, Algérie, Etats-Unis, ... Il a publié notamment, en collaboration, aux PUF, La *Grammaire méthodique du français* (1e éd. 1994) et, chez Magnard, *Le Grevisse de l'enseignant. Grammaire de référence* (1e éd ; 2016).

Song Hoàng Phúc Pham est un jeune enseignant-chercheur du Département de Français, de l'Université de Pédagogie de HoChiMinh-Ville où il assure depuis 2017 les cours de français général et de français du tourisme. Titulaire d'un master en Didactique du FLE de ce même établissement, il s'intéresse aussi aux enseignements du parcours Tourisme (gestion touristique, hôtellerie-restauration, marketing du tourisme...) et surtout aux spécificités de ces discours. Passionné de recherche, il enchaîne les travaux sur la syntaxe française et sur le français appliqué au domaine du tourisme.

Après l'obtention d'un master en « Gestion de Projets, Coopération et Développement » de l'Institut d'Études Politiques (IEP) de Lyon, **Lise Quillot** se tourne vers le secteur de l'éducation en devenant professeure de lettres modernes dans des collèges du Réseau d'Éducation Prioritaire en Seine-Saint-Denis. En

parallèle, elle suit un cursus en Didactique des Langues à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne et s'intéresse pour son mémoire de recherche aux spécificités de l'enseignement du français au public migrant ; en 2018 elle obtient son master II en « Didactique des langues, ingénierie de la formation, FLE, interculturalité et plurilinguisme ». Après un an d'enseignement et de coordination pédagogique au sein de la mission de défense de l'Ambassade de France en Éthiopie, elle est désormais directrice de l'Alliance Française de Santiago de los Caballeros en République Dominicaine.

Jiayi Wang est actuellement professeure de français langue étrangère au Centre de Français Hugo en Chine. Elle a obtenu un diplôme de Master en Français Langue Étrangère à l'université de Jean Monnet (Saint-Étienne, France). Intéressée par les techniques d'enseignement, notamment la pratique artistique, elle a rédigé un mémoire sur « *L'introduction de chansons françaises en classe de FLE — Le cas des apprenants chinois dans le centre de français Hugo à Canton* ». Elle a enseigné des langues en France, donné des cours de français aux élèves chinois qui désiraient passer le DELF B2 dans l'association France-Chine de la Loire, et enseigné le chinois dans trois écoles primaires de Saint-Étienne.

Projet pour le n°14, Année 2020



Politique(s) linguistique(s) et formations universitaires dans le monde francophone

Coordination : Amélie Leconte (Aix-Marseille Université, LPL), Christel Troncy (Université de Rouen, DY LIS)

Présentation

Alors que les formations universitaires en politique linguistique et particulièrement en politique linguistique et éducative se multiplient ces dernières années dans le monde francophone, ce phénomène est peu documenté. A partir des années 1980, plusieurs DESS puis masters offrant une spécialisation dans le domaine vont ouvrir dans plusieurs universités françaises, avec des orientations différentes, qui ne se résument pas à former du personnel pour le ministère des Affaires étrangères français. Certains sont centrés sur la coopération linguistique et éducative ; d'autres mettent l'accent sur la f(F)rancophonie, ou encore sur la variété des contextes sociolangagiers, sur les contacts de langues et de cultures ; d'autres encore sur la revitalisation des langues minorées/minoritaires. Aujourd'hui, quasiment toutes les universités françaises proposent des formations ou des modules spécifiques au niveau master 2 et de plus en plus de formations voient le jour dans d'autres pays francophones.

Parallèlement à ce développement de formations, le domaine des politiques linguistiques semble, ces dernières années, moins présent qu'il ne l'a été au cours de la période 1990-2010, tant sur le plan de l'édition scientifique francophone que sur celui des institutions traditionnellement entrepreneurs de politiques linguistiques et pourvoyeuses en offres de postes.

Dans ce numéro de *Synergies France*, il s'agira notamment de dresser un état des lieux des discours universitaires et formatifs francophones en matière de politique linguistiques et, ainsi, de contribuer à cette « politologie linguistique » que Louis-Jean Calvet évoquait il y a plus d'une quinzaine d'années. Ce que nous percevons comme l'éclatement en différentes chapelles de ce domaine fait que, à notre connaissance, celui-ci n'a pas suscité de panorama historique ou contemporain, y compris au sein de ses cloisonnements disciplinaires.

Les articles de ce numéro s'intéresseront à différentes problématiques que soulève la question des formations universitaires en politique linguistique dans des contextes francophones. Ils pourront prendre la forme de panoramas généraux historiques ou contemporains, d'une réflexion globale sur les évolutions dans le domaine ou se centrer sur des études de cas, présenter des formations en politique linguistique et politique linguistique éducative, s'intéresser aux contenus, aux orientations, aux idéologies, aux savoirs et savoir-faire d'expertise, aux finalités, aux débouchés, à la reconnaissance sociale, universitaire ou scientifique de ces formations.

Les articles pourront s'inscrire dans l'un des axes ci-dessous ou traiter d'une problématique transversale.

Axe 1 : Posture épistémologique

Les politiques linguistiques reçoivent des définitions multiples mais sont généralement abordées comme des tentatives de gérer les rapports entre langues et sociétés, qu'elles concernent, selon des distinctions courantes dans le domaine, des interventions sur le corpus, le statut ou sur les langues dans l'éducation ou encore les usages ou représentations linguistiques. Cette conception minimaliste, qui n'en épuise aucune autre, invite à envisager les politiques linguistiques comme multiples, étroitement tributaires des contextes politiques, sociaux et linguistiques sur lesquels elles tentent d'agir et des objectifs plus ou moins explicites et clairs qu'on leur fixe. Les définitions varient ainsi selon le périmètre qu'on leur donne (institutions, société civile voire famille...), les perspectives d'analyse (synchronique, diachronique) et les objectifs visés (défense des langues minorées, promotion de la francophonie, amélioration des systèmes éducatifs...).

Quels paradigmes sont privilégiés dans les formations universitaires (écologie des langues, minoration, diversité, plurilinguismes...) ? Quel est le socle de connaissances proposé ? Quelles sont les références théoriques mobilisées ? Quelle place y tient, par exemple, le domaine éducatif, qui se distingue, quant à lui, par de nombreux articles et ouvrages ?

Les contributions pourront préciser la posture épistémologique développée au sein des formations, l'appareil conceptuel sur lequel elles s'appuient, les références théoriques, les méthodologies, les outils d'analyse qu'elles sollicitent.

Axe 2 : Les débouchés professionnels et la reconnaissance des formations

Traditionnellement, en France, après la seconde guerre mondiale et la décolonisation, le ministère des Affaires étrangères français et celui de la Coopération étaient des pourvoyeurs importants d'experts ou de « coopérants ». Les uns, issus plutôt de l'Éducation nationale, pour servir une politique de « diffusion du français », assumant des missions allant souvent bien au-delà de l'enseignement,

les autres, linguistes, recrutés pour accompagner les nouveaux États indépendants sur les questions linguistiques.

Les postes proposés par le ministère des Affaires étrangères français ont considérablement diminué au gré des réformes successives et permettent de moins en moins de « faire carrière » en tant qu'experts en politique linguistique. Quelques postes requérant des compétences expertes se trouvent aussi dans d'autres ministères (comme le ministère de la Culture avec la DGLFLF), dans les organisations francophones (OIF ou AUF par exemple), voire dans d'autres organismes internationaux, dans des ONG. Enfin, récemment, on voit apparaître, en France, un certain nombre de postes au sein des collectivités territoriales, des institutions éducatives, des entreprises, des associations. Mais malgré ce foisonnement institutionnel, ces postes sont rares et ils exigent désormais souvent une formation en sciences politiques.

Dans ce contexte, les articles pourront analyser les carrières et débouchés auxquels les formations en politique linguistique préparent les étudiants, les profils de ces derniers ou encore la reconnaissance sociale, économique et professionnelle de ces formations.

Axe 3 : La formation des (futurs) professionnels en politique linguistique : des contenus aux finalités et vice-versa

Ce numéro vise aussi à s'interroger sur les contenus des formations en politique linguistique ou en politique linguistique éducative au regard de leur(s) finalité(s). S'agit-il de rendre conscients les étudiants en formation des interventions politiques sur les langues et les contextes sociolinguistiques et d'entretenir ainsi leur vigilance citoyenne et critique d'acteurs responsables ? S'agit-il de leur donner les moyens de décrire et d'analyser de manière réflexive les politiques linguistiques existantes ? S'agit-il, plus pragmatiquement, de former des professionnels de l'intervention linguistique ? On pourra se demander, par ailleurs, quelle part est accordée aux études de cas dans les formations et quels cas sont alors privilégiés, et quelle importance est réservée aux techniques et à l'analyse des pratiques d'intervention.

En bref, qu'attend-on d'un spécialiste en politique linguistique et en conséquence, quels contenus privilégie-t-on dans les formations ?

Un appel à contributions a été lancé.

La date limite de remise des articles est fixée au 15 juin 2020.

<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.01@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 énoncées 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. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

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 30000 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. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

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.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et 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, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies France, n° 13 / 2019
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 Lebeaupein (France)

Synergies France, n° 13 / 2019

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM4E1

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en décembre 2019 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

Ce numéro prolonge la réflexion du précédent *La grammaire, un système organisé entre normalisation, métissage culturel et représentations multiples*. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* a reconsidéré la place de la grammaire dans les apprentissages d'une langue vivante. Des contributeurs engagent une réflexion sur la formation des enseignants en vue d'optimiser les apprentissages en situation de classe. D'autres proposent des expérimentations où la grammaire est intégrée dans des contextes d'enseignement diversifiés, qu'il s'agisse de publics de français langue étrangère / seconde ou encore de migrants.