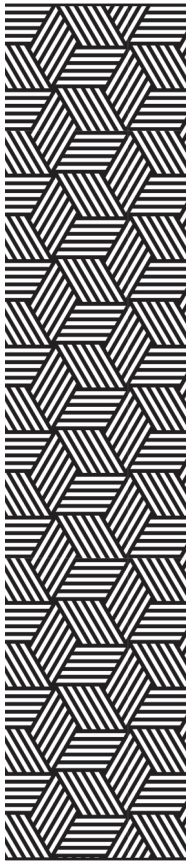


Rédacteur en chef
Sébastien Langevin
Présentation graphique
CGI
Conception graphique
miz enpage
Directeur de la publication
Jean-Pierre Cuq – FIPF



RECHERCHES ET APPLICATIONS
Le français dans le monde
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris
Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18
Mél : fdlm@fdlm.org
<http://www.fdlm.org>

© CLE International 2015
La reproduction même partielle
des articles parus dans ce numéro
est strictement interdite,
sauf accord préalable.

RECHERCHES ET APPLICATIONS
est la revue de la Fédération
internationale des professeurs
de français (FIPF)

Recherches et applications

le français
dans
le monde

N°57
JANVIER 2015
PRIX DU NUMÉRO 20,90€

La grammaire en FLE/FLS Quels savoirs pour quels enseignements

Coordonné par Jan Goes et Inès Sfar

Comité de rédaction

Francis Carton (Président du conseil scientifique)
Patrick Charденet (Président du conseil scientifique)
Jean-Pierre Cuq (Directeur de la publication)
Sébastien Langevin (Rédacteur en chef)
Danièle Moore (Présidente du conseil scientifique)

Conseil scientifique

Margaret Bento (Université Paris Descartes, France) ; Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ; Robert Bouchard (Université Lumière Lyon 2, France) ; Francis Carton (ATILF – Université de Lorraine, CNRS-CRAPEL) ; Patrick Charденet (Agence Universitaire de la Francophonie, Université de Franche-Comté, France) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France) ; Fatima Davin-Chnane (Aix-Marseille Université, France) ; Piet Desmet (Université Catholique de Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie) ; Pierre Martinez (Université de Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis) ; Université nationale de Séoul, Corée) ; Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada) ; Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Franz-Joseph Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen, Allemagne) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine)

Comité de lecture

David Bel, Université normale de Chine du Sud ; Mariana Bono, Princeton University ; Encarnación Carrasco Perea, Universitat de Barcelona ; Moussa Daff, Université Cheikh Anta Diop de Dakar ; Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke ; Diane Farmer, University of Toronto ; Malika Kebbas, École normale supérieure d'Alger ; Estela Klett, Universidad de Buenos Aires ; Tony Liddicoat, University of South Australia ; Eliane Lousada, Universidade de São Paulo ; Maurice Mazunya, Université du Burundi ; Evangelia Mousouri, Université de Thessalonique ; Chantal Parpette, Université Lumière-Lyon 2 ; Jean-François de Pietro, Institut de recherches et documentation pédagogiques de Neuchâtel ; Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México ; Valérie Spaeth, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle ; Yumi Takagaki, Université préfectorale d'Osaka ; Monica Vlad, Universitatea Ovidius din Constanta

Comité varia

Margaret Bento ; Robert Bouchard ; Piet Desmet ; Francine Cicurel ; Franz-Joseph Meissner



Cher lecteur de la revue

Recherches et Applications : le français dans le monde

Que vous soyez étudiant ou doctorant en didactique du français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Recherches et Applications : Le français dans le monde* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors de ses derniers congrès, la Fédération Internationale des Professeurs de Français est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé, mais aussi contextualisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant, en conduisant ou en accompagnant ces évolutions tout en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique de la revue affirme une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, la revue s'est progressivement ouverte aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde¹.

Les règles déontologiques du champ scientifique sont rigoureusement respec-

tées : les articles de la revue sont soumis à une double évaluation anonyme prise en charge par un comité de lecture formé de chercheurs reconnus, qui veille à ce que chaque texte s'appuie sur des données de première main, une originalité des analyses, et des références précises des travaux utilisés.

Par ailleurs, la revue a modifié la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant dans sa rubrique *Varia* des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité².

Enfin, *Recherches et Applications* est engagée dans un processus de collaborations avec des revues du domaine publiées dans d'autres pays pour des échanges d'articles, permettant d'étendre ainsi les espaces d'accès et la circulation des savoirs (*Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*).

Pour le Comité scientifique, les co-présidents
Francis Carton (ATILF, CNRS-Université de Lorraine, CRAPEL)

Francis.carton@univ-lorraine.fr

Patrick Chardenet (AUF, Université de Franche-Comté – UR ELLIAD)

patrick.chardenet@auf.org

Danièle Moore (Simon Fraser University ;

DILTEC Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle)

danmoore@yahoo.ca

1. Pour soumettre une proposition de numéro, voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Instructions aux coordinateurs)

2. Pour soumettre un article, en tant que jeune chercheur (en fin de thèse ou venant de terminer la thèse de doctorat), voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Appel permanent à publication d'articles dans le cadre de la diffusion de recherches menées par de jeunes chercheurs)

La grammaire en FLE/FLS

Quels savoirs pour quels enseignements ?

Présentation

INÈS SFAR 7

Quel savoir grammatical privilégier ?

Vers une didactique développementale ? Sensibilité à la langue, capacités d'analyse et savoirs grammaticaux dans la formation grammaticale des enseignants de FLE-S-M

MARIE J. BERCHOUD 14

Le but de cet article est de revoir l'enseignement de la grammaire à travers la réflexion sur les apprentissages de publics diversifiés (FLE, FLS, FLM) présentés en quelques cas. Ainsi peut-on alors poser la question des publics et des étudiants futurs enseignants tels qu'ils sont. Ainsi, partons-nous davantage des publics enseignants et apprenants que de la langue/les langues : nous le faisons d'une part d'un point de vue social, scolaire et culturel, d'autre part en considérant les dimensions individuelles socialement incarnées dans les interactions acquisitionnelles, puis, ultérieurement, dans les apprentissages. Pour finir, des propositions sont présentées pour une didactique non seulement communicative mais aussi développementale

The purpose of this paper is to review the teaching of grammar through reflection on the ways of learning of various audiences (FLE, FLS, FLM) presented through some cases. By this means we can then consider what kind of audience and what kind of students as future teachers are to be looked for. Thus, we choose to start rather with audiences than language/languages : we do it on one hand from a social, educational and cultural point of view, on the other hand considering the individual dimensions socially embodied in interactional acquisitions, then later in the process of learning itself. Finally, suggestions are submitted for not only communicative didactics but also developmental teaching issues.

Approche sémantique de la grammaire : qu'en est-il aujourd'hui en français langue étrangère ?

CÉCILE BRULEY 28

L'enseignement et l'apprentissage de la langue en général, de la grammaire plus précisément, ont depuis

toujours été l'objet de nombreux débats. Il s'agira de s'interroger d'une part sur l'impact des recherches en grammaire du sens au niveau de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et de la description grammaticale dans les manuels de FLE et d'autre part de tenter d'approcher l'impact de l'introduction de la grammaire du sens au niveau de la formation des enseignants de FLE.

The teaching and the language learning generally, the grammar more exactly, were for a long time the object of numerous debates. It will be a question of wondering on one hand about the impact of the researches in grammar of the sense at the level of the teaching French as a Foreign Language (FFL) and the grammatical description in the course books of FFL and on the other hand to try to approach the impact of the introduction of the grammar of the sense at the level of the formation of the teachers of FFL.

Questionner les grammaires du français langue étrangère produites en contexte allophone

RAPHAËLE FOUILLET, SOFIA STRATILAKI-KLEIN
ET CORINNE WEBER 38

Les ouvrages de grammaire du français langue étrangère conçus pour des publics d'apprenants partageant une même langue de départ sont au cœur de la problématique posée par le groupe de recherche DILTEC-GRAC (GRAMmaires et Contextualisation). De notre point de vue, l'intérêt de l'étude de ces ouvrages réside dans les modifications apportées à la description grammaticale destinée aux locuteurs francophones. Nous partons du postulat que les transformations sont opérées en fonction du contexte linguistique, culturel et éducatif d'enseignement/apprentissage du français et ont, en partie, pour origine les savoirs d'expérience des enseignants que sont souvent les auteurs de ces ouvrages. Il s'agit ici de présenter les grandes orientations de la recherche menée à l'échelle internationale, du point de vue autant conceptuel que méthodologique. L'évocation des contextes allemand et italien permettront d'illustrer notre propos.

The handbooks of French Grammar as foreign language designed for audiences of learners sharing a first common language are one of the main issues raised by

the research group DILTEC-GRAC (GRAMmaires et Contextualisation). From our point of view, the interest of these handbooks lies in the changes in their grammatical description for French speakers. We base our analysis on the premise that the transformations are been carried out according to the linguistic, cultural and educational teaching and learning context of French. We also claim that these changes are, in part, due to the experiential knowledge of teachers who are often the authors of these handbooks. The aim of this study is to present the main lines of this research carried out at an international level, from a conceptual as well as from a methodological point of view. We will illustrate our point of view through the analysis of German and Italian contexts.

Faut-il une terminologie unique pour enseigner la grammaire ?

DAGMAR KOLÁŘKOVÁ 47

Cet article propose une réflexion sur la terminologie grammaticale dans l'enseignement du français langue étrangère dans le contexte tchèque, en s'appuyant sur l'analyse comparative de la terminologie grammaticale utilisée dans plusieurs manuels de grammaire française publiés en France et en République tchèque. Sont examinées les notions suivantes : classes de mots, noms, déterminants, adjectifs, nombres.

Tento článek pojednává o mluvnické terminologii ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka v českém prostředí. Opírá se o srovnávací analýzu mluvnické terminologie používané ve francouzských gramatikách publikovaných ve Francii a v České republice. Předmětem srovnání jsou pojmy : classes de mots (slovní druhy), noms (podstatná jména), déterminants (učovatelé), adjectifs (přídavná jména), nombres (číslovky).

Comment sortir du Bled ? De la difficulté des natifs et des non-natifs à se distancier de la tradition grammaticale

JAN GOES 59

L'enseignant de FLE dispose de nombreux outils pour préparer ses mises au point et exploitations grammaticales. Nous nous sommes posé la question de savoir lesquels ont sa préférence et nous avons dépouillé les préparations de cours de nos étudiants, dont un grand nombre sont de jeunes professeurs à l'étranger. Il s'avère que leurs choix sont plutôt traditionnels et qu'ils ne se séparent qu'à regret de leur grammaire du collège (pour les natifs), ou de la tradition (non-natifs).

De leraar Frans als vreemde taal heeft veel instrumenten tot zijn beschikking om de grammatica van het Frans te behandelen. We hebben ons afgevraagd welke gebruikt worden en hebben de voorbereidingen

van onze studenten, waarvan een aantal reeds leraar is in het buitenland geanalyseerd. Het blijkt dat hun keuze vrij traditioneel is, en dat de moedertaalsprekers moeilijk kunnen scheiden van de grammatica van het middelbaar, terwijl anderstaligen moeilijk afstand nemen van de traditie.

Quelle grammaire enseigner pour quel public (FLS, FOU, FOS) ?

Construire un savoir déclaratif en FLS : l'exemple du paradigme de la conjugaison du présent

FATIMA CHNANE-DAVIN ET JEAN-PIERRE CUO 72

L'article aborde une situation d'action didactique conjointe entre une enseignante et ses élèves pour la construction d'un savoir grammatical. À partir de l'exemple du verbe, on se demande si la nécessité officiellement affirmée de posséder un savoir déclaratif grammatical en fin de cycle primaire clarifie ou non le fonctionnement de la langue dans l'esprit des élèves de français langue seconde. Après une analyse rapide du métalangage employé dans la classe et de la manière dont l'enseignante le glose on observe les difficultés qu'elle rencontre dans son étayage et la difficulté des élèves à construire un savoir théorique sur leur pratique de la langue.

The article discusses a situation of educational joint action between a teacher and her pupils for the construction of a grammatical knowledge. From the example of the verb, we wonder whether or not the officially affirmed need to possess grammatical declarative knowledge at the end of the primary cycle clarifies the functioning of language in the mind of second language students of french. After a quick analysis of the metalanguage used in the class and of the way the teacher explains it, we observe her difficulties in her shoring up and the difficulty of students to build a theoretical knowledge on their practice of the language.

Réflexion métalinguistique et autonomie dans l'enseignement universitaire du FLS au Liban : cas des verbes pronominaux

CARLA SERHAN ET CYNTHIA EID 85

Pour faire suite à une collecte et à une analyse de données fournies par des productions d'universitaires libanais plurilingues, niveau B1 en français, notre étude vise à proposer une stratégie d'apprentissage des verbes pronominaux basée sur la réflexion métalinguistique : la grammaire contrastive a été un outil de travail quand les erreurs provenaient de l'influence de la langue maternelle des apprenants. Le but de cette démarche est l'autonomisation de l'apprenant dans le processus de construction de son savoir langagier plurilingue.

After having collected and analyzed data provided by multilingual Lebanese scholars, level B1 in French, our study aims to suggest a learning strategy of reflexive verbs based on a metalinguistic reflection: the contrastive grammar was our working tool when the errors came from the learners mother tongue influence. The purpose of this approach is the learner empowerment in the construction of knowledge language multilingual process.

La grammaire en Français sur Objectif Spécifique (FOS) : une place, un rôle et une démarche différents ?

JEAN-MARC MANGIANTE 96

Dans les formations de Français sur Objectif Spécifique ou de français de spécialité, la place de la grammaire n'apparaît pas toujours clairement dans un scénario didactique contraint par le manque de temps. Il est donc nécessaire de s'interroger sur la place de la grammaire en FOS : doit-elle suspendre régulièrement le cours normal des activités ou a-t-elle une place bien définie ? Comment s'articule-t-elle dans l'analyse des besoins des apprenants ? Peut-on dégager une spécificité, réelle ou souhaitable, des activités grammaticales au sein d'une séquence didactique en FOS ?

特殊目标的法语语法：不同的位置、作用与方法让-马克 芒让，法国阿尔多瓦大学，Grammatica 研究中心在特殊目标的法语或特殊法语的教学培养中，语法的位置在时间有限的教学法课程里并不总是清楚的。因此有必要探讨语法在特殊目的法语中的位置：它是否必须时时要正常的课堂教学给它让位？它是否有其确定的位置？它如何在学习者所需分析中得到体现？我们是否可以在特殊目标法语的教学法课中强调语法练习有其真实的、抑或期待有的特殊性？

Le non-respect des normes sur les réseaux sociaux numériques et les conséquences sur l'apprentissage et l'enseignement du FLE

MARKO VIDAK 108

Parmi les ressources disponibles, les apprenants du FLE utilisent aussi les médias sociaux ouverts et non médiés.

Les exemples d'écart des normes linguistiques enseignées en classe y sont nombreux. Cet article vise à montrer, sur l'exemple de Twitter, le risque que ces ressources peuvent représenter pour l'apprentissage. Tant que la maîtrise des normes n'est pas optimale, ces ressources peuvent avoir une influence négative sur l'apprentissage et sur les compétences de l'apprenant.

Među raspoloživim sredstvima, studenti francuskog kao stranog jezika redovno koriste otvorene onlajn društvene mreže. Mnoge poruke na tim kanalima komunikacije odstupaju od normi koje se uče na časovima. Cilj ovog članka je da kroz primer Twitter-a prikaže rizik koji ta sredstva mogu da predstavljaju za učenje jezika. Dok god pravopis i gramatika nisu dobro savladani, korišćenje otvorenih onlajn društvenih mreža može da ima negativan uticaj na učenje jezika i na jezičku kompetenciju studenata.

Bilan

La grammaire en FLE. Continuité et nouvelles approches

JAN GOES 122

Cet article vise à mettre en relief à la fois la continuité des recherches concernant l'enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE/FLS et les nouvelles approches de la dernière décennie.

This article aims to stress the continuity in the research concerning teaching and learning grammar in French as a foreign language and to depict the new approaches of the last decennium.

Varia

Pratique enseignante dans des classes multilingues et multi-niveaux en FLE : une gestion complexe des supports/outils

CATHERINE DAVID-LODOVICI 136

P présentation

INÈS SFAR

UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE, ÉQUIPE DE RECHERCHE
SENS TEXTE INFORMATIQUE HISTOIRE

Quand on se fixe comme objectif d'analyser les pratiques en usage pour l'enseignement de la grammaire dans les classes de français, on est confronté de prime abord à deux difficultés. La première concerne l'historique qui pèse sur une telle discipline, ayant oscillé jusque-là entre disgrâce et regain d'intérêt, selon la méthodologie adoptée dans l'enseignement/apprentissage des langues, qu'elle soit traditionnelle, fonctionnelle ou communicative. La deuxième est celle de l'éclectisme qui règne sur toutes les approches d'enseignement du français et qui génère des pratiques hétérogènes qui rendent difficile la mise en place d'une méthodologie d'enseignement unique, indépendante des différents acteurs de cet enseignement.

Pourtant, l'importance du savoir grammatical entre autres composantes linguistiques dans l'acquisition/apprentissage d'une langue, n'est plus à démontrer. Pour s'en convaincre, il suffit de rappeler les trois constats suivants :

- la compétence métalinguistique est aussi importante que la compétence linguistique, que l'apprentissage soit institutionnel ou naturel, en formation initiale ou en formation continue. Il est donc clair que tout apprenant d'une langue a besoin d'acquérir un savoir sur le fonctionnement de cette langue, qui sert à y référer en tant qu'objet (cf. les travaux en psycholinguistique et en linguistique cognitive sur la réflexivité et la fonction autonymique) ;
- l'acquisition et l'apprentissage s'opèrent sur la base d'une recherche de régularités dans le fonctionnement de ces langues, laquelle découle de rapprochements analogiques opérés par les apprenants lors de l'acquisition de toutes sortes de compétences linguistiques : lexicale, morphologique, syntaxique, sémantique, etc. ;
- tout savoir linguistique est doublé d'un savoir métalinguistique, qu'il s'agisse de langue maternelle ou de langue étrangère. Ce savoir grammatical conditionne l'apprentissage de la langue. Par exemple, un arabophone appliquerait tout naturellement les règles de la morphologie arabe lors de l'apprentissage de celle du français, de la même manière qu'un francophone commettrait des erreurs d'orthographe

lorsqu'il passe de la phase de la pratique orale à la pratique écrite de sa propre langue maternelle.

À partir de ces trois éléments, au lieu de s'interroger sur la nécessité d'enseigner la grammaire, il serait plus adéquat de se poser la question en ces termes : *quel savoir grammatical privilégier ?* et prendre en considération les principaux actants de la situation d'enseignement/apprentissage et le statut de la langue.

Ce numéro se donne pour ambition de reprendre un questionnement ancien et récurrent relatif à la nécessité de l'enseignement d'un savoir grammatical dans le cadre de l'apprentissage du français, qu'il soit langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère et de proposer quelques solutions, même programmatiques, à partir des différentes contributions.

Trois moments de réflexion structurent ce numéro :

- Il s'agit tout d'abord de considérer le savoir grammatical dans ses spécificités, indépendamment de la relation qu'il entretient avec les autres actants de l'apprentissage, à savoir l'enseignant et l'apprenant ;
- Dans la deuxième partie, on insistera sur le rôle déterminant du statut du français dans le contexte d'apprentissage et la nécessité d'ajuster les contenus grammaticaux aux besoins de l'enseignement (FLS et FOS, etc.). Différents outils didactiques (manuels, méthodes d'enseignements, etc.) seront présentés dans les différentes contributions de ce numéro. Elle se conclut par un témoignage sur de nouvelles pratiques d'apprentissage.
- L'ensemble du numéro sera clos par un article bilan.

Q *uel savoir grammatical privilégier ?*

Il est incontestable que pour les enseignants, la grammaire est la composante linguistique qu'ils estiment la plus importante en classe de langue, avant le lexique et la phonétique. Ce qui n'est toutefois pas précisé, c'est la nature de ce savoir grammatical et ses spécificités. Se dégagent des contributions les points suivants :

- Ce savoir devrait dépasser le clivage des trois statuts de la langue française : langue étrangère, seconde ou maternelle. Dans son article, Marie-J. Berchoud propose de mettre en place une « didactique développementale » qui **(i)** prendra en compte le sociétal et le développemental, **(ii)** tentera d'explorer d'autres voies pour la description de la langue et l'analyse grammaticale (« activités centrées sur l'agentivité des élèves, leurs relations à autrui et à eux-mêmes, et leur rapport à l'espace/temps »), **(iii)** utilisera les différentes grammaires (textuelle, phrastique, etc.) lors de l'analyse de corpus ;

- Ce savoir devrait partir du sens vers la grammaire, c'est-à-dire qu'on devrait privilégier une approche sémantique de la grammaire. C'est ce que présente Cécile Bruley dans sa contribution où elle montre l'impact de l'introduction de la grammaire du sens au niveau de la description grammaticale et de la formation des enseignants de FLE et insiste sur la nécessité de développer un matériel pédagogique assurant une plus grande diffusion et une meilleure compréhension de l'approche sémantique ;
- Ce savoir devrait s'appuyer sur les acquis métalinguistiques et en tenir compte soit dans l'élaboration d'approches d'enseignement, soit dans l'unification de son métalangage. La première dimension a été développée dans l'article de Fouillet, Stratilaki-Klein et Weber qui se sont intéressées aux grammaires du français en Allemagne et en Italie. Elles cherchent à identifier, décrire et analyser les écarts ou les variations possibles entre les grammaires du français produites pour des locuteurs francophones et celles produites « localement » pour des apprenants allophones par des enseignants de français. La seconde, quant à elle, a fait l'objet de l'étude présentée par Dagmar Kolářiková qui aborde la question de l'incohérence de la terminologie grammaticale dans les manuels de grammaire rédigés en français et en tchèque et les difficultés qui en résultent dans les classes de FLE pour les apprenants et propose de faire appel à un savoir unifiant le métalangage grammatical en classe de FLE et en classe de FLM pour faciliter la mobilité des étudiants.
- Ce savoir subit une simplification extrême permettant son insertion dans une grammaire pédagogique. Cela concerne la relation entre grammaire savante et/ou sciences du langage et grammaire d'enseignement, caractérisée jusque-là par un clivage entre la linguistique, jugée peu opérationnelle dans l'enseignement du français, notamment langue étrangère et la grammaire. Cet aspect, tout en étant présent dans les autres articles d'une manière implicite ou explicite, fait l'objet de la contribution de Jan Goes qui décrit cette relation d'exclusion et de rejet. En s'appuyant sur des enquêtes, l'auteur tente d'analyser l'exploitation des manuels de grammaire et les réticences, voire le refus de renouvellement qui caractérise certaines pratiques. Il confirme le constat selon lequel la réception du cours de grammaire diffère selon qu'il s'agit d'un enseignant natif ou d'un non-natif et donne comme illustration quelques exemples de la grammaire et propose enfin quelques pistes de réflexion pour combler les lacunes en matière de savoir grammatical.

Quelle grammaire enseigner pour quel public ?

Pour répondre à la question « Quelle grammaire enseigner pour quel public ? », il faut commencer par distinguer deux niveaux : celui du type d'enseignement et celui du statut de la langue, auxquels correspondent deux démarches pédagogiques différentes et par conséquent des savoirs grammaticaux adaptés.

Concernant le type d'enseignement, Jean-Marc Mangiante présente celui du français sur objectif spécifique et prend l'exemple de la formation des aides-soignants et des ingénieurs. Pour répondre à l'interrogation « quel savoir grammatical enseigner en FOS ? », il affirme qu'il faut partir du discours pour arriver à la phrase, autrement dit de la grammaire textuelle à la grammaire phrastique.

Pour ce qui est du statut de la langue, une distinction est faite entre la perspective de l'enseignement du français langue étrangère, présente dans tout le numéro, de celle du français langue seconde, qu'on retrouve dans les deux textes de Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq et Carla Serhan et Cynthia Eid. En effet, le contexte d'enseignement/apprentissage du français langue seconde est différent de celui du français langue étrangère, puisqu'il vise une maîtrise de la langue française similaire à celle d'un locuteur natif. Pour cela, les élèves sont placés très tôt en situation d'analyse de la langue afin d'en mieux comprendre le fonctionnement, d'où les analyses présentées dans les articles suivants :

- Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq ont focalisé sur la pratique de l'enseignement de la conjugaison en FLS. En présentant la démarche didactique d'une enseignante à partir des enregistrements de ses échanges avec ses élèves, ils font le constat qu'elle enseigne à la manière du FLM. Leur conclusion est la suivante : « si on veut un savoir déclaratif, de type par-cœur, ne vaut-il pas mieux finalement faire apprendre par cœur le paradigme, comme on le fait pour les tables de multiplication ou une poésie ? » ;
- Carla Serhan et Cynthia Eid ont tenté de présenter et classer les difficultés rencontrées par les étudiants libanais francophones de niveau B1 lors de l'apprentissage des verbes pronominaux, difficultés essentiellement dues aux interférences avec la langue maternelle (l'arabe) ainsi que le contexte plurilingue dans lequel ils évoluent.

Le dernier article de cette partie présente un exemple d'intervention d'enseignant élaborée par Marko Vidak qui met en relation la grammaire et les nouvelles technologies de communication à travers une nouvelle méthode d'apprentissage par immersion dans les réseaux sociaux numériques. Si les TICe sont réputées favoriser l'auto-formation et l'autonomie de l'apprenant, le non-respect des normes de la langue sur les réseaux sociaux numériques et la mauvaise qualité

d'expression mettent en péril l'apprentissage de la grammaire et l'usage des outils didactiques numériques.

Un article bilan vient clôturer l'ensemble des contributions et a pour objet la grammaire. L'auteur essaie de mettre en relation les recherches anciennes concernant l'enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE/FLS et les nouvelles approches. L'objectif est de montrer à la fois la continuité et le renouveau dans la recherche en grammaire du FLE/FLS.

Au terme de l'ensemble des travaux présentés, on s'aperçoit que ce qui manque au niveau de l'enseignement du français, qu'il soit langue étrangère ou langue seconde, c'est une méthodologie appropriée qui croise à la fois les contenus théoriques disponibles en linguistique moderne, les objectifs visés par l'apprentissage des langues et les acquis métalinguistiques des apprenants allophones.

Quel savoir
*grammatical
privilégier ?*

MARIE J. BERCHOU

CÉCILE BRULEY

RAPHAËLE FOUILLET

SOFIA STRATILAKI-KLEIN

CORINNE WEBER

DAGMAR KOLÁŘÍKOVÁ

JAN GOES

Vers une didactique développementale ?

Sensibilité à la langue, capacités d'analyse et savoirs grammaticaux dans la formation grammaticale des enseignants de FLE-S-M

MARIE J. BERCHOU

EA 4182 TIL USR CNRS-UB 3516, UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE

1. « Alors que le dictionnaire est censé livrer la liste des mots de la langue (accompagnés de leur sens), la grammaire se charge, en principe, de décrire les moyens dont dispose la langue pour combiner ces unités afin d'obtenir des segments d'ordre supérieur, à savoir *les phrases*, et ce, en rendant compte des variations que les mots en question sont amenés à subir au cours de ce processus de combinaison » (Arrivé, Gadet, Galmiche, *La grammaire d'aujourd'hui - guide alphabétique de linguistique française*, 1989 : 298). Cette définition peut être articulée avec celles de grammaire de texte et de l'énonciation, telles qu'on les trouve chez Tomassone (1997).

La question centrale de cet article est celle de la grammaire, sa place et les moyens de l'approcher pour l'apprendre, dans la formation des enseignants, mais aussi dans les classes, avec les élèves et pour eux. La grammaire, description de la langue¹, est « un concept didactique » (Cuq : 1996 : 25), et nous le savons, les règles de la grammaire scolaire ont été élaborées dans le but d'aider les élèves à apprendre la langue, surtout écrite, comme l'ont montré les travaux de Chervel parus en 1977. Le cadre théorique du travail présenté ici est celui de la didactique du français, langue étrangère, seconde, de scolarisation ou même maternelle ; plus précisément, on s'attache à articuler la centration sur l'apprenant et celle sur l'enseignant, soit une formation des enseignants reliée aux pratiques de classe pour mieux les analyser, et en retour, pouvoir formuler des propositions. Ainsi, le corpus recueilli et étudié est composé d'une série d'observations et de travaux effectués durant les cours de « grammaire et apprentissage du FLE » avec de futurs enseignants FLE-S-M, de « didactique adaptée du français » pour des enseignants de formation continue spécialisée dans la difficulté scolaire et le handicap, certains étant locuteurs natifs et les autres non natifs : étudiants préparant un master FLE ; étudiants préparant le CAPES de Lettres ; étudiants préparant le concours de professeur des écoles ; professeurs étudiants inscrits en master EDH (concours CAPA-SH, spécialisation du concours PE et PLC). L'intérêt d'un tel corpus est de rendre possible le repérage des récurrences et des différences dans des situations analogues et avec des publics, futurs enseignants ou apprenants, tous engagés en milieu

scolaire ou universitaire dans des apprentissages langagiers. L'enjeu majeur est celui de l'individualisation des apprentissages langagiers dans une scolarisation collective : en quoi et comment peut-il être fructueux, dans l'enseignement-apprentissage, d'impliquer le vécu langagier de chacun, élève ou (futur) enseignant, le conviant ainsi à une présence attentive à la langue, pour développer des savoirs en grammaire et au-delà, en maniement de la langue et en savoir-enseigner ? Autrement dit, il est question de convoquer en même temps que l'élève, l'enseignant ou l'étudiant, le sujet parlant. Il ne s'agit pas d'une recherche ni d'une analyse quantitative, mais d'un parcours exploratoire dans une série de données orales (classes et cours) et écrites (mémoires), réunies de façon systématique sur cinq années. Et si le choix a été de coordonner différents publics, élèves, étudiants, et contenus, FLM, FLE, FLS, c'est par souci de prendre en compte la variété des situations d'enseignement ou de contact avec la grammaire.

Les conclusions didactiques issues des analyses menées sur les travaux écrits et oraux des étudiants et de leurs élèves seront présentées selon trois axes, ordonnés de manière chronologique, depuis la relation du sujet parlant à la langue, jusqu'aux apprentissages de grammaire et d'analyse grammaticale. Le classement dans cet ordre répond à un souci de logique et de lisibilité, qui relie la focalisation de l'attention sur les phénomènes de langue² chez les élèves comme les (futurs) enseignants avec le développement du langage dans la petite enfance, sur lequel s'enracinent ensuite la formation des enseignants, avec l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, et le perfectionnement en matière de langue et langage.

1^{er} axe – *Comment et pourquoi développer la sensibilité à la langue/aux langues en relation avec les apports de la psycholinguistique sur l'entrée dans le langage et la pensée, pour les (futurs) professeurs et, au-delà, leurs (futurs) élèves ou apprenants ?*

2^e axe – *Pourrions-nous renouveler l'approche et l'appropriation des savoirs grammaticaux grâce à l'exploration d'autres voies pour favoriser les apprentissages (distinguer les phénomènes de langue, maîtriser le métalangage grammatical propre à un niveau d'analyse, être capable de relier les différents niveaux, phrase-texte-énonciation...), et ainsi mieux enseigner ?*

3^e axe – *Comment faire ? Quelques propositions pour le renforcement de la capacité à percevoir les phénomènes langagiers dans les interactions orales comme dans les textes écrits, et à mener une analyse grammaticale non durablement séparée d'un souci didactique, c'est-à-dire reliant la langue et les (apprenants) locuteurs : vers une didactique développementale ?*

L'idée de départ dans la conception de ce travail a été de prendre en compte un affaiblissement constaté de la sensibilité à la langue chez bien des étudiants, et aussi un certain désintérêt pour elle chez les élèves ou apprenants³ : était-ce la marque d'une société traversée

2. À noter : ces éléments sont pris en compte durant les années de maternelle, mais ensuite, l'enseignement disciplinaire prévaut de l'école à l'université ; cependant, le propos ici n'est pas de renvoyer tout le monde à la maternelle, mais d'intégrer des données parfois passées sous silence, ou laissées à l'intuition des enseignants.

3. Avec une exception notable rencontrée chez les étudiants est-européens et balkaniques formés à la philologie romane.

d'images, de sons et saturée de messages immédiats ? Quoi qu'il en soit, il fallait continuer à enseigner et former. Ensuite, il s'est agi de rassembler et étudier les données (travaux d'étudiants, données sur les situations en classe sur cinq années, 2006-2011), afin de pouvoir réfléchir à des moyens de faire naître ou renaître le goût de la langue, de redonner vie à son étude et à la grammaire en tant que voie de facilitation didactique. Après lectures et analyses, une ouverture se profilait, testée avec succès en formation avec les publics présentés en introduction pendant trois années : un retour aux sources du développement du langage puis à son évolution est apparu motivant pour tous et source d'apprentissages mieux intégrés car reliés à la parole de chacun. En sera-t-il de même dans la durée longue ? Nous ne le savons pas encore, mais nous savons cependant que l'évaluation des acquis des élèves dans la durée longue ne se fait guère ailleurs que dans le réel social, et vient abonder les publics divers de formation continue. Alors, il se pourrait bien qu'il faille envisager la possibilité d'une didactique développementale, vraiment centrée sur le « je » qui a acquis le langage et continue d'apprendre une ou des langues avec les autres, que ce soit le « je » élève/apprenant, ou le « je » enseignant. La difficulté est alors de sa mise en pratique dans une classe réglée selon un enseignement collectif, même s'il est parfois différencié.

Sensibilité à la/aux langues et éveil à la grammaire

Cette première partie pose les termes de la question de recherche en articulant le collectif et l'individuel dans les phénomènes langagiers au présent, mais aussi dans la durée du développement, que l'enseignement puis la formation prolongent. Elle montre que susciter chez un apprenant l'intérêt pour des langues autres que sa langue première, bonne démarche en soi, peut se voir limitée par des analyses contrastives souvent envisagées du point de vue de la langue 1, sans distanciation réflexive. Il faut donc aussi revenir à l'initial et apporter des savoirs sur les phénomènes d'acquisition langagière dans leur ampleur, phénomènes qui impliquent chaque apprenant.

POUR LA GRAMMAIRE : S'INTÉRESSER À LA VIE LANGAGIÈRE DES SUJETS PARLANTS (L1, L2, L3...)

Dans un article d'un numéro récent des *Études de linguistique appliquée* consacré à la formation des enseignants en lien avec la recherche (n° 161, 2011), je cherchais à montrer que, chez les enseignants en

formation, le développement de la capacité à écouter la langue actuellement employée (à l'oral, au quotidien, et pas seulement à l'écrit) et à analyser, à formuler des hypothèses explicatives aux évolutions constatées constituait une excellente propédeutique. Ainsi en va-t-il, par exemple, des nouveaux emplois de la préposition « sur » à l'oral : « Le mercredi je suis *sur* Dijon », « Préviens-nous quand tu seras *sur* Paris », « sur » et non « à » ; mais aussi, « appelle-moi *sur* mon portable », « je suis *sur* mon portable ». Pourquoi cette évolution d'une préposition à vers ce *sur* ? Le sens de la préposition *sur* est pourtant « relativement stable et aisément identifiable » (Riegel, Pellat, Rioul, 1994 : 372) ; mais on peut voir dans ces énoncés avec « sur » un sémantisme liant la localisation à l'activité, avec, au-delà, une définition de l'individu comme être qui a des projets et qui réalise, plutôt que comme être en soi, stable (donc on peut éviter de s'en soucier) ; et sans doute pour partie un glissement de « à » vers « sur » dès lors que l'emploi de ce « à » nécessiterait des formulations moins brèves, de type « appelle-moi à mon numéro de (téléphone) portable », « je suis joignable à mon numéro de téléphone portable ».

Dès lors qu'on est en présence de deux langues au moins, les explications peuvent se complexifier : la tendance chez les apprenants comme chez les enseignants est à comparer les langues, et le plus souvent deux langues. Cette tendance peut être exploitée de façon fructueuse, comme le montre par exemple le matériel pédagogique *Comparons nos langues* (Auger, 2005, CRDP Languedoc-Roussillon, Montpellier) à destination des élèves nouveaux arrivants en France, ou l'ouvrage pratique + CD *Observation réfléchie des langues* (Kervran, 2006, CRDP Bretagne). Il est fort utile d'amener les jeunes élèves et les adultes à se pencher sur les réalisations linguistiques en plusieurs langues, mais il faut rester attentif au tropisme plus ou moins spontané de comparaison des langues qui demeurerait chez chaque élève ou étudiant ancré dans sa langue première. Sur ce point, Cécile Desoutter s'interroge sur la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères et, après Daniel Gaonac'h en 1991, remarque ceci : « nombre de didacticiens et de pédagogues de la DLE s'accordent aujourd'hui à reconnaître que les lapsus, les fautes et les erreurs sont les traces de stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'apprenant et manifestent une systématité qui n'est pas due exclusivement à l'interférence des langues antérieurement connues ou au mécanisme de l'analogie induit par la langue-cible » (2005 : 119). En fait, « l'apprenant médiatise et construit sa relation à la langue selon des stratégies et des étapes qui lui sont propres » (o.c. : 119).

Il y a plus : chaque langue, tissée de culturel, emploie des moyens d'expression variés, grammaticaux, mais aussi non- ou para-verbaux qui ne peuvent être comparés terme à terme. Cependant, pour les langues voisines et les phénomènes d'intercompréhension, les démarches contrastives restent fructueuses (Blanche-Benveniste, 2000).

Et comme chaque sujet parlant a grandi dans et par son développement langagier, il importe également de focaliser l'attention des apprenants sur la dimension à la fois universelle et singulière de l'acquisition.

GRAMMAIRE ET DÉVELOPPEMENT LANGAGIER

Pour que la langue et sa grammaire ne demeurent pas un objet extérieur qui ne concernerait chaque apprenant que pour les devoirs et les notes, il apparaît utile de considérer les apprentissages en résonance avec les processus d'acquisition. Cependant, les progressions pédagogiques en grammaire ont évolué à la suite des apports du Français fondamental bien que celui-ci se soit voulu « sans doctrine ni progression » (cf. Klingner et Véronique, 2006). Mais si ces progressions intègrent les dimensions sociales et communicatives du langage notamment oral, elles ne se préoccupent pas réellement des dimensions socio- et psycho-linguistiques des apprentissages de langue(s) : est-ce parce qu'elles sont présumées individuelles, le sont pour partie, tandis que les apprentissages sont collectifs, et à ce titre, sont ouverts au culturel comme aux interactions ? Mais, doit-on le rappeler, c'est l'apprenant qui apprend, « tout apprenant, quel qu'il soit, entretient un rapport actif avec son apprentissage » (Porcher, 1980 : 13). C'est une raison suffisante pour nous intéresser à la question de la mise en relation de savoirs sur l'acquisition avec les entrées dans l'étude de la grammaire. Dans « L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme » (2003 : 115-132), la psycholinguiste Harriet Jisa montre que « toutes les langues offrent des instruments pour exprimer les concepts d'agentivité, de localisation, de possession, de résultat, d'existence, etc. ; et, partout dans le monde, les enfants savent trouver, tôt dans le développement de leur aptitude à parler, les moyens d'exprimer ces concepts ». Elle précise : « le fait que les concepts encodés par les enfants au début du processus d'acquisition soient partout si proches constitue un argument puissant pour postuler une base prélinguistique universellement détenue. Cependant, bien que la possession de ces fondations cognitives en soit une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante pour permettre l'acquisition du langage. L'enfant a également besoin d'interagir avec l'adulte afin de découvrir comment les catégories prélinguistiques sont encapsulées dans la langue ».

Dès lors, si nous considérons le langagier, le cognitif, l'émotionnel, le mental et le culturel comme engagés ensemble dans l'apprentissage en la personne de chaque apprenant ou étudiant (ce qui n'est guère original, mais un peu plus si nous pensons que cela inclut la perception, y compris la perception de soi), alors il faut en tirer les conséquences en prenant en compte ces cinq catégories conceptuelles premières. Là, le didacticien également grammairien marque un temps d'arrêt : cela signifierait-il qu'il faut, dans les apprentissages langagiers, y compris de grammaire, commencer par introduire ces liens initiaux

que sont l'agentivité, avec les relations agent-patient qui y sont inscrites, leurs interprétations et leur expression (causalité, hiérarchie...), la localisation (proche, lointain, ici, là), la possession (à moi, mon, pas à moi, ton, son...), le résultat (réussite, non-réussite), l'existence (je suis, je veux, je crains...) ?

Sans doute pas, ou pas tout de suite, car le travail est immense, à en juger par les travaux actuels de didactique cognitive et d'anthropologie linguistique. Cependant, avoir ces données présentes à l'esprit semble fort utile, ne serait-ce que pour pouvoir les mobiliser afin de choisir des façons de faire, des contenus, des activités de classe, que ce soit avec des apprenants adultes hors système scolaire ou avec de jeunes scolaires en délicatesse avec la langue et avec les savoirs scolaires, ou encore en FLE. C'est ce qui va être montré à présent.

Explorer d'autres voies que la grammaire d'abord

Dans cette partie, nous partons des publics, selon une centration sur l'apprenant, chaque apprenant, pour mettre en évidence des moyens de renouveler l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire là où il a échoué ou est mal reçu.

AVANT LA LANGUE ET SA GRAMMAIRE, LES PUBLICS D'APPRENANTS

Qui parmi les élèves et apprenants apprécie la grammaire en classe ? Celui ou celle qui a compris sa valeur de repère et d'aide à l'apprentissage, le plus souvent des enfants en contact avec des adultes lettrés, et ces adultes ; ce peut être aussi des élèves que l'aspect mécanique des exercices de réemploi rassure. Et qui parmi les élèves et apprenants n'aime pas la grammaire, avec son cortège de règles et d'exceptions, d'explications à mémoriser, et à appliquer dans sa parole et surtout ses écrits ? Les élèves qui se sentent non reconnus, voire niés par la langue de l'école (autrement dit, surtout l'écrit, et l'oral réglé comme l'écrit) et pour qui la communication orale est le médium principal. Ces élèves, nous en rencontrons aussi en FLS et en FLE car tous les apprenants ne sont pas d'ex-bons élèves, et les formateurs et enseignants veillent spontanément à maintenir et rendre visible un écart avec la rigueur du système scolaire (voir par ex. Guernier, 2009). Alors pourquoi ne pas prendre acte de cet état de fait pour réélaborer des approches didactiques vers la langue et la grammaire ?

Dans la partie qui suit, sera présenté un exemple, qui pourrait être médité, étendu, décliné en pratiques variées ; et à vrai dire, il l'est déjà

dans toutes les sections et classes consacrées aux difficultés scolaires. Il a été élaboré, expérimenté, et évalué, puis ses résultats ont été présentés dans un mémoire de Master II de formation des enseignants spécialisés dans la difficulté scolaire et le handicap. Les élèves dont il est question ici sont des élèves de SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté), d'ULIS (Unités locales pour l'inclusion scolaire) ou d'IME (Institut médico-éducatif), autrement dit des élèves en échec, voire inadaptés ou handicapés, placés hors les classes ordinaires. Ce choix a été fait afin de contraster les résultats, et parce que l'allègement des programmes par rapport aux classes ordinaires permet de telles expérimentations. Des analyses des représentations de la grammaire de ces élèves effectuées à l'occasion de plusieurs mémoires de Master montrent qu'au terme « grammaire » ne sont associés que des mots, des adjectifs, des expressions et images, des jugements négatifs : la grammaire est l'amie des bons élèves, donc leur ennemie à eux, les laissés-pour-compte. Et il semble bien que ce que repoussent ces jeunes, c'est un miroir néfaste, dévalorisant, celui de la mauvaise fée qui les a placés là, en marge.

Notre hypothèse est alors que les expérimentations et analyses avec les publics les plus marginaux (marginalisés) sont porteurs de savoirs pour l'ensemble des publics scolaires et étudiants car ils ont un effet de loupe concernant un plus grand nombre d'apprenants et d'étudiants. À ces résultats fait écho l'ouvrage d'H. Bauchau, *L'enfant bleu*, consacré à ces publics en difficulté. *L'enfant bleu* à sa professeure : « Non, madame, on ne peut pas parler le français bon. Nous... [...] on ne peut parler que le français handicapé, le français des bazardés, des charabiacés, ceux qui partent le matin pour être domestiqués à l'hôpital de jour et en sortir le soir pour la gueule du métro. » (Bauchau, 2004 : 223)

SE CENTRER SUR L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES, LEURS RELATIONS À AUTRUI ET À SOI : UNE EXPÉRIENCE

Voici d'abord le dispositif expérimenté par A.-S. Jeannin en 2012-2013 (université de Bourgogne, master EEA/EDH) avec une classe d'ULIS en collège pour son mémoire de Master 2 d'enseignant spécialisé. Cette enseignante/étudiante déjà expérimentée sait (depuis l'année précédente où elle leur enseignait déjà) que ses élèves n'aiment ni lire ni écrire, ont peur d'échouer et d'être moqués, qu'ils emploient un vocabulaire limité avec une syntaxe restreinte, ne mémorisent pas ou peu et ne réemploient guère les apports effectués en leçons de langue. Lorsqu'elle les retrouve à la rentrée suivante (2012), elle conçoit donc un projet d'activités mettant en relation cette classe d'ULIS implantée au collège de Montbard avec une classe CLA (classe d'accueil pour élèves étrangers nouveaux arrivants en France ne maîtrisant pas ou pas assez le français) d'un collège de Châtillon.

Comme les deux villes sont distantes d'une cinquantaine de kilomètres, et que les élèves ne peuvent se rencontrer au mieux que deux à trois fois par an, le choix est fait de la correspondance par courriel, avec un objectif : aider les élèves de CLA à apprendre la langue française, parce que, expliquent les élèves d'ULIS, « ils sont un peu handicapés de la langue », mais « grâce à nous, ils vont progresser ». Comment cette aide va-t-elle se concrétiser ? Le choix est fait, après discussion entre les élèves et l'enseignante, de fabriquer un imagier incluant des situations, des mots, des phrases, pour permettre aux élèves de CLA de mieux se débrouiller dans la vie courante et au collège. En moins d'une année, ils n'en fabriqueront qu'une partie, mais ils se sont motivés, ils se sentent renforcés dans leur estime d'eux-mêmes et leur capacité à être efficaces. On voit là combien le sentiment d'auto-efficacité de Bandura (1997/2003) est à susciter et développer pour des apprentissages réussis. Quel est le lien avec la grammaire et son enseignement/apprentissage, direz-vous peut-être : le souci de sa réussite, et ce n'est pas mince.

Détaillons un tant soit peu : les évaluations effectuées au fil de l'activité montrent d'abord une attention conjointe davantage focalisée sur les phénomènes de langue, puis des progrès réels en mémorisation, réemploi à bon escient du lexique et des formes syntaxiques, et graphie compréhensible voire correcte, progrès qui sont bien supérieurs à ceux d'une année ordinaire (de l'ordre de 70 à 80 %, contre 40 % l'année précédente). Ces chiffres mesurent l'accroissement du vocabulaire bien employé, ainsi que des formes correctes mémorisées et reprises. Les élèves comme l'enseignante sont fiers de ces résultats tangibles ; mais ce dont ils sont le plus fiers, c'est d'avoir pu aider avec succès ces pauvres enfants étrangers qui découvrent le français. Ceux-ci, de leur côté, ont tiré de l'intérêt qui leur était porté une motivation supplémentaire à apprendre, et ils l'ont dit.

Alors, comment les progrès des élèves ULIS s'expliquent-ils ? (les progrès des élèves de classe CLA relevant du FLE, puis du FLS, n'ont pas encore été évalués, et leur évaluation est généralement socio-scolaire : pouvoir suivre en classe ordinaire). Premièrement, les élèves d'ULIS se trouvent placés en position d'aidant, et non de handicapé, d'élève en échec qui se retrouve dans une classe stigmatisée. C'est une position valorisante : l'élève d'ULIS se perçoit alors comme agent et non comme simple exécutant, il constate avec plaisir son efficacité. Autrement dit, nous sommes bien dans l'agentivité, c'est-à-dire le sentiment et le fait d'exercer une influence personnelle sur son propre fonctionnement et sur son environnement. Selon Bandura (2001) l'agentivité convoque et met en relation les systèmes sensoriels, moteurs et cérébraux, ce qui expliquerait les progrès réalisés dès lors qu'un individu a le sentiment d'être un agent, d'avoir un impact, et de pouvoir produire des résultats. Ce faisant, il se perfectionne également lui-même dans toutes ses dimensions.

En outre, ces élèves d'ULIS ont ouvert les fenêtres de leur univers mental, émotionnel, social grâce au contact avec des jeunes venus d'ailleurs : ce fut l'occasion de parler du passé et des pays d'où venaient les parents des autres, mais aussi de leurs parents ou grands-parents ; ainsi la perception vécue de l'espace et du temps est-elle apparue comme un vecteur puissant d'intégration de ces dimensions dans l'expérience, puis dans la langue, parlée, écrite, et regardée en classe, expliquée, pour soi, mais aussi pour autrui. Alors, la grammaire ne fut plus de la grammaire au sens étroit du terme (règles, exceptions, complexité qui semble arbitraire) mais une source pour comprendre et se comprendre. Car les élèves ULIS n'étaient plus seuls ; il y avait les autres, venus de loin, et « handicapés de la langue », même si, expliquait la professeure, des langues, ces élèves en parlaient une, deux ou trois autres. Ainsi la diversité des langues devenait-elle réalité, par ceux qui les parlent et pour ceux qui, le plus souvent, n'en parlent qu'une. Bien sûr, cette expérience ne va sans doute pas inverser un destin scolaire et social tracé depuis des années, mais elle aura fourni l'occasion d'une expérience positive d'auto-efficacité (selon les mots de Bandura, cf. *supra*), qui pourra ensuite servir de socle à d'autres.

Pour conclure cette partie, reprenons les éléments susceptibles d'être généralisés pour la formation des enseignants, en les précisant. Dès lors que chaque élève d'ULIS a eu à distinguer par des codes couleurs les noms, les verbes, les adjectifs..., afin de mieux faire comprendre les faits de langue française à ses destinataires de CLA, il a été sensibilisé aux phénomènes de langue, il a perçu l'intérêt du métalangage grammatical (« pour ne pas tout mélanger ») ; de même il a été capable de dire la différence entre, par exemple, un dialogue oral, un récit oral ou écrit, en présence – absence, mais aussi en vidéo ou dans un courriel. Les (futurs) professeurs, de FLE en particulier, peuvent alors envisager l'apprentissage et l'enseignement de langue via la grammaire, non plus comme *a priori* un moment en soi de la classe (activité ou leçon), mais plutôt comme le résultat d'activités et de relations humaines et langagières et le retour réfléchi sur du vécu, partagé, choisi ou au moins négocié. Pourquoi cela ? Parce que les facteurs environnementaux, relationnels, cognitifs, émotionnels et biologiques interagissent et que l'un (dans notre exemple, ce fut d'abord le sentiment positif d'agentivité) peut avoir un effet vicariant, palliant un déficit ou un trouble, ou simplement une démotivation, un désintérêt. Au-delà de cette expérience, voyons à présent la question de la formation des enseignants – de FLE en particulier, mais pas seulement.

Cette partie a présenté une expérience, qui a fait l'objet d'un mémoire. Le tout a été choisi pour sa valeur d'exemple contrasté, non selon une logique d'analyse quantitative.

Renforcer la capacité de perception des phénomènes langagiers et d'analyse grammaticale : comment ?

Plusieurs voies peuvent être explorées. Voici celles testées avec des étudiants et enseignants en formation : elles ont pour point commun de partir du vécu des apprenants, de le prendre en considération et de l'interroger, soit un travail de grammairien (cf. ci-dessous, Adamcewski, 1996), pour aller vers les textes, et non le contraire.

RELIER LES APPRENTISSAGES AUX VÉCUS SOCIAUX, CULTURELS, INDIVIDUELS

Aujourd'hui, les sollicitations du monde extérieur sont multiples, elles dispersent l'attention des enfants et adolescents – et des adultes aussi, parfois. Dans ces conditions, il nous revient de rebâtir le chemin qui relie la vie avec l'observation réflexive et analytique de la langue. Comment ?

- D'abord, former à la grammaire du temps présent, ce qui ne veut pas dire négliger les formes de référence de la norme centrale, mais les mettre en relation avec les variations telles qu'elles peuvent entrer dans la classe.
- Ensuite, ne pas considérer comme allant de soi les savoirs en terminologie grammaticale. Nous sommes dans une période où les grammaires se croisent sans se superposer, grammaire de phrase, de texte et d'énonciation, et donc une période de terminologies complexes, dont les notions ne se recouvrent pas aisément d'une grammaire à l'autre. Par exemple, il est souvent compliqué pour les futurs professeurs de comprendre que les termes ne se recouvrent pas car l'organisation terminologique obéit à une logique différente : les conjonctions de subordination en grammaire de phrase vs les connecteurs en grammaire de texte ; un parallèle terme à terme serait évidemment le bienvenu, mais... si c'était exactement pareil, alors pourquoi avoir élaboré une autre terminologie ? Voilà la réponse aux interrogations : elle va de soi, mais n'apparaît pas au premier abord.
- Enfin, il semble essentiel de passer d'une grammaire à une autre avec les mêmes textes en vue, pour les enseignants de réfléchir à une inter-grammaire incluant la terminologie grammaticale, de multiplier les exemples accompagnés de leur analyse. Voici un bref exemple avec un court fragment de texte :

« L'histoire de la couleur bleue dans les sociétés européennes est celle d'un **complet renversement** : pour les Grecs et les Romains, cette couleur compte peu et est même désagréable à l'œil. Or aujourd'hui, partout en Europe, le bleu est de très loin la couleur préférée (devant le rouge et le vert) » (*Bleu, histoire d'une couleur*, Michel Pastoureau, Le Seuil, 2002)

Il est bien sûr meilleur de prendre un fragment plus long, mais remarquons déjà ici que l'analyse textuelle peut porter : sur la progression thématique (le bleu et anaphores) ; la temporalité et la localisation ; et aussi sur les connecteurs. Mais l'analyse de grammaire de phrase permettra de faire apparaître des propositions indépendantes autour des verbes « est », « compte », « est » et « est », et puis des noms propres et communs, des adverbes, des adjectifs...

Ainsi une grammaire n'exclut pas l'autre, mais la complète, chacune intervenant à un niveau différent de lecture et d'analyse. Et c'est bien cela qu'il faut faire approcher aux futurs professeurs et leur apprendre à manier : si la grammaire de phrase peut ouvrir sur des activités d'analyse, de substitution, d'expansion..., la grammaire de texte, elle, mène à la production écrite, tandis que la grammaire de l'énonciation est un *prolégomènes* aux règles de l'oral – en bref, des activités de classe riches et variées.

RELIER DESCRIPTION DE LA LANGUE AVEC LES IMAGES, EMPLOIS ET ACTIVITÉS DES APPRENANTS

Du côté des élèves, la difficulté n'est pas tant la coexistence des grammaires que celle des terminologies que les manuels leur donnent à utiliser : par exemple, le terme « connecteur » est souvent utilisé, ce qui fait que les élèves et apprenants l'interprètent à leur insu de façon variée : marque d'un lien logique ? Petit mot-outil, comme disent également certains manuels et certains enseignants ? Alors quand arrive dans le vocabulaire le terme « conjonction », souvent vu comme allant de soi, de même que « coordination » ou « subordination », qui renvoient à l'analyse logique de la phrase, la confusion est forte.

Ajoutons que ces termes ne renvoient à rien dans le monde social (qu'est-ce qu'être un subordonné ?), ou alors à un bien autre univers de référence (la connexion Internet). C'est pourquoi la complexité croissante du monde nécessite un recentrage des apprentissages de langue et langage sur les élèves et apprenants eux-mêmes, leur vécu langagier, leur environnement et leurs activités. Comment ?

– Partir de situations vécues : *ousketai tairantre* ? affiche l'écran du téléphone de l'élève XY. Très bien : disons ce segment d'une chaîne parlée-écrite à voix haute et écrivons-le au tableau en version originale, puis effectuons avec les élèves et apprenants une succession de transformations accompagnée de moments d'analyse. Autrement dit, revenons sur le passage oral-écrit qui est aujourd'hui le vecteur majeur d'erreurs de langue.

– Oser les textes littéraires brefs et les images en liant analyse grammaticale, beauté de la langue et productions langagières. Voici par exemple :

J'avais la lampe,
Tu avais l'huile
Qui a vendu la mèche ?
(Jacques Prévert, *Paroles*)

La lune se suspend comme une rose ronde
 Au sommet de la tour Eiffel
 (Tristan Derème, poète du début du XX^e siècle)

Du côté des images, on peut fort bien investir les pages de publicité, et pas seulement pour faire parler les élèves et apprenants (c'est le cas surtout en FLE), mais pour les faire produire des slogans, des dialogues, et au passage nous revenons sur la langue en emploi afin qu'elle soit la plus belle et la plus juste possible. La BD est également une source sûre : on effacera tout ou partie du contenu des phylactères et on les fera réinventer. À charge ensuite pour l'enseignant d'intervenir pour expliquer et mener vers l'amélioration des textes. En tout cas, il est important de garder à l'esprit que le centre de notre activité est l'élève apprenant, car c'est la condition majeure pour être entendus et suivis. On s'inspirera avec profit du modèle rénové de Hayes et Flower (2006), qui inclut désormais les dimensions subjectives de la production écrite – qui peut bien sûr passer par l'oral si besoin.

Pour conclure - Vers une didactique de locuteurs et d'auteurs considérés dans la durée

Si la grammaire se définit comme la description de la langue, de la manière la plus précise et la plus éclairante possible, avec ses tentatives d'explication rationnelle (ou rationalisée), il convient de ne pas oublier que, par-delà le système de la langue, la langue vit par ses locuteurs et dans leurs emplois renouvelés.

En tant que locuteurs, comme en tant qu'enseignants et formateurs d'enseignants, nous pouvons contribuer à la vie de la langue chacun à notre place, en expliquant, en illustrant, en faisant vivre la nécessité des règles, des niveaux d'analyse (phrase, texte, énonciation) relativement au souci didactique qui est le nôtre dans telle ou telle phase d'un enseignement/apprentissage.

Ainsi, la grammaire de texte est propre à éclairer les phases de la mise en texte, et peut donc être utile pour le passage à l'écrit des élèves. On peut très bien relier le deuxième modèle de Hayes et Flower (2006) à l'analyse par thèmes et progressions, comme le montre Tomassone (1997) dans son ouvrage de grammaire qui commence par l'énonciation, continue avec le texte, et se clôt avec la morphosyntaxe.

De même, l'interrogation sur l'acquisition du langage peut fort bien en appeler au vécu de chaque élève apprenant ou futur enseignant à travers les souvenirs des parents (à interroger, donc impliquer), et aussi faire l'objet de lectures et de commentaires, par exemple sur le volume

d'Adamcewski, *Caroline, grammairienne en herbe* (1996) : celui-ci, à travers l'évolution langagière d'une petite-fille (celle de l'auteur), fait émerger l'essentiel des problèmes de passage de l'oral à l'écrit et du questionnement grammatical. Et c'est bien cela qu'il s'agit aujourd'hui de retravailler avec constance et finesse.

Voilà pourquoi est ici proposée une didactique développementale, c'est-à-dire une didactique qui prendrait en compte non seulement la langue (reliée avec les langues dans le cas du FLE et FLS), non seulement les situations de communication, d'action et les interactions, mais aussi les dimensions langagières ancrées dans l'acquisition, qui sont communes à nous tous, mais aussi propres à chaque sujet parlant, qu'il soit apprenant, étudiant ou enseignant.

Bibliographie

- ADAMCEWSKI H. (1996), *Caroline, grammairienne en herbe. Ou comment les enfants inventent leur langue maternelle*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- ARRIVÉ M., GADET F. et GALMICHE M. (1989), *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion.
- AUGER N. (2005), *Comparons nos langues*, CRDP Languedoc-Roussillon, Montpellier.
- BANDURA A. (2001), « Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective », *Annual Review of Psychology*, vol. 52, p. 1-26, Stanford.
- BANDURA A. (2003), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck. (trad. de : *Self Efficacy*, 1997, Freeman et Company)
- BAUCHAU H. (2004), *L'enfant bleu*, Paris, Actes Sud, 2004.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2000), « De l'intérêt des approches contrastives », dans « Actualités de l'enseignement bilingue », *Le français dans le monde - Recherches et Applications*, p. 95-99.
- CHERVEL A. (1977), *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français...*, Paris, Payot.
- CUQ J.-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Paris, Didier/Hatier.
- DESOUTTER C. (2005), « Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ? », *Synergies Italie n° 2, Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme*, p. 117-126.
- GAONAC'H D. (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-Didier.
- GUERNIER M.-C. (2009), « Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation linguistique », *Savoirs et Formation – Recherches et pratiques*, n° 1, p. 93-112.
- HAYES J. R. (2006), « New Directions in Writing Theory », dans MAC ARTHUR C. A., GRAHAM S. et FITZGERALD J. (eds.), *Handbook of Writing Research*, New York, Guilford Publications.
- JISA, H. 2003, « L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme », revue *Terrain* n° 40, p. 115-132.
URL : <http://terrain.revues.org/1562>
- KERVAN M. (2006), *Observation réfléchie des langues*, CRDP Bretagne, Rennes.
- KLINGER D. et VÉRONIQUE G. D. (2006), « La grammaire du Français fondamental : interrogations historiques et didactiques », dans CORTIER et PARPETTE, *De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental*, SIHFLES, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, n° 36, p. 61-75.
- PORCHER L. (1980), *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C. et RIOUL J. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- TOMASSONE G. (1997), *Pour enseigner la grammaire*, 2 tomes, Paris, Delagrave.

A

pproche sémantique de la grammaire : qu'en est-il aujourd'hui en français langue étrangère ?

CÉCILE BRULEY

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3,
LABORATOIRE DILTEC (EA 2288)

L'enseignement et l'apprentissage de la langue en général, de la grammaire plus précisément, ont depuis toujours été l'objet de nombreux débats. Quelle place lui accorder ? Quelle démarche privilégier ? Nombreux sont les points de vue, les polémiques. Depuis les années 2000, à la suite de l'élaboration et de la diffusion du *Cadre européen commun de référence* (2001, désormais *CECR*), un renouveau dans l'enseignement des langues a été observé, tant d'un point de vue de la didactique générale, des pratiques de classe, du matériel didactique conçu qu'au niveau de la didactique de la grammaire, même si bon nombre d'éléments s'inscrivent dans la continuité des approches communicatives. Alors que la grammaire avait été délaissée depuis les années 1980, durant la période de l'approche communicative, un regain d'intérêt semble se manifester ces dernières années (Beacco, 2010). Toutefois, les démarches et approches proposées pour la grammaire dans le contexte de l'enseignement du français en tant que langue étrangère (désormais FLE) ne reprennent que trop rarement les travaux issus de la grammaire du sens (Charaudeau, 1992), excepté certains, notamment la grammaire de De Salins (1996).

Dans cet article, il s'agira de s'interroger d'une part sur l'impact des recherches en grammaire du sens au niveau de l'enseignement du FLE et de la description grammaticale dans les manuels de FLE et d'autre part de tenter d'approcher l'impact de l'introduction de la grammaire du sens au niveau de la formation des enseignants de FLE. Cette double réflexion permettra également d'aborder la question du renouvellement de l'enseignement de la grammaire dans le domaine du français langue étrangère. D'un point de vue méthodologique, nous

nous appuierons sur un corpus de grammaires de référence du français ainsi que de grammaires pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage destinées à l'enseignement du FLE, et confronterons également ces données aux descriptions observées dans les méthodes de FLE. Une enquête auprès d'enseignants en formation initiale en Master de Didactique du FLE suivant un enseignement dédié à la grammaire du sens complètera cette réflexion générale afin de voir l'impact d'une approche sémantique sur leurs représentations de la grammaire.

Approche sémantique de la grammaire

On peut dire de manière générale que l'approche sémantique de la grammaire est déjà fort ancienne, comme le rappelait Porquier dans son article intitulé « Quand apprendre, c'est construire du sens » (1989) en reprenant les travaux de Brunot (1919, 1926) et Pottier (1987, 1992). En effet, dès Brunot, dont l'ouvrage *La pensée et la langue* « présente un exposé méthodique des faits de pensée, considérés et classés par rapport au langage, et des moyens d'expression qui leur correspondent » (1926 : VII), il s'agit de partir des « catégories notionnelles ou conceptuelles (idées, faits de pensées) pour répertorier et classer les formes de la langue (syntaxe, morphologie, lexique) qui les expriment, sans subordonner l'identification des premières à des catégories formelles préétablies pour les secondes » (Porquier, 1989 : 125). Pottier insiste sur l'importance de « prendre pour point de départ le locuteur, certes avec sa compétence syntaxique, mais aussi, et en premier lieu, avec sa faculté de percevoir le monde (réel ou imaginaire, dans son VOULOIR DIRE, lequel, à travers l'opération de conceptualisation, va pouvoir SE DIRE en langue naturelle) » (Pottier, 1987 : 10) et sur la recherche d'universaux conceptuels sous-jacents aux langues naturelles en disant : « Nous avons toujours recherché la possibilité d'établir une grille d'analyse sémantique susceptible de recouvrir l'entier des catégories grammaticalisées par les langues » (*ibid.* : 155). Et paraît alors en 1992 la *Grammaire du sens et de l'expression* de Charaudeau, où est développée de manière systématique et exhaustive une approche sémantique de la langue, ouvrage marquant et conçu par l'auteur comme une grammaire qui « doit s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction : – des intentions du sujet parlant qu'ils sont susceptibles d'exprimer [...] ; – des enjeux communicatifs qu'ils révèlent [...] ; – des effets de discours qu'ils peuvent produire [...] » (Charaudeau, 1992 : 4). Et c'est dans la préface de la grammaire pédagogique de De Salins, que Charaudeau apporte des précisions à sa conception de l'approche sémantique, en disant qu'elle :

« se définit essentiellement par trois caractéristiques :

- un mouvement de pensée qui doit traiter les faits de langue comme le résultat d'intention de communication. Décrire ces faits de langue exige alors de partir des notions de sens qui les originent et de mettre en regard les formes qui permettent de les exprimer ;
- une méthodologie particulière qui doit aboutir à catégoriser ces notions d'une manière propre, différente de celle que suivent les grammaires morphologiques. On peut qualifier ce nouveau genre de grammaire de sémantique ;
- un type d'explication qui doit être adéquat à ce nouveau genre de description car expliquer les phénomènes de sens n'est pas du même ordre qu'expliquer ceux de la forme » (De Salins, 1996 : 5).

Au niveau de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, la construction du sens dans une langue donnée pour le locuteur est évidemment centrale, comme Courtillon le rappelle : « Lorsque nous apprenons une nouvelle langue, de nouveaux sens doivent être construits. La construction de ces sens sera facilitée si la nouvelle langue est voisine. Dans les autres cas, cette construction sera un processus lent et évolutif, qui suppose, de la part de l'apprenant, des conceptualisations (entendues au sens de prise de conscience ou de construction d'un sens) à partir des emplois de discours qu'il rencontrera » (Courtillon, 1985 : 33). Et c'est dans cette perspective que Courtillon développe une approche renouvelée de la grammaire dans le chapitre « Grammaire » du *Niveau-Seuil* (Coste et al., 1976). Cette approche de la grammaire qu'elle définit comme notionnelle (Courtillon, 1985) propose une réorganisation de la grammaire sur une base sémantico-grammaticale et ce dans une perspective d'enseignement du français en tant que langue étrangère (voir aussi Courtillon, 1989). Dans l'optique de cette approche de la grammaire renouvelée, suivront deux grammaires pédagogiques, celle de Bérard et Lavenne, *Grammaire utile du français : mode d'emploi* (1989) et celle de De Salins, *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* (1996). Ainsi, pour la première, les auteurs exposent leur grammaire en ces mots : « Les outils linguistiques sont présentés autour des actes de langage qu'ils servent à réaliser » (Bérard et Lavenne, 1989 : 4^e couverture) et proposent des chapitres, comme : « 2. Identification/Présentation ; 3. Donner des informations sur quelqu'un ; 6. Exprimer ses goûts et opinions sur quelqu'un ou quelque chose » (*ibid.* : 7). Pour De Salins, ce qui lui importe dans l'approche sémantique de la grammaire, c'est « la recherche des *notions quasi universelles* qui permettent de regrouper en catégories de sens les diverses formes que la grammaire traditionnelle a pour principe de séparer. [...] Aussi, les dix dossiers proposés ont-ils pour titre une opération conceptuelle très générale : *la présentation, la personne, l'actualisation du nom et sa quantification, l'affirmation et la négation, la qualification, la situation dans l'espace, la situation dans le temps, l'argumentation et les opérations logiques, l'actance et les rôles actanciels* » (1996 : 8). La grammaire de De Salins est à replacer dans la perspective développée dans la *Grammaire du sens et de l'expression* de Charaudeau (1992), ce qu'indique clairement

la préface. La grammaire pédagogique de De Salins destinée aux enseignants de français langue étrangère marque ainsi un tournant majeur au niveau pédagogique et permet de mettre à disposition un ouvrage de référence concernant l'approche sémantique et ce transposé pour le champ du FLE.

Dans la continuité des auteurs cités précédemment, l'important à retenir, selon nous, en vue de l'enseignement du FLE est la question des universaux conceptuels, des faits de pensée, des liens avec les intentions de communication du locuteur et avec les fonctions langagières. Voyons maintenant comment cette approche est reprise ou non dans les ouvrages de FLE.

Approche sémantique de la grammaire dans les ouvrages de FLE

Si l'on s'intéresse de plus près au champ du français langue étrangère et au matériel pédagogique, force est de constater que la situation n'a guère évolué depuis plus de dix ans, lorsque De Salins et Courtillon mentionnaient déjà en 2001 que le travail sur les formes est nettement privilégié aux dépens de l'aspect sémantique : « les grammaires qui apparaissent dans les manuels sont axées sur la forme, qui est prioritaire » (Courtillon, 2001 : 161), ce que nous avons également démontré dans nos travaux à propos des verbes se construisant obligatoirement avec *à* et *de*, en soulignant « la prédominance d'une approche morphologique du verbe », ce aux dépens d'une approche syntaxique et sémantique (Bruley-Mezzaros, 2007 : 148-153).

Ainsi, de manière générale, et dans la continuité de ces études, nous pouvons dire que les méthodes de FLE récentes (nous avons analysé entre autres : *Agenda, Alors ?, Alter ego, Amical, Écho, Ici, Intro, Latitudes, Ligne directe, Nouveau Rond-Point, Soda, Version originale*), se réclamant des approches communicative et actionnelle, insistent avant tout sur les formes dans les leçons, souvent sans préciser les aspects sémantiques, ou parfois en le faisant rapidement au niveau du précis grammatical, à la fin de la méthode. Pour avoir analysé plus précisément les explications grammaticales concernant les déterminants (articles défini, indéfini et partitif), nous pouvons dire que, la plupart du temps, cela se limite à une succession de tableaux présentant les formes, et ce à quelques leçons d'intervalle, et la plupart du temps, sans préciser à l'apprenant comment il devra choisir par exemple entre le défini et l'indéfini. Certaines méthodes se démarquent toutefois : par exemple, dans *Alter ego 1* (Berthet et al., 2006 : 35), les auteurs, après avoir introduit séparément l'aspect morphologique des articles

défini et indéfini, proposent une activité d'observation de la langue et de conceptualisation sur les valeurs sémantiques permettant de les distinguer (valeurs travaillées formulées comme suit : « une information précise »/« une information non précise »). Dans la méthode *Intro* (Poisson-Quinton et al., 2010), les aspects morphologiques et sémantiques sont abordés dès les leçons (leçon 5 p. 23 pour les définis ; leçon 6 p. 25 pour les indéfinis), puis détaillés dans le précis grammatical et la question du choix entre défini et indéfini est également présente dans la leçon 7 page 27.

Quant aux grammaires pédagogiques, aussi bien d'enseignement que d'apprentissage (avec ou sans exercices)¹, elles se bornent majoritairement à l'étude des formes et reprennent la nomenclature des grammaires traditionnelles, en reprenant les parties du discours (nom, verbe, etc.), comme le faisait déjà remarquer De Salins : « D'une façon générale, bien qu'à des degrés variables, il faut constater que la plupart des grammaires de FLE sont encore étroitement dépendantes des descriptions de la grammaire traditionnelle » (2001 : 31). Et malgré de nombreuses publications récentes autour de l'enseignement de la grammaire, suite à la publication du *CECR* (2001), se réclamant des approches récentes et affichant une volonté de renouveau pédagogique, aussi bien les explications, les démarches que les activités d'entraînement ont du mal à sortir du carcan traditionnel : en effet, les activités de systématisation ancrées dans un contexte de communication clair ne sont pas encore la règle, sans oublier de préciser que la démarche inductive de découverte du fonctionnement de la langue est également loin d'être systématique (Bruley-Meszaros, 2007 : 153-154). C'est dans ce contexte didactique et éditorial, qui, somme toute, a du mal à se renouveler, que nous considérons deux ouvrages comme fondamentaux, et plus que jamais d'actualité, au niveau de la mise en œuvre d'une approche sémantique de la grammaire pour le champ du FLE, à savoir la *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* (1996) de De Salins, grammaire pédagogique destinée aux enseignants de FLE et le *Cours de grammaire française* (1997) de De Salins et Santomauro, destiné aux apprenants de français en tant que langue étrangère.

Ainsi, dans la grammaire de De Salins, nous avons par exemple les entrées suivantes : « présentation, personne, actualisation du nom commun, affirmation et négation, situation dans l'espace, situation dans le temps et vision du procès, etc. » (1996 : 3-4). À ces entrées sémantiques sont associées les formes en français : si nous reprenons le même exemple, c'est-à-dire le dossier traitant de l'actualisation du nom commun, six parties sont détaillées : « 1. le nom commun et ses actualisateurs ; 2. l'article défini ; 3. l'article indéfini ; 4. l'article "zéro" ; 5. la désignation et la dépendance : le démonstratif et le possessif ; 6. la quantification » (*ibid.* : 43-68). Puis De Salins, dans son exposé, explicite clairement les différentes valeurs sémantiques, notamment

1. Voir corpus des grammaires analysées dans Bruley-Meszaros (2007 : 105-108) et distinction entre les grammaires (*ibid.* : 112-116).

pour les déterminants et les différents emplois, tout en montrant les différences entre le défini et l'indéfini, exemples à l'appui.

« Comment **distinguer les rôles**² de l'article défini et ceux de l'article indéfini ?

– **L'article indéfini** permet de **présenter pour la première fois** un nom commun. Il a une **valeur d'introduction**.

Il signifie que le locuteur parle pour la première fois de l'être représenté par le nom commun et que l'interlocuteur ne peut pas encore l'identifier :

J'ai trouvé **un** travail d'électricien

– **L'article défini** permet d'actualiser un nom commun représentant un être dont **on vient de parler** ou dont **on présuppose** qu'il est déjà connu. [...]

En d'autres termes, l'article défini implique une **connaissance** ou une **expérience partagée** par les interlocuteurs.

Par l'article indéfini, le locuteur pose une **information nouvelle** dont on n'a pas encore parlé [...] »³ (De Salins, 1996 : 48).

Comme le dit Charaudeau dans sa préface, il est important de relier les entrées sémantiques d'une grammaire au métalangage traditionnel afin d'être compris des enseignants, des apprenants ; il en va de même dans la grammaire de De Salins où ce lien est assuré.

Pour la classe de FLE, le *Cours de grammaire française* de De Salins et Santomauro permet de mettre en œuvre cette approche sémantique de la grammaire, le manuel reprenant les mêmes entrées sémantiques de la grammaire de De Salins, sachant que l'ensemble du manuel est en plus de cela clairement ancré dans une démarche inductive et progressive de découverte du fonctionnement de la langue, avec les étapes d'observation et de repérage à partir d'un document d'observation de la langue, de conceptualisation et de systématisation (Laurens, 2013 : 163-170) que les auteurs intitulent respectivement « Lisez et observez », « Repérez et décidez » et « Exercez-vous » (De Salins et Santomauro, 1997). Ainsi, pour l'article défini, les deux auteurs invitent les apprenants à conceptualiser les valeurs de généralité, d'unicité et de spécificité, comme le montre l'extrait ci-dessous :

« 5. Relevez d'autres exemples où l'article défini s'emploie avec une valeur de :

1. Généralité : **les** Français,
 2. Unicité : **le** Louvre,
 3. Spécificité : **les** expositions du Grand Palais, **le** musée d'Orsay,
- » (De Salins et Santomauro, 1997 : 44).

Pour clore ce panorama rapide du matériel pédagogique et garder une note d'espoir en citant une publication récente, nous mentionnerons le manuel *Grammaire en action* (2009) de Lafon et Zeggagh-Wuyts, dans lequel les entrées des unités sont d'ordre fonctionnel (par exemple : pour identifier, présenter ; pour parler du passé ; pour poser des questions ; etc.) et où des activités de conceptualisation des valeurs sémantiques et des aspects morphologiques sont soigneusement guidées pour chaque point traité, en proposant également une véritable démarche inductive, de manière progressive. Il nous semble également important de signaler la volonté des auteurs de *Grammaire en*

2. C'est l'auteur De Salins qui met les éléments en gras ou les souligne.

3. De nombreux exemples sont donnés ; non reproduits ici faute de place.

action de mettre les apprenants sur la voie de la réflexivité grammaticale, en comparant le fonctionnement du français avec leur langue maternelle et les autres langues de leur répertoire, ce dans un paragraphe intitulé « Je compare le français avec d'autres langues », démarche qui reste également encore trop rare, à l'ère pourtant d'un plurilinguisme tant affiché et trop timidement concrétisé dans le matériel pédagogique (cf. Galligani et Bruley, 2014).

Enjeux de la formation des professeurs

Face à ce paysage éditorial frileux quant à l'approche sémantique de la grammaire, il semble se dessiner que c'est au niveau de la formation des professeurs que l'enjeu actuel se situe. L'importance de former les professeurs à l'enseignement de la grammaire est également soulignée par d'autres collègues francophones, notamment par l'équipe de Bruxelles (Damar et Van Raemdonck, 2013) qui développe l'approche de la « linguistique applicable » et met à disposition des professeurs en formation initiale un dispositif d'autoformation à la grammaire en ligne (*ibid.* : 98-102). Au-delà de ces propositions de renouvellement de la description grammaticale en remettant en avant les apports de la linguistique pour l'enseignement de la langue française, nous insisterons ici sur la formation à une approche sémantique de la grammaire des professeurs de FLE en master de *Didactique du français et des langues* (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3), formations qui semblent être encore trop à la marge, la grammaire traditionnelle continuant souvent à s'imposer en formation initiale.

Le dispositif de formation à l'approche sémantique, complété également par une formation à la didactique de la grammaire et d'autres enseignements en master 1 (Bruley, 2014), propose aux professeurs en formation initiale de travailler sur les savoirs savants en reprenant l'approche sémantique, de mettre en place une posture réflexive et de les accompagner dans l'élaboration de supports et d'activités pour la classe de FLE. « Un des aspects concerne la sensibilisation aux prérequis, c'est-à-dire à ce que Beacco appelle les “savoirs savants” et les “savoirs divulgués” (2010 : 22-23) qui ont subi une transposition didactique. Ainsi, toute une partie de la formation est classiquement consacrée à la (ré)appropriation de ces savoirs, sous la forme de points linguistiques sélectionnés⁴. Nous préconisons, dans la mesure du possible, que les étudiants soient actifs dans la révision et/ou la (re) construction de ces savoirs (par exemple, en réalisant eux-mêmes des dossiers, des exposés) et que cela se fasse selon l'approche de la grammaire par le sens (Charaudeau, 1992 ; De Salins, 1996 ; De Salins

4. En effet, en si peu de temps, il paraît difficile de passer en revue tous les aspects linguistiques d'une langue comme le français, par exemple.

et Santomauro, 1997). C'est ce que nous proposons, par exemple, dans notre cours intitulé "Syntaxe et sens"⁵ durant les 24 heures qui sont allouées à cet enseignement de master » (Bruley, 2014 : 363).

Suite à une enquête menée sur cinq années consécutives (2009-2014) auprès des étudiants inscrits à ce cours, voyons de plus près l'impact d'une telle formation sur les professeurs novices. Nous commencerons par les résultats les plus représentatifs, à savoir les aspects positifs relevés par les professeurs interrogés (par le biais de questionnaire anonyme) en rappelant ce que De Salins dit des avantages à opter pour l'approche sémantique :

« Mais il est une théorie linguistique qui subsume les descriptions grammaticales formelles pour atteindre le plus directement possible le sens véhiculé par l'ensemble des langues, que celles-ci soient à tons, agglutinantes ou analytiques.

Cette linguistique nous importe par son approche sémantique de la grammaire. Elle recherche les *notions quasi universelles* qui permettent de regrouper en catégories de *sens* les diverses formes que la grammaire traditionnelle a pour principe de séparer.

Les opérations conceptuelles qu'elle propose sont suffisamment larges pour faciliter, chez tout apprenant étranger, la saisie d'un *sens global* qui s'exprimera par différentes *formes*.

Ce mouvement de pensée, qui consiste à aller du *sens* à la *forme* (approche onomasiologique), convient parfaitement à l'apprentissage des langues vivantes » (De Salins, 1996 : 7-8).

En reformulant les avis des enquêtés, nous pouvons dire que majoritairement, les retours sur l'approche sémantique sont très positifs, malgré certaines difficultés sur lesquelles nous reviendrons dans un second temps. En tant que futurs enseignants, les étudiants soulignent l'importance de revoir, de stabiliser leurs connaissances au niveau du fonctionnement de la langue française, ce qu'ils ont fait de manière active, en réalisant des dossiers et des exposés sur une thématique. Ils insistent sur le fait qu'après cette formation, ils se sentent plus légitimes, plus indépendants dans leur travail de préparation de l'enseignement de la grammaire, plus professionnels et plus rassurés quant aux explications à fournir ultérieurement aux apprenants en classe. Cette approche leur semble plus simple et plus claire au final, même s'ils abondaient, pour certains, ce cours avec anxiété. Pour eux, travailler sur des tableaux récapitulatifs allant du sens aux formes et insistant sur le choix des formes en opposition leur semble crucial pour une meilleure compréhension du système et pour faciliter l'apprentissage du côté des apprenants. Cette approche est clairement plus motivante pour eux, en tant qu'enseignants et également pour leurs futurs apprenants car cette approche leur permettra de mieux visualiser l'emploi des formes linguistiques, donc de mieux les retenir.

Concernant la réflexivité grammaticale (voir Bruley 2014) et la conception de supports et d'activités pour la classe, cela leur permet de mieux articuler leurs connaissances du système de la langue française à la manière dont ils vont l'enseigner, quelles difficultés risquent de rencontrer les apprenants ; à ce sujet, ils soulignent l'importance d'avoir dû

5. Exemples de points traités : la personne ; l'actualisation du nom ; la vision du procès et la situation dans le temps ; la situation dans l'espace ; etc.

réaliser une partie du dossier intitulée « Comparaison des langues et difficultés rencontrées », qui leur permet de se projeter dans la classe. Par rapport aux apprenants, cette approche leur semble indéniablement plus efficace pour l'apprentissage, certains insistant sur les regroupements sémantiques très efficaces et ergonomiques (par exemple, travailler ensemble les présentateurs *il y a/c'est/voici/voilà/il est*, comme le font Charaudeau et De Salins). Ce deuxième volet assez pratique du cours leur permet de mieux comprendre et de mettre en œuvre l'approche inductive, qui reste très difficile à assimiler chez les formateurs novices.

Toutefois, l'approche sémantique de la grammaire rencontre de vraies résistances en formation initiale. En effet, cette approche est parfois perçue comme difficile d'accès pour les professeurs, très exigeante au niveau de l'investissement en temps de préparation. Certains vont plus loin en disant que cette approche les déstabilise et leur fait perdre les repères qu'ils avaient acquis avec l'approche traditionnelle. Pour eux, l'aspect morphologique paraît plus simple et cette approche leur semble difficile à mettre en place avec un public débutant, remarque qui revient régulièrement.

Conclusion

Cette contribution a voulu en toute modestie faire le point sur la situation de l'approche sémantique de la grammaire environ vingt ans après les ouvrages marquants de Charaudeau (1992) et De Salins (1996). Nous avons pu remarquer que l'approche par le sens est loin d'être systématique, pour ne pas dire qu'elle reste assez marginale, la grammaire traditionnelle étant toujours dominante.

L'enjeu actuel réside sans doute dans les formations de professeurs, où nous avons pu voir lors de nos enquêtes que, globalement, l'approche sémantique est largement plébiscitée, notamment pour son efficacité auprès des apprenants et finalement sa simplicité et clarté. Cela questionne peut-être les formateurs de formateurs ? Y a-t-il des résistances parmi eux à l'approche sémantique ? La grammaire traditionnelle resterait-elle la règle ? Afin d'assurer une plus grande diffusion et une meilleure compréhension de l'approche sémantique par les professeurs de FLE, il semble indispensable de développer le matériel pédagogique dans ce sens, et ce en utilisant les nouvelles technologies, afin de garantir un large accès.

Bibliographie

- BEACCO J.-C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- BÉRARD E. et Lavenne C. (1989), *Grammaire utile du français : mode d'emploi*. Paris : Didier/Hatier.
- BERTHET A. (et al.) (2006), *Alter ego 1, méthode de français, niveau A1*, Paris, Hachette.
- BESSE H. et PORQUIER R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/Crédif.
- BRULEY C. (2014), « Enseigner la langue : quelle sensibilisation à la réflexivité grammaticale ? », dans CAUSA M., GALLIGANI S. et VLAD M. (dir.), *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolutions des contextes, des besoins et des dispositifs*, Paris, Riveneuve édition, coll. Actes académiques.
- BRULEY-MESZAROS C. (2007), *Les verbes de valence à et de dans l'enseignement du FLE*, Thèse de doctorat, Université Paris Descartes, Lille, ANRT.
- BRUNOT F. (1919), *L'enseignement de la langue française. Cours de méthodologie*, Paris : A. Colin.
- BRUNOT F. (1926), *La pensée et la langue*, Paris, Masson.
- CHARAUDEAU P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- COSTE D. (et al.), 1976, *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier/Didier.
- COURTILLON J. (1985), « Pour une grammaire notionnelle », *Langue française*, n° 68, p. 32-47.
- COURTILLON J. (1989), « La grammaire sémantique dans l'approche communicative », *Le français dans le monde*, n° spécial... *Et la grammaire*, p. 113-122.
- COURTILLON J. (2001), « La mise en œuvre de la "grammaire du sens" dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 122, Paris, Didier Érudition, p. 153-164.
- DAMAR M.-E. et VAN RAEMDONCK D. (2013), « Les aspects grammaticaux du master FLE à l'ULB : spécificités de la formation et intégration dans le cursus académique », *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVIII, n° 1, p. 91-103.
- DE SALINS G.-D. (1996), *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier.
- DE SALINS G.-D. (2001), « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires du français langue étrangère », *Langue française*, n° 131, p. 23-37.
- DE SALINS G.-D. et SANTOMAURO A. (1997), *Cours de grammaire française. Activités niveaux 1 et 2*, Paris, Didier/Hatier.
- GALLIGANI G. et BRULEY C. (2014), « De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE », *Mélanges CRAPEL*, n° 35 [accessible en ligne].
- LAFON M. et ZEGGAGH-WUYTS F. (2009), *Grammaire en action, niveau A1*, Paris, CLE International.
- LAURENS V. (2013), *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- POISSON-QUINTON S., SIRÉJOLS E. et BRULEY C. (2010), *Intro, méthode de français*, Paris Clé international.
- PORQUIER R. (1989), « Quand apprendre, c'est construire du sens », *Le français dans le monde*, n° spécial ...*Et la grammaire*, p. 123-136.
- POTTIER B. (1987), *Théories et analyse en linguistique*, Paris, Hachette.
- POTTIER B. (1992), *Sémantique générale*, Paris, PUF, Coll. *Linguistique nouvelle*.

Questionner les grammaires du français langue étrangère produites en contexte allophone

RAPHAËLE FOUILLET,
SOFIA STRATILAKI-KLEIN, CORINNE WEBER
UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE -DILTEC-GRAC

Les ouvrages de grammaire du français réalisés en France peuvent subir des changements en fonction des courants méthodologiques et des besoins des apprenants mais les préoccupations sont moins tournées vers le discours des ouvrages édités à l'étranger, dont on suppose qu'ils peuvent présenter des adaptations directement liées au contexte d'enseignement/apprentissage de la langue. Il s'agit alors de déterminer comment les enseignants envisagent l'approche de la grammaire, en fonction du contexte linguistique, éducatif et culturel de leurs apprenants de français non natifs.

Répondre à cette interrogation didactique est l'objectif de la recherche développée au sein du DILTEC-GRAC¹ (Groupe de recherche GRAMmaires et Contextualisation) dont nous présenterons les orientations principales dans cette contribution. Les discours des grammaires éditées à l'étranger sont le point central de nos préoccupations, dans la mesure où ces ouvrages sont susceptibles de refléter les adaptations, appelées contextualisations², opérées par les enseignants et mises en circulation par les auteurs, eux-mêmes souvent enseignants. On pense ici qu'il est du rôle du didacticien d'explorer ces objets souvent restés en marge des recherches, d'identifier les ressources linguistiques sur lesquelles se forge le modèle grammatical des apprenants mais aussi de valider les formes de contextualisation les plus opératoires en fonction des contextes. On part ainsi du postulat que ces adaptations de la grammaire du français au contexte d'enseignement/apprentissage présentes dans les manuels de grammaire participent à la gestion – par les apprenants non natifs – des zones de résistance afférentes à l'apprentissage du système grammatical français. Les transformations relevées sont importantes car elles sont vraisemblablement destinées à faciliter l'enseignement et l'appropriation de la langue.

1. Les objectifs du Groupe GRAC ont été formulés en 2011 par Jean-Claude Beacco, dans un document que le lecteur trouvera sur le site du DILTEC, accessible en ligne à l'adresse :

<http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

2. Phénomène déjà observé par Besse et Porquier (1991).

L e discours grammatical hors de France : éléments d'une problématique

En contexte pédagogique, on sait peu sur quoi reposent les pratiques grammaticales des enseignants qui puisent dans un répertoire didactique (Cicurel, 2011) souvent d'orientation fonctionnelle et pragmatique (*je l'emploie (cette règle) parce que ça marche avec les élèves*). Quoi qu'il en soit, le poids du discours traditionnel reste fort prégnant, notamment parce que les enseignants souhaitent s'appuyer sur une terminologie commune et connue (*j'utilise les termes que j'ai appris*). En ce sens, la grammaire enseignée en milieu institutionnel est communément et facilement qualifiée de « traditionnelle », terme qui renvoie à un certain immobilisme dans la catégorisation des mots et les descriptions grammaticales. Comme le rappelle Charaudeau (1992 : 4) dans la préface de sa *Grammaire du sens et de l'expression* :

« cette tradition [grammaticale], essentiellement scolaire, a mis en place une grammaire morphologique qui décrit les parties du discours (formes et syntaxe) et les composantes de la phrase (propositions) à l'aide d'une nomenclature (nom, adjectif, verbe, proposition principale ou subordonnée, etc.) qui est maintenant totalement intégrée par les usagers de la langue française qui ont été scolarisés ».

Il semble, à ce titre, difficile de se détacher des dénominations, comme celles d'*adjectifs possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux, interrogatifs, exclamatifs et relatifs* :

« La nomenclature officielle de 1975, tout en admettant le terme générique de *déterminant* pour désigner l'ensemble de la catégorie, continue d'appeler les espèces *adjectifs possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux, interrogatifs, exclamatifs et relatifs*, en les rapprochant ainsi de l'adjectif qualificatif. Ce regroupement serait justifié si ces différentes catégories avaient au moins une propriété syntaxique commune, ce qui n'est pas le cas en français » (Riegel, Pellat, Rioul, 2007 : 152).

Sous le terme « grammaire traditionnelle », certes flou³, mais en apparence fédérateur (la tradition regroupe), se cachent néanmoins des disparités importantes en termes de découpage grammatical du français, liées essentiellement aux choix opérés par les auteurs parmi les descriptions linguistiques savantes. Il suffit ainsi de comparer la table des matières de l'ouvrage *Le bon usage* (Goosse, Grevisse, 2011) avec celle de la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat, Rioul, 2007) pour s'en rendre compte.

Ce non-consensus de départ pose par conséquent un problème important dans notre recherche lorsqu'il s'agit de définir notre point de référence, celui à partir duquel nous pouvons dire que la grammaire du français est adaptée à un contexte d'enseignement/apprentissage donné, par les écarts qu'elle présente. Nous avons choisi la dénomination de « grammaire de référence » tout en étant conscients qu'elle est déjà « habitée », et ce de multiples manières. Pour Cuq (1996), par

3. « Le terme *grammaire traditionnelle* identifie indistinctement un type de discours sur la langue et les objets régis par des contraintes éditoriales spécifiques que sont les ouvrages (manuels) de grammaire. On comprend dès lors que la *grammaire traditionnelle* soit si souvent pensée comme une somme de connaissances de niveau "scolaire", la didactisation et la manuelisation des savoirs linguistiques monolingues pour les locuteurs natifs étant (bien sûr à tort) généralement associée à un stade élémentaire de la formation » (Neveu et Lauwers, 2007 : 20).

exemple, la grammaire de référence semble tout simplement désigner l'ouvrage auquel on se réfère. Il distingue alors « les grammaires qui peuvent servir de référence pour le maître et les grammaires qui peuvent servir de référence pour l'apprenant » (Cuq, 1996 : 106), tandis que pour Germain et Séguin (1998 : 53), « une grammaire de référence est un ouvrage de base qui vise à présenter la grammaire d'une langue soit de manière prescriptive, soit de manière descriptive, soit les deux ; elle se situe donc au point de jonction entre la grammaire pédagogique et la grammaire linguistique ».

Pour notre part, la notion de *grammaire de référence* désigne à la fois « ce à quoi on se réfère » en tant qu'individu, ainsi une personne ne privilégiera pas la même grammaire qu'une autre, mais aussi « ce qui est reconnu comme faisant autorité par l'ensemble de la communauté ». Nous n'incluons cependant pas, dans ce second critère, les grammaires dites linguistiques ou savantes, contrairement à Germain et Séguin (1998 : 53), dans la mesure où nous ajoutons une troisième caractéristique qui est celle de pouvoir être consultées par des non-spécialistes. Il ne s'agit donc pas de prendre en compte les diverses théories linguistiques constitutives des descriptions que les didacticiens sélectionnent dans le but de faire acquérir la langue cible, mais bien de repérer les adaptations à visée didactique opérées par les auteurs par rapport à un contexte d'enseignement/apprentissage donné.

Nos descriptions de référence du français sont principalement la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat, Rioul, [1994] 2011), la *Grammaire du français contemporain* (Chevalier, Blanche-Benveniste, Arrivé, Peytard, [1964] 1988) ou encore *Le bon usage* (Goosse, Grevisse, [1936] 2011). Ces grammaires, en tant qu'ouvrages de consultation, présentent l'avantage à la fois d'être reconnues comme des grammaires du français faisant autorité auprès d'un public large et d'être réparties dans le temps.

Méthodologie

La démarche méthodologique – en cours d'expérimentation – est marquée par trois grandes étapes :

- la première consiste à recenser les ouvrages de grammaire française parus dans un pays donné. Nous excluons les éditions reproduisant des manuels conçus en France pour ne garder que ceux qui sont élaborés « localement », dans le souci de mettre en valeur les particularités linguistiques, éducatives et éducatives du public visé.
- La seconde étape consiste à analyser la place accordée à la langue première du public visé dans la rédaction des ouvrages et notamment

par rapport aux dénominations des classes grammaticales (nom, adjectif qualificatif, déterminant, pronom, verbe, adverbe, préposition, interjection...) et des faits de langue (la négation, la forme passive...). Il s'agit ici de comprendre tout ce qu'implique l'utilisation de la langue première des apprenants pour catégoriser la langue française, en termes d'équivalence des désignations dans la langue de départ et dans la langue cible, aussi bien du point de vue des définitions proposées par les uns et les autres que du point de vue de ce que les désignations *a priori* très proches recouvrent exactement dans chaque langue, indépendamment l'une de l'autre.

– La troisième étape consiste à identifier les points de grammaire qui font l'objet d'une adaptation de la part des auteurs, par rapport à nos grammaires dites de référence. On considère qu'il y a adaptation à partir du moment où sont introduits des éléments directement liés au public visé, qu'ils soient d'ordre linguistique, culturel ou éducatif. L'outil central de l'analyse est la comparaison : nous comparons la grammaire du français « de référence » à la grammaire du français conçue « localement » pour d'autres publics que les locuteurs natifs francophones. Enfin, les contextualisations font l'objet d'une analyse qualitative dont le but est d'en déterminer les facteurs constitutifs qui permettront de les classer et de les remettre à la disposition de la communauté enseignante. La création récente d'un groupe spécifique de spécialistes de linguistique du français sensibles à des préoccupations d'enseignement du français (langue de scolarisation ou langue étrangère) a pour rôle de faire l'état des lieux sur des faits de langue qui font difficulté dans les apprentissages et de proposer des synthèses sur les adaptations⁴. À plus long terme, le GRAC se propose de contribuer à un inventaire des grammaires étrangères du français et de vérifier le caractère opératoire des descriptions contextualisées, y compris de manière expérimentale. Son autre objectif est d'explorer les relations entre les contextualisations ainsi identifiées et décrites et les représentations des enseignants de ces « fautes fréquentes » de manière à mettre à la disposition des enseignants cette expertise collective constituée langue par langue, contexte par contexte, et de proposer des contextualisations efficaces pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Le cas de l'Allemagne

Nous retenons, pour les grammaires du français conçues en Allemagne, les ouvrages à partir de 1958 dans lesquels le discours grammatical est clairement identifiable. Les auteurs, comme dans tous les contextes allophones, sont face à un premier choix à effectuer

4. Un projet de grammaire contextualisée du français en ligne, accessible à tous les enseignants, est en cours d'élaboration.

concernant la langue de rédaction : opter pour une langue unique, soit le français (la langue cible), soit l'allemand (la langue de départ), ou bien encore employer les deux langues. Une observation transversale de seize grammaires éditées à partir des années 1950 jusqu'à nos jours a révélé que treize d'entre elles emploient les deux langues. Seules trois sont principalement rédigées en allemand, procédé perçu comme facilitant l'accès à une compréhension de la description et de l'explicitation de la grammaire du français, de manière immédiate et autonome. Parmi celles employant les deux langues, le métalangage est complexe dans l'ouvrage le plus ancien (Klein, Strohmeier, 1958) et les explications y sont réalisées et/ou traduites en allemand. Tandis que les grammaires les plus récentes à dominante sémantique et sémiotique privilégient l'aspect visuel, réduisant le métalangage au minimum avec un décloisonnement entre les langues allemande et française (Donner, Spitznagel, Jahn-Sauner, 2011 ; Lübke, 2007).

Par ailleurs, les études montrent que le discours de ces grammaires a été peu modifié entre 1938 et 1959 (Lauwers, 2004). La version de la grammaire de Klein et Strohmeier (1958) a été remaniée plus tard, réduisant les contenus explicatifs mais conservant la même orientation descriptive issue de la tradition grammaticale du début du siècle. Même si les grammaires *Französische Grammatik für die Mittel – und Oberstufe* (2010)⁵ ou *Einfach Klasse in Französisch. Wissen, Üben, Testen* (2011), les plus récentes du corpus étudié, contiennent davantage de contextualisations sous forme de comparaisons, d'analyses contrastives, de traductions, d'analogies et d'explications qui font appel à des situations de communication ordinaires, la description grammaticale à caractère traditionnel reste l'élément central de la conception de ces grammaires allemandes.

L e cas de l'Italie

Le cas de l'Italie est représentatif des pays où la production « locale » de manuels de grammaire française est importante. On a recensé entre 1970 et 2011 plus d'une quarantaine d'ouvrages dont 26 ont été analysés de la manière exposée ci-dessus. Leur étude a fait l'objet d'une thèse (Fouillet, 2013) dont l'un des objectifs était de vérifier si des contextualisations étaient effectivement observables dans des grammaires du français conçues spécifiquement pour des italophones. Un premier élément se dessine : les contextualisations sont opérées par rapport à la langue italienne et à sa grammaire. Le pilier central du phénomène est ce que le public visé connaît ou est censé connaître : sa langue. La grammaire du français fait l'objet d'une première forme

5. Voir également les deux ouvrages qui accompagnent cette grammaire éditée en 2010, *Übungsheft 1, Les mots et les phrases* (2012) et *Übungsheft 2, Les textes* (2014).

de contextualisation repérée dans les dénominations grammaticales. La langue française se trouve ainsi catégorisée à l'aide de dénominations italiennes. Sur les 26 ouvrages étudiés, 7 n'emploient que le français comme langue de rédaction et, par conséquent, les dénominations en français. En revanche, 14 ouvrages sont écrits uniquement en italien et 5 dans les deux langues, ce qui représente 19 ouvrages qui emploient les dénominations grammaticales italiennes, dont 7 ne mentionnent pas du tout les dénominations en français. Cet état de fait nous a questionnés dans le sens où cela signifie que, pour ces auteurs, les classes grammaticales françaises et italiennes sont identiques, regroupent les mêmes mots, voire sont interchangeables. La proximité « familiale » entre les deux langues et une histoire également très similaire de leur grammatisation⁶ autorisent un tel rapprochement. Mais un autre facteur important peut entrer en ligne de compte : l'intention pédagogique. Nombre de ces auteurs justifient ainsi l'emploi de la langue italienne par la facilitation d'accès aux descriptions.

L'autre forme de contextualisation relevée réside dans la comparaison des systèmes linguistiques français et italien. Ce recours à la confrontation des deux langues est communément appelé « contrastivité », en référence à la linguistique contrastive théorisée, entre autres, par Lado (1957) mais il recouvre une simplification de la notion originelle. L'approche contrastive de la grammaire française a un but pédagogique explicitement énoncé par nombre d'auteurs : éviter les erreurs. Le terme renvoie ici à ce que Marquillò Larruy (2008) désigne comme « l'écart à la norme », le rôle de l'enseignant étant de conduire l'apprenant à maîtriser la langue cible de manière à produire des énoncés au plus près de la norme enseignée.

On peut distinguer deux étapes dans ce procédé de comparaison : il s'agit, d'une part, de la confrontation descriptive entre les deux langues ; d'autre part, de la confirmation visuelle à l'aide d'exemples. Le fondement de ce procédé est l'appui sur la langue connue (en général la langue première, ou du moins la langue de scolarisation). Les auteurs, en quelque sorte, misent considérablement sur les connaissances des apprenants en matière d'italien pour leur permettre de mieux s'approprier la langue française. La confrontation peut être orientée aussi bien dans le sens de mettre en évidence les ressemblances que les divergences systémiques. Ces dernières se rencontrent néanmoins en nombre plus important, dans la mesure où l'objectif didactique plus ou moins affiché des ouvrages est d'éviter aux apprenants de produire des énoncés ne correspondant pas à la norme grammaticale enseignée :

« Aujourd'hui nous proposons – dans une version entièrement revue et repensée par l'auteur – cette *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*, dont la clé de voûte est l'analyse contrastive, la comparaison entre deux systèmes qui dissimulent, sous une ressemblance de surface, toutes sortes d'embûches et de dissemblances. Intégrant théorie et pratique, Françoise Bidaud, grâce à une longue expérience

6. « Le processus qui conduit à décrire et à outiller une langue sur la base des deux technologies, qui sont encore aujourd'hui les piliers de notre savoir métalinguistique : la grammaire et le dictionnaire » (Auroux, 1992 : 28).

d'enseignement universitaire et de formation des enseignants, localise avec précision tous les aspects du français sur lesquels achoppent les étudiants italiens et en propose une analyse fine et approfondie » (Bidaud, 2008 : quatrième de couverture).

Conclusion

Notre expérience de la formation de formateurs issus de cultures éducatives variées laisse apparaître le caractère incontournable, voire prioritaire, de l'enseignement de la grammaire aux yeux des praticiens (« *de la grammaire, il faut faire de la grammaire* »), et ce malgré la mouvance communicationnelle (1970-1980). Pédagogiquement, la connaissance d'une nouvelle règle de grammaire développe le sentiment d'avancer dans la maîtrise du système linguistique, voire un sentiment de *sécurité* linguistique par rapport à une norme donnée. Coste (2001) a souligné les interrelations des processus comportementaux et représentationnels en posant que la *sécurité* ou l'*insécurité linguistique* peuvent jouer un rôle déterminant dans la construction des connaissances en plusieurs langues : « l'insécurité formelle d'un locuteur tient à ce qu'il considère sa propre pratique linguistique comme non-conforme aux normes ou du moins à l'idée qu'il s'en fait » (Coste, 2001 : 12). Cette dimension est importante aux yeux des praticiens pour qui l'intérêt est d'expliquer la grammaire de la langue cible en fonction des erreurs récurrentes, de développer une compétence de formalisation des principaux points névralgiques de la langue cible et d'adapter leur discours dans cette perspective. Les enseignants s'appuient ainsi sur leurs prérequis et leur expertise (*j'ai ma façon d'expliquer*), créent une série de mises en situations, familières aux apprenants, la répétition et la reformulation servant à l'appropriation d'une règle ; ce point de vue apparaît en filigrane dans les ouvrages pédagogiques. Ainsi, le praticien produit-il des identifications propres à une communauté discursive, retient des descriptions de formes linguistiques qu'il valorise ou écarte au cours de sa pratique, sélectionnant des formes comme appartenant ou non à la norme grammaticale, conformes surtout à l'image de la norme qu'il se représente comme « légitime » ou comme « *doxa* » dans une situation donnée. Mais d'une culture grammaticale, linguistique et éducative à une autre, cette norme varie, d'où la nécessité d'étendre le projet de cette recherche à des contextes éducatifs aussi variés que possible afin de comparer et d'analyser des descriptions linguistiques différentes.

Il n'est d'ailleurs pas rare de rencontrer des enseignants qui dressent leur propre bilan des erreurs récurrentes observées chez leurs apprenants, pour ensuite proposer leurs explications *ad hoc* (ou stratagèmes)

pour les éviter. L'enseignant non natif ayant lui-même vécu l'apprentissage de la langue qu'il enseigne est, par conséquent, le plus à même de comprendre les difficultés rencontrées par ses apprenants, de réfléchir aux modalités d'enseignement/apprentissage pour pouvoir anticiper les erreurs probables.

Le GRAC a ouvert un vaste chantier dont le but est de valoriser les savoirs liés à la pratique des enseignants⁷. Notre préoccupation réside principalement dans la création d'un mouvement du bas vers le haut qui permettrait de faire remonter les savoirs issus de la pratique professionnelle des enseignants vers la linguistique mais aussi un mouvement du haut vers le bas qui permettrait de légitimer ces savoirs en les passant à l'épreuve des connaissances linguistiques savantes. Il ne s'agit pas de fournir une énième grammaire « clé en main » pour les enseignants de français à des allophones mais de tenter de réaliser une synthèse des différentes contextualisations observées dans les différents contextes d'enseignement du français de manière à les légitimer et à les faire circuler.

7. Les savoirs dits « d'expertise » d'après Beacco (2010).

Bibliographie

- AUROUX S. (1992), *Histoire des idées linguistiques*, Tome 2, Paris, Mardaga.
- BEACCO J.-C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- BESSE H. et PORQUIER R. (1991[1984]), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif, Hatier/Didier, coll. LAL.
- CICUREL F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- COSTE D. (2001), « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », dans *Atti del Convegno Valle d'Aosta regione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, supplément à *L'École Valdôtaine* 54, Aoste : Assessorat de l'Éducation et de la Culture, p. 10-18.
- CUO J.-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier.
- FOUILLET R. (2013), *Les formes de contextualisation de la description du français dans les grammaires pédagogiques pour italophones (1970-2011). Cultures métalinguistiques et expertise professorale*, Thèse de doctorat. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- GERMAIN Cl. et SÉGUIN H. (1998), *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE International.
- LADO R. (1971 [1957]), *Linguistics across cultures – Applied Linguistics for Language Teachers*, The University of Michigan Press.
- LAUWERS P. (2004), *La description du français entre la tradition grammaticale et la modernité linguistique*, Louvain, Peeters.
- MARQUILLÒ LARRUY M. (2008), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.
- NEVEU F. et LAUWERS P. (2007), « Définir la tradition ? », *La tradition grammaticale et son usage en linguistique française*, *Langages* n° 167, p. 7-58.
- Grammaires (du français langue étrangère) consultées**
- BIDAUD F. (2008), *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*, Novara, De Agostini Scuola Spa.
- CHARAUDEAU P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette éducation.
- CHEVALIER J.-C., BLANCHE-BENVENISTE C., ARRIVÉ M. et PEYARD J. (1988 [1964]), *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse.
- DONNER A., SPITZNAGEL E. et JAHN-SAUNER U. (2011), *Einfach Klasse in Französisch, Wissen, Üben, Testen*, Mannheim, Duden.
- GREGOR G. et WERNING ARMIN V. (2012 [2010]), *Französische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe*, Würzburg, Cornelsen.
- GREVISSE M. et GOOSSE A. (2011), *Le bon usage – Grammaire française*, Bruxelles, De Boeck/Duculot.
- KLEIN H.-W. et STROHMAYER F. (1958 [2007]), *Französische Sprachlehre*, Stuttgart, Ernst Klett Schulbuchverlag.
- KRECHEL H.-L. et LEPAGE S. (2014), *Französische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe. Übungsheft 2. Les textes*, Würzburg, Cornelsen.
- KRECHEL H.-L. (2012), *Französische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe. Übungsheft 1. Les mots et les phrases*, Würzburg, Cornelsen.
- LÜBKE R. (2007), *Französische Grammatik*, München, Bassermann.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C. et RIOUL R. (2007 [1994]), *Grammaire méthodique du français*, 3^e édition, Paris, PUF.

Faut-il une terminologie unique pour enseigner la grammaire ?

DAGMAR KOLÁŘÍKOVÁ

FACULTÉ DES LETTRES

UNIVERSITÉ DE BOHÊME DE L'OUEST DE PLZEN

La problématique de la terminologie grammaticale n'est pas nouvelle. Plusieurs études ont déjà été menées et ont montré que la terminologie grammaticale fixée par la tradition reste encore incohérente et inexacte, et ce, malgré certaines tentatives d'unification de celle-ci, qui ont été effectuées en France en 1910, 1975 et 1997. Une brève esquisse de l'histoire de la nomenclature nous permettra d'en avoir une vue d'ensemble.

L'élaboration de la nomenclature grammaticale en 1910 est un acte institutionnel qui apparaît dans un contexte décrit souvent comme « crise du français ». Le texte issu du travail de la commission se compose d'un recueil des termes officiellement admis pour désigner les notions dans le cours de grammaire. Plus précisément, il s'agit d'un inventaire des parties du discours, accompagnées de leurs catégories morphologiques, et d'une section consacrée à la syntaxe. Les caractères remarquables de cette première nomenclature sont sans doute la brièveté de la liste des termes et l'absence de définition des termes proposés (<http://cediscor.revues.org/271>).

De même, la nomenclature de 1975 apparaît à la fin d'une période caractérisée par de nombreuses réformes engagées sur les contenus d'enseignement en France. D'un point de vue historique, le parallélisme entre les deux époques est frappant, mais concernant la terminologie grammaticale, la situation n'est pas identique. Le texte de la circulaire du 22 juillet 1975 se divise cette fois-ci en trois parties : *Le discours et ses constituants*, *Les mots dans le discours* et *Les fonctions dans le discours*. Même si les rédacteurs de la *Nomenclature grammaticale de 1975* justifient leur intervention par l'abondance des termes et l'objectif d'harmoniser la terminologie et de simplifier ainsi la grammaire pour les élèves, dès sa parution, elle suscite de nombreuses critiques de la part des linguistes qui l'attaquent pour son inadéquation théorique et pédagogique (cf. notamment H. Mitterand, 1980 : 90-99).

La *Terminologie grammaticale de 1997* est accueillie par une « indifférence générale » (Pellat, 2001 : 662). Comme il est dit dans le préambule de celle de 1998 (réédition en ligne), elle doit « prendre en considération à la fois les acquis de la tradition scolaire et les apports de la science du langage. Elle ne constitue pas en elle-même un objet d'apprentissage pour les élèves : elle n'est en effet ni un traité de grammaire, ni un programme d'enseignement. Il appartient aux professeurs de l'utiliser à bon escient, en suivant les indications des programmes de leurs classes et en tenant compte des besoins et des capacités des élèves » (Bertrand et Schaffner, 2014 : 13). Le texte est cette fois-ci intitulé « terminologie », mais en principe il s'agit de nouveau d'une nomenclature, car elle ne propose qu'un inventaire de termes, à l'exception de la partie consacrée au discours et au texte, comportant aussi des explications et des définitions.

De ce qui a été dit ci-dessus il résulte que les débats relatifs à la terminologie grammaticale durent donc depuis plus de 100 ans et comprennent de multiples aspects. Un ouvrage collectif issu du colloque international, organisé par le département des Langues et Cultures à l'École polytechnique les 15 et 16 novembre 2012, intitulé *Enseigner la grammaire* et publié sous la direction d'Olivier Bertrand et d'Isabelle Schaffner en 2014, montre que la réflexion autour d'une terminologie grammaticale commune est toujours d'actualité.

Il ne s'agit pas seulement d'unifier le métalangage grammatical en usage entre les classes ou les cycles dans les pays francophones ou d'harmoniser les terminologies grammaticales au niveau européen (cf. Willems, 1999 : 129-142). Il est aussi important que le métalangage grammatical utilisé dans les classes de FLE soit, dans une certaine mesure, unifié à celui utilisé dans les classes de FLM, car la mobilité internationale des élèves et des étudiants est devenue un phénomène très répandu dans le monde. Et les apprenants, se retrouvant dans le milieu secondaire ou universitaire français, sont souvent confrontés à des difficultés résultant d'une incohérence qui existe entre la terminologie grammaticale enseignée dans une classe de FLE dans leur pays et dans un cours de grammaire pour les étudiants Erasmus en France. De plus, comme le dit Vigner (2004 : 14) et comme le confirme notre expérience d'enseignante de français en République tchèque, ce ne sont pas seulement les apprenants mais les enseignants de FLE, eux aussi, qui « peuvent parfois s'étonner de trouver une même forme linguistique désignée de plusieurs façons différentes [...] » et qui rêvent « d'une terminologie homogène, commune à toutes les grammaires ». Même des manuels de grammaire très sérieux n'évitent pas l'incohérence en ce domaine, ce qui a de nombreux effets qui font, entre autres, que les apprenants, et parfois aussi les enseignants, sont perdus au niveau de la terminologie grammaticale.

Nous souhaitons, dans le cadre de cet article, aborder la question de l'incohérence de la terminologie grammaticale utilisée dans les

manuels de grammaire française, rédigés en français et en tchèque et disponibles pour les enseignants et apprenants tchèques, et montrer les difficultés qui en résultent dans les classes de FLE. Il nous faut cependant, auparavant, éclairer notre point de vue sur l'utilité, dans le contexte tchèque, des descriptions grammaticales dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

L *'explication grammaticale et l'enseignement du français en République tchèque*

Nous ne pouvons ici revenir de façon générale sur les grandes questions qui ont occupé les enseignants de langues étrangères et la recherche en didactique des langues depuis soixante ans : en quoi l'apprentissage grammatical est-il utile pour connaître une langue ? Cet apprentissage doit-il être explicite (grâce à une métalangue grammaticale) ou implicite ? De quelles théories linguistiques doit s'inspirer l'enseignement de la grammaire ? Les différentes méthodologies (grammaire-traduction, directe, audio-orale, structuro-globale-audio-visuelle, communicative et actionnelle) apportent des réponses différentes à ces questions (voir par exemple Puren, 1988).

Le contexte de l'enseignement du français en République tchèque nous conduit aux constats suivants :

- les descriptions grammaticales constituent toujours une composante importante dans l'enseignement du FLE. Les apprenants tchèques manifestent leurs besoins grammaticaux et demandent souvent de leur recommander « une bonne grammaire ».
- pour les enseignants de FLE la connaissance de la terminologie grammaticale est indispensable, car une bonne connaissance de celle-ci leur permet de reformuler un savoir de sorte que l'explication soit au mieux adaptée aux besoins et aux capacités des apprenants, à leur niveau langagier et à la complexité du point grammatical étudié.
- par conséquent, l'adoption d'une terminologie commune paraît nécessaire. Même s'il s'agit d'un métalangage limité, il importe que sa signification soit la moins ambiguë et la moins polysémique possible pour les apprenants. Pour que le métalangage grammatical puisse jouer son rôle, il est indispensable, comme le dit Chartrand, que « les enseignants et les manuels fassent preuve de constance, que le sens des termes grammaticaux soit explicité et le plus rigoureux possible » (<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr17-2/Rigoureux.html>).
- Cuq et Gruca (2002 : 358) considèrent que les représentations, inscrites à l'intérieur du cadre linguistique du français, ont du mal à prendre en compte l'approche du français à partir de langues fortement

distinctes du français. C'est peut-être pour cette raison que la terminologie grammaticale utilisée dans les grammaires du FLE en République tchèque reste souvent traditionnelle et que les apprenants peuvent être confrontés à des incohérences terminologiques, comme nous le verrons dans la partie suivante.

Délimitation du corpus à analyser

Les grammaires que nous avons examinées se divisent en deux catégories. D'abord, trois grammaires du FLE éditées en France : *Grammaire Vivante du Français* de Callamand (1991) ; *Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne* de Delatour, Jennepin, Léon-Dufour et Teyssier (2004) ; *Grammaire expliquée du français* de Poisson-Quinton, Mimran et Maheo-Le Coadic (2007). D'autre part, des grammaires du français publiées en République tchèque : *Francoúzká gramatika* de Hendrich, Radina et Tláškal (2001) ; *Mluvnice francoúštiny* de Taišlová (2002) ; *Francoúzká gramatika abecedně* de McBride (2000). Cette dernière étant une traduction du français en tchèque est donc plutôt à mi-chemin entre les deux catégories. Le choix de ces ouvrages n'a pas été déterminé seulement par la disponibilité de ceux-ci en République tchèque mais aussi par la nature de ces grammaires. Nous n'avons pas opté par exemple pour la *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* de G.-D. de Salins, car cet ouvrage est présenté par l'auteure elle-même comme une grammaire intermédiaire entre le manuel pour l'apprentissage du FLE et la grammaire savante, qui s'adresse aux étudiants se destinant à enseigner le FLE ainsi qu'à ceux qui sont déjà enseignants.

Les auteurs des manuels français examinés annoncent dans l'avant-propos que leurs grammaires s'adressent aux apprenants de FLE en leur proposant des repères précis pour maîtriser l'expression écrite et orale. Ces grammaires se présentent comme un cours complet où les apprenants trouvent des règles et des explications rédigées dans une langue simple. Elles prétendent également insister sur le sens de la langue. Les textes sont généralement orientés vers les difficultés rencontrées par les apprenants de FLE et sont destinés à éviter les erreurs qu'ils peuvent commettre. Les explications sont illustrées par des exemples qui sont donnés dans un contexte de vie quotidienne. L'approche grammaticale reste traditionnelle, car, selon les auteurs de la *Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*, « c'est celle qui est la mieux comprise de la majorité des étudiants » (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour et Teyssier, 2004 : 3). La question de la terminologie est abordée seulement par les auteurs de

la *Grammaire expliquée du français* qui précisent qu'ils ont adopté pour les explications la terminologie traditionnelle, car ils pensent que c'est la terminologie à laquelle les apprenants de FLE sont souvent habitués. En plus, au début de cet ouvrage, les apprenants peuvent consulter le glossaire des termes grammaticaux qui contient des définitions claires et simples.

Les grammaires du français publiées en République tchèque sont toutes rédigées en langue tchèque. Néanmoins, les explications en tchèque s'appuient sur des exemples en français. Dans la grammaire de Hendrich, Radina et Tláškal et dans la grammaire de Taišlová, ils sont encore accompagnés d'une traduction en tchèque. La terminologie grammaticale qui est l'objet de notre analyse est présentée dans ces deux grammaires sous forme d'une liste des termes étudiés dans ces grammaires. Dans la grammaire de McBride (traduite par Valentová), on ne trouve pas de glossaire, mais les équivalents français sont indiqués entre parenthèses auprès de chaque terme grammatical qui fait l'objet d'un traitement. Comme les auteurs des grammaires rédigées en tchèque s'adressent à un public précis (les apprenants tchèques de FLE), ils se concentrent notamment sur les différences entre les deux langues, qui posent des problèmes aux apprenants tchèques.

A *analyse de quelques notions problématiques*

Les deux catégories de manuels se distinguent d'abord par le choix des points grammaticaux. Les grammaires rédigées en français déclarent avoir pris en compte « des points grammaticaux reconnus comme générateurs d'erreurs » (Callamand, 1991 : 4), tandis que les grammaires écrites par les auteurs tchèques adoptent l'approche traditionnelle en traitant les différentes classes de mots : selon la tradition tchèque, nos apprenants ont l'habitude de classer ceux-ci en plusieurs « espèces de mots » (traduction de la dénomination tchèque « slovní druhy »). En tchèque, on en distingue traditionnellement dix (noms, adjectifs qualificatifs, pronoms, adjectifs numéraux, verbes, adverbes, prépositions, conjonctions, interjections et particules). Ainsi, une première difficulté apparaît, car dans les grammaires françaises analysées il n'y a pas de classement de ce type. Sauf pour la *Grammaire expliquée du français* où le concept de *partie du discours* est mentionné dans l'avant-propos, les apprenants n'ont pas l'occasion d'apprendre qu'on appelle aujourd'hui « classe de mots » ce qu'on nommait traditionnellement « partie du discours » ou « nature grammaticale », ou comment on classe les mots en français.

Bien entendu, on peut se demander si le classement des mots français en différentes classes est nécessaire pour les apprenants de FLE. Nous

pensons qu'il n'est pas nécessaire de savoir classer les mots mais que cela pourrait être utile, la distinction entre les différentes classes de mots pouvant contribuer à une meilleure compréhension du fonctionnement de la langue française. Il existe en français un bon nombre de mots qui n'appartiennent pas à une seule catégorie. Par exemple, le mot « faux » peut appartenir à des classes différentes selon le contexte (adjectif qualificatif, adverbe, nom masculin ou féminin). Il faut donc connaître la catégorie à laquelle le mot appartient pour décider si celui-ci doit par exemple s'accorder ou non. En langue tchèque, l'inventaire et la hiérarchie des classes de mots sont donnés de manière fixe (celles-ci sont mentionnées plus haut). Mais suivant les grammaires françaises, le nombre exact des classes de mots varie de 7 à 12, avec des dénominations diverses. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'examiner la terminologie française des classes de mots et de leurs subdivisions. De plus, selon Vigner (2004 : 86), « les points de grammaire française les plus fréquemment abordés de façon explicite dans les matériels d'apprentissage sont des points de morphologie (articles, pronoms, formes verbales) ».

L'analyse du matériel examiné fait ressortir que la terminologie employée dans ces manuels de grammaire est dans certains cas disparate.

LE NOM

Le concept de *nom* est l'un des plus anciens et des plus courants de la grammaire du français. Les trois grammaires de FLE analysées n'utilisent que la notion de *nom* pour désigner « des êtres animés (personnes ou animaux) et des choses (objets concrets, mais aussi idées, sentiments, actions événements, phénomènes...) » (Poisson-Quinton, Mimran et Maheo-Le Coadic, 2007 : 30). Seulement dans le glossaire de la *Grammaire expliquée du français*, auquel les apprenants peuvent se reporter en cas de doute, figure aussi le terme *substantif*. Mais il n'y a pas d'explication, les apprenants n'y trouvent que la remarque « voir Nom commun », ce que nous considérons comme problématique, car les apprenants tchèques peuvent penser que le substantif est synonyme de « nom commun ». De même, les grammaires publiées en République tchèque (à l'exception de la grammaire traduite) ne distinguent pas entre le nom et le substantif, elles les présentent comme synonymes, ainsi les apprenants tchèques ne peuvent pas apprendre qu'on ne dit pas par exemple « substantif commun » ou « substantif propre ». La confusion entre nom et substantif n'est donc pas évitée.

LE DÉTERMINANT

L'examen du corpus choisi nous a également révélé certaines imprécisions relatives au concept de *déterminant*, qui peuvent faire obstacle à la compréhension de l'apprenant tchèque. Dans la grammaire de Calamand, on ne trouve pas ce concept, ce qui est sans doute dû à la

date de parution, en 1991, c'est-à-dire avant la publication de la *Terminologie grammaticale de 1997* où ce concept grammatical apparaît (effectivement, la date joue un rôle important, car les terminologies adoptées renvoient souvent à des théories grammaticales sous-jacentes. Dans le cas des déterminants, il s'agit des grammaires structurales qui se démarquent ainsi des terminologies traditionnelles). Dans la grammaire de Callamand, les déterminants sont présentés sous forme d'éléments antéposés (articles, adjectifs démonstratifs, adjectifs possessifs, adjectifs interrogatifs et adjectifs indéfinis). Toutefois, Callamand mentionne également parmi les éléments antéposés les adjectifs qualificatifs de type *beau, joli, bon...*, ce qui peut donner aux apprenants tchèques l'impression trompeuse que ces derniers appartiennent aussi aux déterminants. En ce qui concerne les deux grammaires françaises restantes, celles-ci définissent le déterminant, mais de façon insuffisante. Selon les auteurs de la *Grammaire expliquée du français*, « **le déterminant**¹ est un mot qui **précède un nom** commun avec lequel il constitue le **groupe du nom** » (Poisson-Quinton, Mimran et Maheo-Le Coadic, 2007 : 35). Les apprenants peuvent de nouveau en déduire que ce sont également les adjectifs qualificatifs antéposés qui appartiennent à la catégorie de déterminants. Les auteurs de la *Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne* parlent en général de déterminants mais dans l'énumération de ceux-ci ils utilisent la notion d'adjectif à la place de déterminant qui est proposé par la *Terminologie grammaticale 1997*. Ils distinguent donc : articles, adjectifs démonstratifs, adjectifs possessifs, adjectifs indéfinis, adjectifs numéraux, adjectifs interrogatifs et adjectifs exclamatifs. Leur classification se révèle donc de nouveau imprécise, car, de surcroît, les numéraux ne fonctionnent pas toujours comme déterminants.

Hendrich, Radina et Tláskal (2001 : 192) définissent les déterminants comme les mots « qui accompagnent en français des noms, éventuellement d'autres classes de mots, en désignant généralement leur **genre** et leur **nombre** et en délimitant leur **rapport au contexte donné** de phrase ou de situation, et ainsi ils précisent leur **sens** dans la phrase² ». Cette définition peut également s'avérer un peu trompeuse pour les apprenants tchèques, puisque le verbe « accompagner » ne dit pas exactement si le mot accompagnant est antéposé ou postposé. De plus, la liste des déterminants dressée par les auteurs n'est pas complète. Ils distinguent les articles et les adjectifs (démonstratifs, possessifs, interrogatifs et indéfinis). Nous pouvons donc observer la même tendance que chez les auteurs français, celle de l'alternance entre le déterminant et l'adjectif. Il en est de même chez Taišlová qui se distingue des autres seulement par l'utilisation de la notion de *nombre* à la place de déterminant numéral. Le concept de *déterminant* apparaît aussi dans la grammaire française traduite en tchèque. Toutefois, la terminologie utilisée dans ce livre pour dénommer

1. Dans les citations, nous mettons en caractères gras les mots qui ont ainsi été marqués par les auteurs des livres de grammaire analysés.

2. « [...] která doprovázejí ve francouzštiněpodstatná jména, popřípaděi jiné druhy slov, přičemž zpravidla označují jejich mluvnický rod a číslo a vymezují jejich vztah k danému kontextu větnému nebo situačnímu, a tím zároveň upřesňují jejich význam ve větě. » La traduction a été réalisée par l'auteure de cet article.

les différentes catégories de déterminants nous semble être la plus imprécise, car pour dénommer les déterminants possessifs, démonstratifs et indéfinis, la traductrice de ce manuel utilise le terme tchèque « *zájmeno* » qui équivaut au terme français « *pronom* ». Les apprenants tchèques n'ont donc pas l'occasion d'apprendre qu'il faut faire la différence entre *adjectif/déterminant* et *pronom*. Cette imprécision terminologique peut sans doute s'expliquer par la tendance de rapprocher la terminologie de celle utilisée dans la langue tchèque (les possessifs, démonstratifs et indéfinis y sont classés parmi les pronoms sans distinction de ceux qui ont une valeur déterminative).

L'ADJECTIF

Parmi les classes de mots, la *Terminologie grammaticale de 1997* distingue ensuite l'*adjectif qualificatif*. Ce concept n'appelle pas de longues explications théoriques, les auteurs des grammaires du français analysées se contentent généralement d'une explication brève : « c'est un mot qui qualifie (précise, caractérise) un nom commun » (Poisson-Quinton, Mimran et Maheo-Le Coadic, 2007 : 94). Les grammaires de FLE, rédigées en français, opèrent toutes avec le concept d'*adjectif qualificatif*, alors que les auteurs des grammaires destinées aux apprenants tchèques, y compris la grammaire traduite en tchèque, utilisent de préférence le terme *adjectif* (seulement dans la grammaire du français de Taišlová, figure à la page 50 *adjectif qualificatif*, mais aux pages suivantes elle parle déjà du féminin des adjectifs, du pluriel des adjectifs, etc.). Les apprenants trouvent *adjectif* dans le glossaire aussi. Cet emploi peut de nouveau s'expliquer par la tradition tchèque où « *adjektivum* » est généralement indiqué comme équivalent du terme tchèque « *přídavné jméno* ». En principe, le terme *adjectif*, utilisé seul, peut ainsi être plus compréhensible pour les apprenants tchèques que le terme *adjectif qualificatif*. Mais ajoutons : seulement jusqu'au moment où il faut distinguer entre *adjectif/déterminant* et *pronom*, car les adjectifs avec une valeur déterminative sont en tchèque classés parmi les pronoms.

Les grammaires publiées en France, toutes trois, distinguent entre les *adjectifs* (cités plus haut) et les *pronoms*, mais l'approche de leur traitement est différente. Dans la *Grammaire Vivante du Français*, la catégorie de l'adjectif est traitée comme un élément antéposé au nom à l'intérieur du groupe nominal, tandis que le pronom est présenté comme un élément antéposé au groupe du verbe. Les auteurs de la *Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne* parlent dans la première partie (*Le groupe du nom et les pronoms*) des démonstratifs, des possessifs, des indéfinis (en distinguant ensuite les adjectifs et les pronoms) et des pronoms personnels, dans la quatrième partie (traitant les différents types de phrases) des pronoms interrogatifs, ainsi que dans la cinquième partie consacrée à

la phrase complexe. Dans la *Grammaire expliquée du français*, les auteurs ont recours à la distinction entre les adjectifs et les pronoms dans le chapitre intitulé *Les déterminants et les substituts du nom* en parlant des adjectifs et pronoms démonstratifs, possessifs, indéfinis, interrogatifs et exclamatifs. Dans le même chapitre sont abordés aussi les pronoms personnels et les pronoms relatifs. Même si les auteurs de ces trois grammaires sont unanimes quant à la distinction des adjectifs et des pronoms, étant donné que les apprenants tchèques entendent sous le mot *adjectif* un adjectif qualificatif, il vaudrait mieux adopter le lexique de la *Terminologie grammaticale de 1997* qui fait une distinction entre *déterminant* et *pronom*.

Concernant les grammaires rédigées en tchèque, Hendrich, Radina et Tláškal distinguent dans le glossaire *adjectif déterminatif* et *pronom*. Mais dans la partie de leur grammaire consacrée aux pronoms, ils ne parlent que de *pronoms* en précisant que ceux qui ne peuvent pas être utilisés seuls (sauf le cas des pronoms personnels conjoints) appartiennent aux déterminants. Ils divisent les pronoms en pronoms personnels, démonstratifs, possessifs, relatifs, interrogatifs et indéfinis. Quant à la grammaire du français de Taišlová, le concept de *pronom* n'est pas mentionné dans le glossaire, mais celui-ci est traduit à la page 61 comme *pronom – adjectif*. L'auteure distingue les mêmes catégories de pronoms en ajoutant que ceux qui ne peuvent pas être employés seuls se rangent selon la terminologie française parmi les adjectifs. Nous pouvons donc de nouveau constater que cette affirmation peut s'avérer trompeuse pour les apprenants tchèques, car ils peuvent estimer que les formes telles que *cette, ces, son, notre, quel, etc.*, appartiennent aux adjectifs qualificatifs (comme nous avons pu voir plus haut, les auteurs tchèques parlent généralement des adjectifs à la place des adjectifs qualificatifs). Dans la grammaire de McBride, nous avons aussi relevé plusieurs inconvénients. Pour l'entrée « *zájmena* », un seul équivalent est proposé par la traductrice, celui de *pronoms* qu'elle divise en pronoms personnels, pronoms démonstratifs, pronoms possessifs, pronoms interrogatifs, pronoms négatifs (*personne, rien, aucun* ; ceux-ci sont par tous les autres auteurs classés parmi les pronoms indéfinis), pronoms relatifs et pronoms indéfinis. L'apparition des pronoms négatifs dans le classement peut s'expliquer, selon nous, par la tentative de la traductrice de rapprocher le système français du système tchèque, car dans la langue tchèque on distingue entre autres les pronoms négatifs. Même si les pronoms négatifs se trouvent parmi les pronoms énumérés par la traductrice, il n'y a pas dans le livre une entrée particulière consacrée à ceux-ci. Ils apparaissent seulement à la page 28 dans le tableau relatif aux indéfinis qui sont divisés en déterminants et pronoms.

LES NOMBRES

Terminons par quelques remarques sur la terminologie relative aux *nombres*, qui est en français particulièrement riche mais pas toujours homogène. Dans le corpus analysé, Callamand parle de *nombres* et d'*expressions numériques* ; Delatour, Jennepin, Léon-Dufour et Teysier traitent les *adjectifs numériques* en distinguant ceux qui indiquent le nombre et ceux exprimant l'ordre ; Poisson-Quinton, Mimran et Maheo-Le Coadic abordent la question des *nombres* en les divisant en *nombres cardinaux* et *nombres ordinaux*. Les auteurs tchèques ne sont pas non plus unanimes sur cette terminologie. Hendrich, Radina et Tláskal distinguent les *adjectifs numériques cardinaux*, qui indiquent un nombre précis, et les *adjectifs numériques ordinaux*, qui indiquent un rang précis. Taišlová les divise en *adjectifs numériques cardinaux* et en *adjectifs ordinaux*. Et dans la grammaire traduite en tchèque n'apparaît que le terme *nombres*. Nous pouvons donc voir clairement qu'aucun auteur n'utilise les concepts proposés par la *Terminologie grammaticale de 1997* selon laquelle l'*adjectif numéral cardinal* se nomme maintenant *déterminant numéral* tandis que l'*adjectif numéral ordinal* a pris le nom d'*adjectif ordinal*.

La liste des imprécisions terminologiques décrites ci-dessus n'est évidemment pas exhaustive. Celles-ci ne nous servent que d'exemples pour montrer que les apports théoriques concernant parfois un même concept en langue peuvent être diversement appréciés et par conséquent différemment utilisés dans des grammaires pédagogiques, ce qui peut avoir pour conséquence de compliquer davantage la compréhension des apprenants. De plus, l'existence de deux ou plusieurs appellations pour la même classe de mots pourrait être source de confusion pour eux.

Conclusion

Le but de l'emploi de la terminologie grammaticale en classe de FLE est d'aider les apprenants à analyser et à comprendre le fonctionnement de la langue. Elle doit donc être fondée sur des notions qui sont couramment utilisées et compréhensibles pour les apprenants. Il est évident qu'on ne peut pas utiliser tout le métalangage en classe de FLE, il faut surtout l'adapter aux besoins et aux capacités des apprenants. Le même point grammatical ne peut pas être abordé de la même manière avec les débutants qu'avec les avancés. Il faut donc utiliser le métalangage grammatical progressivement (c'est-à-dire partir d'une terminologie minimale utilisable au niveau débutant jusqu'à un ensemble conceptuel de termes au niveau avancé), mais il faut le

faire de façon cohérente, suivant une terminologie unifiée, car l'adoption de celle-ci simplifierait aussi le travail de recherche que les enseignants comme les apprenants doivent parfois mener pour trouver le terme adéquat.

Les incohérences propres au métalangage sont redoublées lorsqu'il y a transfert du vocabulaire grammatical d'une langue à une autre langue, dans notre cas du français au tchèque, car la distance entre les deux systèmes linguistiques rend certaines classes de mots incomparables. Il est sans doute difficile d'unifier la terminologie grammaticale entre deux langues si différentes que le français et le tchèque.

Nous croyons cependant que des solutions pour éviter une terminologie foisonnante sont possibles. Il est vrai que les grammairiens ne partagent pas toujours les mêmes points de vue théoriques et qu'ils ne peuvent pas se concerter pour proposer une terminologie unifiée. Pour l'enseignement/apprentissage des langues, il n'est pas nécessaire qu'une terminologie unifiée s'emploie dans les grammaires savantes. Mais il serait utile d'unifier la terminologie utilisée dans les grammaires du FLE. Nous pensons que les auteurs de ces grammaires pourraient suivre la terminologie grammaticale officielle telle qu'elle a été fixée par la *Terminologie grammaticale de 1997*, c'est-à-dire, par exemple, utiliser pour les classes de mots les dénominations suivantes : noms, déterminants, adjectifs qualificatifs, pronoms, verbes, adverbes, prépositions, conjonctions et interjections. L'objectif de cette terminologie est de « donner aux professeurs de collège ou de lycée [...] un ensemble commun de termes indispensables à l'analyse du fonctionnement de la langue et à l'étude du discours » (<http://crdp.ac-bordeaux.fr/documentalistes/docadmin/grammaire.pdf>).

Si l'enseignement dans les lycées et collèges français était fondé sur une telle terminologie, nos étudiants arrivant en France dans le cadre du programme Erasmus seraient moins surpris par le métalangage utilisé dans les cours de grammaire. D'autre part, la terminologie grammaticale, souvent très différente dans les traditions didactiques du français et du tchèque, pose problème aux étudiants tchèques : c'est aux enseignants de FLE en République tchèque d'adapter la terminologie grammaticale du français à celle qui est utilisée pour décrire la langue première des apprenants.

Bibliographie

- BERTRAND O. et SCHAFFNER I. (2014), *Enseigner la grammaire*, Paris, Éditions de l'école polytechnique.
- CUO J.-P. et GRUCA I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- DE SALINS G.-D. (1996), *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Barier.
- MITTERAND H. (1980), « La nomenclature grammaticale (version 1975) », dans *Langue française*, n° 47, p. 90-99.
- PELLAT J.-Ch. (2001), « Nomenclature/terminologie grammaticale : 1975-1997 », dans B. COLOMBAT et M. SAVELLI éd., *Métalangage et terminologie linguistique*. Actes du colloque de Grenoble, Leuven, Peeters, p. 655-671.
- PUREN C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, Cle International.
- VIGNER G. (2004), *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette.
- WILLEMS D. (1999), « Pour une terminologie grammaticale européenne. Défense et illustration », *Tranel*, n° 31, p. 129-142.

Sitographie

- <http://cediscor.revues.org/271>.
- <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr17-2/Rigoureux.html>.
- <http://crdp.ac-bordeaux.fr/documentalistes/docadmin/grammaire.pdf>.

Corpus

Français

- CALLAMAND M. (1991), *Grammaire Vivante du Français*, Paris, Clé International.
- DELATOUR Y., JENNEPIN D., LÉON-DUFOUR M. et TEYSSIER B. (2004), *Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*, Paris, Hachette.
- POISSON-QUINTON S., MIMRAN R. et MAHEO-LE COADIC M. (2007), *Grammaire expliquée du français*, Paris, Clé International.

Tchèque

- HENDRICH J., RADINA O. et TLÁSKAL J. (2001), *Francouzská gramatika*, Plzeň, Fraus.
- MCBRIDE N. (2000), *Francouzská gramatika abecedně*, Plzeň, Fraus.
- TAÍŠLOVÁ J. (2002), *Mluvnice francouzštiny*, Praha, Leda.

C

omment sortir du Bled ?

De la difficulté des natifs et des non-natifs à se distancier de la tradition grammaticale

JAN GOES

UNIVERSITÉ D'ARTOIS, GRAMMATICA, EA 4521

Selon Jean-Pierre Cuq : « la grammaire rôde, qu'on le veuille ou non, autour de la classe de langue » (1996 : 5). En effet, tôt ou tard, des questions grammaticales sont évoquées dans une classe de FLE, c'est pourquoi nous avons créé un module intitulé « La langue française, de l'analyse à l'enseignement » au sein du master FLE à l'Université d'Artois. Dans cet article, nous partirons d'un bref aperçu des outils dont dispose l'enseignant de FLE pour analyser, enquêtes à l'appui, l'utilisation qu'il en fait et les réticences, voire le refus de renouvellement qui caractérisent certaines pratiques. Nous avons également pu constater quelques différences entre le (futur) enseignant natif et le non-natif. Pour conclure, nous évoquerons quelques pistes de réflexion pour remédier à une certaine « insécurité grammaticale » qui habite nos étudiants, futurs enseignants ou enseignants déjà actifs¹.

D

es grammaires de référence aux manuels de FLE

L'enseignant de FLE dispose en principe de plusieurs outils, dont les grammaires, que l'on peut répartir en plusieurs types (De Salins, 2001). Tout d'abord, l'on peut distinguer les grammaires savantes (*Le Bon Usage*, *La grammaire méthodique*) qui souhaitent donner une description aussi complète que possible de la grammaire française ; les enseignants peuvent les utiliser pour suivre le conseil de Leeman (1988 : 8) : « Le premier soin est de rassembler de la documentation sur le sujet

1. Le master compte en effet de futurs enseignants (majoritairement en présentiel) et des enseignants (souvent à distance et non-natifs) parmi son public.

que l'on va traiter ». Le deuxième type est constitué par les grammaires pédagogiques : elles s'adressent aux enseignants (Camussi-Ni et Coatéval, 2013²), ou aux enseignants et apprenants : De Salins (1996) a conçu sa grammaire pour les étudiants FLE en formation et les enseignants novices, Bérard et Lavenne (1991) s'adressent « à des apprenants de FLE intermédiaires ou avancés ainsi qu'à leurs enseignants » (Préface) ; finalement Monnerie (1987) vise les « étudiants étrangers qui souhaitent compléter leur connaissance du français par une étude plus systématique des faits de langue » (Avant-propos). Les grammaires pédagogiques font un effort de simplification de la description métalinguistique, compensée par « une riche mise en scène de l'explication pédagogique par des exemples, des illustrations, des reformulations et des paraphrases » (de Salins, 2001 : 26). Comme troisième type, de Salins mentionne les *grammaires de l'apprenant*, que l'on trouve dans les manuels de FLE.

Nous y ajouterions un quatrième type de grammaire, plutôt pédagogique : les grammaires « locales », au titre parfois éloquent comme la *Petite grammaire française simple et pratique à l'usage des Flamands* (Belgique, vers 1970), ou la *Gramatica Limbii Franceze* (Roumanie, 2000). En effet, si les grammaires FLE qu'a étudiées de Salins s'adressent plutôt à un public de langue maternelle non définie, ce dernier type s'adresse à un public bien défini dont l'auteur maîtrise souvent la langue maternelle (elles sont souvent écrites dans les deux langues). Les grammaires pédagogiques sont rarement utilisées par les apprenants : sur 268 étudiants étrangers interrogés par Fougerose (citée dans de Salins, 2001), 96 seulement avaient parcouru une grammaire de FLE, dont 43 préféraient un ouvrage rédigé en langue maternelle. Par la force des choses les *grammaires pédagogiques* ont donc pour utilité principale d'accompagner les enseignants de FLE, plutôt que les apprenants. La *grammaire de l'apprenant* proprement dite, celle des manuels de FLE, n'est constituée que de « bribes » de grammaire ; c'est une grammaire au compte-gouttes, très simplifiée. En d'autres termes, les manuels de FLE nécessitent une intervention grammaticale de la part de l'enseignant. Pour ce faire, il s'aidera d'un ou plusieurs des ouvrages mentionnés ci-dessus.

Et la linguistique ?

« Des avancées possibles dans ce domaine de la didactique de la grammaire pourraient passer par des "améliorations" du discours grammatical de l'enseignant, du manuel ou des grammaires scolaires : celles-ci auraient avantage à faire leur place à des descriptions du français produites par les recherches récentes en linguistique française. » (Beacco, 2010 : 39)

2. La date de parution de chaque grammaire ne sera indiquée que lors de sa première mention.

La linguistique et ses acquis devraient donc faire partie des outils de l'enseignant de langues. Or nous avons constaté (Goes, 2010) que les (futurs) enseignants perçoivent plutôt une rupture entre la linguistique et la didactique. Le caractère hermétique de certaines théories y est sans doute pour quelque chose. Mais, il y a également le fait que « l'un des dangers inhérents à l'introduction d'une nouveauté dans le dispositif d'apprentissage est le risque que celle-ci domine dans la démarche pédagogique mise en œuvre » (Boulton et Tyne, 2014 : 126). Plus que l'hermétisme de certaines théories, les applications « exclusivistes » du passé ont provoqué le désamour entre la linguistique et la didactique des langues, notamment l'application du structuralisme associé au comportementalisme dans la méthode audio-orale, puis structuro-globale audio-visuelle. En outre, l'échec de l'analyse contrastive d'inspiration structurale qui visait à identifier *a priori* les erreurs potentielles des apprenants n'a fait que renforcer le sentiment de divorce entre linguistique et enseignement (voir aussi *infra*). Coïaniz (1988 : 1) l'entérine dans l'avant-propos de sa *Grammaire du FLE* : « c'est contre une linguistique appliquée à l'enseignement des langues que nous prenons position, non pas contre la linguistique ». Réserve que partage De Salins (1996 : 8) : « [...] les points de vue théoriques des différentes linguistiques ne répondent pas nécessairement aux besoins d'apprenants étrangers venant des quatre coins du monde [...] ». L'écart s'est encore creusé pendant la période des approches communicatives (1975-2000) que Beacco (2010 : 97) qualifie de « traversée du désert » pour ce qui concerne les activités grammaticales.

La question d'une linguistique « applicable » reste néanmoins vivante, comme en témoignent les questions que m'ont posées des étudiants FLE pour préparer une table ronde à l'Université de Lille 3 (2011) : « *Quel est le lien entre didactique du FLE et linguistique ? Faut-il se spécialiser dans le domaine des théories linguistiques pour enseigner en FLE ? Quelles sont les théories linguistiques qui intéressent l'enseignement du FLE ?* », et, question qui intéresse plus particulièrement cet article : « *Quel plus cela apporte-t-il à l'enseignant de FLE d'avoir des connaissances autres que celles issues des manuels ou des grammaires de FLE ?* ».

Du côté des linguistes on retrouve le même questionnement, comme le révèle le titre d'un ouvrage de Damar (2009) : *Pour une linguistique applicable. L'exemple du subjonctif en FLE*, ou encore l'ouvrage de Camussi-Ni et Coatéval (2013) : *Comprendre la grammaire. Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE*.

Or, les enseignants, exploitent-ils ces ressources ?

L'exploitation des ressources et les discours grammaticaux

L'EXPLOITATION DES RESSOURCES

Nous l'avons déjà signalé : les manuels de FLE demandent l'intervention de l'enseignant. Après avoir effectué sa recherche de documentation, va-t-il opérer une sélection judicieuse ? Selon Chevallier (cité par Beacco, 2010 : 145), ceci « exige de la part des didacticiens un long apprentissage et une capacité à maîtriser la multiplicité pour l'ordonner dans une finalité ». À ce travail ardu de *lecture-sélection* dans les ouvrages de référence, l'enseignant peut préférer la consultation d'une grammaire pédagogique (nationale ou tout public) qui lui propose une version déjà didactisée, simplifiée de la grammaire.

Nous avons donc fait une enquête auprès de nos étudiants natifs en présentiel (Goes, 2010) et natifs et non-natifs à distance (2013) en dépouillant la bibliographie de leurs préparations de cours (exploitation grammaticale d'un document authentique, préparation demandée dans le cadre du module *Le français, de l'analyse à l'enseignement*, Master 1, en présentiel et à distance). Nous avons également analysé leur discours grammatical : peut-on constater un renouveau par rapport à la tradition chez ces jeunes professeurs, nourris à l'approche communicative/actionnelle et qui ont bénéficié d'une formation universitaire qui comporte des cours de linguistique ?

En 2010, nous avons constaté que les ressources utilisées étaient classiques (*Le Bon Usage*), voire conservatrices (Bled) : des trente étudiants locuteurs natifs en présentiel évalués alors, seulement cinq avaient consulté internet, tandis que les autres avaient utilisé des ressources papier dont l'inamovible Bled et la collection Toraille CE 1, des années 1970. Ces derniers ouvrages sont non seulement inadaptés au FLE, mais ils confirment ce qu'écrit de Salins : « dans leurs explications, des enseignants continuent de se raccrocher le plus souvent aux formes et aux catégories grammaticales traditionnelles qu'ils ont apprises à l'école primaire » (1996 : 8). Parmi les grammaires de professionnels nous avons répertorié : Grevisse (différentes éditions) (4), Wagner et Pinchon (1991) (1), Riegel e.a. (1994) (1), Tomassone (1998) (1). Pour ce qui concerne les grammaires pédagogiques, un seul enseignant a utilisé celle de Monnerie, un autre celle de Delatour e.a. (2004) et de Poisson-Quinton e.a. (2003). Finalement, 9 préparations ne comportaient aucune bibliographie (voir *infra*).

Notre enquête de 2013 porte sur la bibliographie de 60 préparations de cours d'étudiants à distance du même module de master 1 (42 francophones, 18 allophones), la plupart déjà actifs en tant qu'enseignants. Parmi les francophones, 18 ne mentionnent *aucune grammaire* ; les 24 autres utilisent plusieurs ressources : beaucoup restent

fidèles à des grammaires FLM, dont Riegel e.a. : (6), Grevisse (3), Bescherelle (1997) (1), Denis et Sancier-Château (1997) (1), Charaudeau (1992) (1), Bled (1), Siouffi et Van Raemdonck (2007) (1), mais, par rapport à 2010, ils consultent plus de sites (9), voire exclusivement (1) et mentionnent plus de grammaires FLE : De Salins (4), Grégoire-Thiévenaz (2003) (3), Monnerie (2), Abry et Chalaron (2004) (2), Poisson-Quinton e.a. (1), Robert (2008) (1). Un seul Français, professeur en Slovaquie, a consulté une grammaire produite en Suisse germanophone (Laemmli, 2004), deux se fient exclusivement à un manuel. Quantitativement, un certain équilibre se dessine entre grammaires FLM et grammaires FLE. Les 18 étudiants-professeurs étrangers allophones quant à eux, consultent des grammaires de référence plus classiques : Grevisse (3), Bescherelle (3), les pages *Grammaire* du Petit Larousse Illustré (1), Wagner et Pinchon (1), Bled (1), Riegel e.a. (1). En matière de grammaires FLE, quelques classiques apparaissent : Mauger (1995) (1), Delatour e.a. (2004) (1), à côté d'ouvrages plus récents : Boularès et Frérot (2004) (1), Poisson-Quinton e.a. (1), Chollet et Robert (2012) (1) et quelques grammaires de facture locale : Tsoutidi (2006) (2), Antoniadis (2006) (1) ; deux étudiants se fient exclusivement à leur manuel, 7 ont consulté des sites (dont 2 exclusivement). Six étudiants ne mentionnent rien. Pour les deux groupes, un équilibre se dessine entre grammaires de référence FLM et grammaires pédagogiques, avec un choix légèrement plus classique pour ce qui concerne les enseignants étrangers. La plupart des ouvrages mentionnés sont conservateurs, à l'exception de Riegel e.a., Charaudeau et De Salins, qui intègrent des acquis de la linguistique. Les grammaires FLE locales que nous avons pu consulter, pour la plupart, optent également pour le maintien de la tradition grammaticale (cf. ci-dessous).

LES DISCOURS GRAMMATICaux DES GRAMMAIRES PÉDAGOGIQUES ET DES ENSEIGNANTS

Quel discours grammatical trouvons-nous dans ces ouvrages et dans les préparations de cours de nos étudiants-enseignants ? Nous avons fait une enquête sur quelques points névralgiques de la grammaire : la frontière entre le déterminant et l'adjectif (*adjectif démonstratif* ou *déterminant démonstratif* ?), le genre du nom, la place de l'adjectif. Pour ce qui concerne le déterminant, Monnerie, De Salins, Camussy-Ni et Coateval, Abry et Chalaron adoptent ce terme issu de la linguistique et intégré dans la *Nomenclature*, puis la *Terminologie Grammaticale* officielles, or Bérard et Lavenne l'évitent. Fait important : toutes les grammaires locales consultées (De Spiegeleer, e.a (1991) Jeanrenaud (1996), Lübke (2000), Vlugter e.a. (1999), gardent la notion d'*adjectif déterminatif*. Il est à noter que De Spiegeleer e.a., Jeanrenaud, et Lübke maintiennent également l'existence du partitif au pluriel.

Pour ce qui concerne le genre du nom, la répartition traditionnelle entre *animé* et *inanimé* est maintenue, à l'exception de la grammaire de Bérard et Lavenne, qui préfèrent *humain vs non humain*. Les grammaires locales reprennent en outre les listes de suffixes *m/f* que l'on trouve dans les grammaires de référence (*Le Bon Usage*). Bien que « seul un petit sous-ensemble de noms présente une véritable variation en genre » (Riegel e.a., 1994 : 168), les grammaires pédagogiques consacrent de nombreuses pages à la « formation du féminin des noms ». Pour le genre, il serait néanmoins assez facile d'appliquer le découpage *humain + quelques animaux familiers vs non-humain* démontrée par Khaznadar (1989) (cf. Bérard et Lavenne).

Enfin, pour ce qui concerne la place de l'adjectif, *Le Bon Usage* renvoie aux statistiques de Marc Wilmet (1980) (30 % d'antépositions dans les œuvres littéraires), mais mentionne que la situation serait plus radicale dans les sources non littéraires : *quelques adjectifs presque toujours antéposés ; les autres presque toujours postposés*. C'est bien la « situation radicale » qui est invariablement retenue par les grammaires pédagogiques : elles signalent les quelques adjectifs globalement antéposés, les nuances affectives, une liste d'adjectifs dont le sens change suivant la place, et quelques formules figées. Toutes mentionnent que la place normale de l'adjectif est après le nom.

L'impression générale est donc celle d'un maintien de la tradition grammaticale. Par rapport à leurs aînées (Coopmans (1977), Meersseman (vers 1970)), les grammaires locales manifestent une grande stabilité dans le discours grammatical, elles respectent encore plus la tradition que leurs homologues français « tout public ». Peu enclines à la didactisation, elles offrent souvent des résumés-simplifications des données traditionnelles (p. ex. les listes de suffixes pour le genre). Nous retrouvons le même discours dans les sites web que consultent nos étudiants. L'offre ne se renouvelant que très lentement, cette situation risque de perdurer.

Ces éléments expliquent pourquoi les jeunes enseignants, natifs ou non, ont beaucoup de difficultés à s'émanciper de la tradition. De nombreuses exploitations grammaticales de documents sont des compilations de grammaire traditionnelle, même si le but du cours est ouvertement communicatif. Pour les natifs, cela s'explique également par leurs souvenirs de collègue : pour eux, la grammaire a surtout constitué en l'apprentissage du métalangage, or, en FLE la grammaire devrait surtout contribuer à la compétence de production (écrite, orale). Deux autres facteurs favorisent à notre avis le maintien des traditions : d'un côté, les francophones ont de grandes difficultés à se défaire de leur statut de « natifs », tandis que les non-natifs ne se sentent pas autorisés à aller à l'encontre du manuel et de la tradition.

JE SUIS NATIF, JE DISPOSE D'UNE GRAMMAIRE INTÉRIORISÉE, INTUITIVE

Comme nous venons de le constater, les étudiants natifs ont tendance à se replier sur des grammaires de FLM, dont certaines font partie du patrimoine du collège (Bled, Thoraille). À cela s'ajoute parfois la conviction que l'intuition native dispense de recherches et de réflexion (cf. les absences de bibliographie). Ainsi, à ma question « comment forme-t-on le futur simple ? », une étudiante en présentiel m'a répondu par « je ne sais pas, je l'ai toujours fait ». Certes, le futur simple est présenté de façon assez uniforme par les grammaires pédagogiques : « à partir du verbe à l'infinitif auquel on ajoute les terminaisons du futur simple » (Fay-Kayat, 2007 : 85) : « je danser **ai**³ » ; « le futur simple se forme sur le « r » de l'infinitif (Grégoire, 1997 : 120), « je parler-ai », mais cette règle produit des formes écrites qui ne correspondent pas à la prononciation (*je céder-ai*). Seuls Bérard et Lavenne proposent de former le futur simple à partir du présent, ce qui donne *je cède+rai*, forme en accord avec la prononciation et les rectifications orthographiques de 1990. Notre étudiante serait bien embarrassée de faire son choix parmi ces descriptions.

Tel autre étudiant éprouve de l'indifférence pour l'analyse et ne souhaite pas distinguer « COD ou COI ou quoi que ce soit » ; il préfère donc accorder le participe avec le sujet du verbe pronominal⁴ (*Ils se sont *succédés, elles se sont *lavées les mains*).

Comme la plupart des grammaires d'enseignement du FLE choisissent l'option « radicale » pour la place de l'adjectif, nous demandons volontiers aux étudiants de nuancer cette hypothèse en s'aidant des théories linguistiques que nous leur faisons découvrir. L'une des réponses (d'une étudiante francophone) mérite d'être citée :

Prise d'un vent de panique à la lecture de ce cours, j'observe d'un œil interrogé ces chercheurs acharnés qui éclairent notre route mais ne peuvent nous dire quel chemin prendre pour guider nos apprenants. [...] Il y a donc plusieurs routes éclairées, aucune ne semble mauvaise et aucune ne détient la vérité, cette théorie globale, trésor inestimable aux yeux de ces grands chercheurs courageux, ou de ces courageux chercheurs grands ?? [...] Les adjectifs français sont d'humeur changeante, tantôt raisonnés ils se placent après le substantif, tantôt épris de sentiments ils se positionnent avant le substantif, et sans raison apparente ils se mettent parfois avant parfois après sans crier gare ! Des chercheurs cherchent sans relâche la théorie globale, la loi universelle et commune à tous qui expliquerait ces déplacements. Ne faut-il pas laisser les adjectifs français libres de se mouvoir sans devoir se justifier. Traqués comme des sans papiers, envieux par ses collègues sédentarisés dans la Phrase, l'adjectif heureux et plein de vie donne à la phrase tout un panel de couleurs de formes et d'impressions qui rend la lecture d'une description tel un chef-d'œuvre qu'on contemple. [...] Peut être qu'aborder les adjectifs d'un point de vue strictement scientifique n'est pas la solution ? (J. le Saout, Master FLE/FOS à distance, Université d'Artois, 2011)

Or, on ne peut demander à nos apprenants d'avoir les intuitions du natif. Le manque de distanciation par rapport à l'objet *langue*, pourrait

3. Pour la forme verbale, nous reprenons à chaque fois la présentation du manuel en question.

4. Simplification de la règle que l'on retrouve également sur internet.

conduire nos étudiants natifs à sous-estimer les particularités du français (place variable de l'adjectif, genre, emploi des temps).

Finalement, signalons une situation que nous avons rencontrée dans le rapport de stage d'une assistante linguistique : le natif s'occupe des cours de conversation (par sa fluidité naturelle) et de civilisation (il est tombé dans la marmite) et laisse la grammaire à son collègue local, qui lui est « passé par là » et voit le français de l'extérieur. Est-ce vraiment si naturel ?

LES PROFESSEURS NON-NATIFS

Mus par leur respect des manuels faits en France, et sujets à une certaine insécurité linguistique et grammaticale, les enseignants non-natifs suivent la tradition. Ainsi, pour ce qui concerne le déterminant partitif, un professeur égyptien m'écrit : « *Echo*, comme toutes les méthodes de FLE associe des aux articles partitifs, cet article a donc une double fonction, celle du pluriel des articles indéfinis et des articles partitifs. [...] L'exemple *des cornichons* que vous proposez ne me semble pas très clair dans la mesure où *un cornichon* est comptable, mais *des cornichons* fait toujours partie d'un tout, on mange *des cornichons* est, à mon égard, un partitif, car on ne mange pas tous les cornichons. » Ce sont également des professeurs étrangers qui ont protesté contre la réforme lors d'un cours que nous avons fait au sujet de la féminisation des noms de métier.

Il n'est donc pas étonnant que des traditions, voire des erreurs se perpétuent.

Conclusions : former à relativiser la grammaire, et à l'utiliser pour la communication en classe

Tout d'abord, qu'ils soient natifs, ou non-natifs, il nous semble utile de former les futurs enseignants à la critique de la grammaire scolaire par un bref rappel de son histoire (Chervel, 1977) : il apparaît alors qu'il s'agit souvent d'une construction *ad hoc*. Ceci devrait leur permettre d'être ouverts aux découvertes des apprenants qui pourraient aller à l'encontre de l'une ou l'autre tradition (dans *la ville de Paris*, par exemple, *de Paris* peut être vu comme un *complément (d'identification)*, au lieu d'une apposition, notion calquée sur *Urbs Roma*. Cette ouverture pourrait donner lieu à des discussions, des découvertes actives, et non à des reproductions.

Il est utile d'apprendre soi-même à simplifier et à reformuler certaines « règles » grammaticales (cf. le futur simple), au lieu de se laisser guider. Osons appliquer quelque découverte linguistique. Ainsi, l'on peut choisir de présenter systématiquement deux mots (*directeur, directrice*) au lieu de consacrer de longs cours à la formation du féminin. Cela mettrait fin au malentendu « fém. = masc. + e » pour les noms humains animés. On peut faire le lien entre grammaire et société (pour le féminin, discuter sur la féminisation des noms de métier, rejetée par l'Académie), montrer que l'orthographe bouge (*le maître épèle*) et que la grammaire n'est pas immuable (les grammaires belges distinguent quatre groupes de verbes).

Finalement, nous pourrions revoir jusqu'à notre métalangage : si la clarté et la rigueur vont souvent de pair, c'est bien la clarté qu'il faut privilégier. En fonction de la tradition grammaticale du pays d'accueil l'on pourrait garder le terme *adjectif démonstratif* (*adjetivo demostrativo* (esp.), *adjectiv demonstrativ* (roum.) ou non (*aanwijzende determinant* (nld.)).

Prendre un peu de distance nous aidera à relativiser la grammaire : si elle se doit d'être rigoureuse, elle n'est qu'un outil qui devrait avant tout faciliter l'apprentissage et la communication.

Bibliographie

- ABRY D. et CHALARON M.-L. (2004), *La grammaire des premiers temps*, vol. 1, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, coll. FLE.
- ANTONIADIS V., MANETTI M.-P. et SERVETA Maria (2006), *Prépadelf niveau A2 écrit et oral*, Ed. Trait d'union.
- BEACCO J.-C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- BÉRARD É. et LAVENNE C. (1991), *Grammaire utile du français*, Paris, Hatier/Didier.
- BESCHERELLE, (1997), *La grammaire pour tous*, Paris, Hatier.
- BLÉD E. (2007), *Orthographe, grammaire, conjugaison*, Paris, Hachette.
- BOULARÈS M. et FRÉROT J.-L. (2004), *Grammaire progressive du français, niveau avancé*, Paris, Clé international.
- BOULTON A. et TYNE H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus*, Paris, Didier.
- CAMUSSI-NI M.-A. et COATÉVAL A. (2013), *Comprendre la grammaire. Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE*, Grenoble, PUG.
- CHARAUDEAU P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CHERVEL A. (1977), *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, *Petite Bibliothèque Payot* n° 394.
- CHOLLET I. et ROBERT J.-M. (2012), *Précis de Grammaire*, Paris, Clé International.
- COÏANIZ A. (1988), *Grammaire du Français Langue Étrangère*, Montpellier, CFP-Montpellier III.
- COOPMANS V. (1977), *Grammaire Française*, Antwerpen, De Sikkel.
- CUO J.-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier.
- DAMAR M.-È. (2009), *Pour une linguistique applicable. L'exemple du subjonctif en FLE*, Bruxelles, Peter Lang, coll. GRAMM-R n° 5.
- DELATOUR Y. e.a. (2004), *Nouvelle grammaire du français, Cours de civilisation française de la Sorbonne*, Paris, Hachette.
- DENIS D. et SANCIER-CHÂTEAU A. (1997), *Grammaire du français*, Paris, Librairie Générale Française.
- DE SALINS G.-D. (1996), *Grammaire pour l'enseignement/ apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier.
- 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., SINJAN R. et WEEKERS H. (1991), *Grammaire 2000*, Antwerpen, Plantyn.
- FAY-KAYAT J. (2007), *La conjugaison pas à pas*, Paris, Ellipses.
- GOES J. (2010), « Quelle grammaire en classe de FLE ? », dans GALATANU O., PIERRARD M., DAMAR M.-È., KEMPS N. et SCHOONHEERE E. (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, Peter Lang, coll. *Gramm-R* n° 4, p. 173-182.
- GRÉGOIRE M. (2010), *Grammaire Progressive Du Français*, niveau débutant, Paris, Clé International.
- GRÉGOIRE M. et THIÉVENAZ O. (2003), *Grammaire Progressive Du Français*, niveau intermédiaire, Paris, Clé International.
- GREVISSE M. (1990), *Précis de grammaire française*, Paris-Louvain-la-Neuve, Duculot.
- GREVISSE M. et GOOSSE A. (1993), *Le Bon Usage*, 13^e édition, Paris – Louvain-la-Neuve, Duculot.
- JEANRENAUD A. (1996), *Langue française contemporaine/Limba franceză contemporană*, Iași, Polirom.
- KHAZNADAR E. (1989), « Le dédoublement en genre en français. Étude lexicale et morphologique », *LINX*, n° 21, p. 137-146.

- LAEMMLI R. (2004), *En vogue 2, grammaire claire et simple, exercices*, ORKZ.
- LEEMAN D. (1988), « Les difficultés ? Quelles difficultés ? », *Le français aujourd'hui*, n° 83, *Les difficultés grammaticales*, p. 7-18.
- LÜBKE R. (2000), *Gramatica Limbii Franceze*, Bucarest, Nicolescu.
- MAUGER G. (1995), *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui. Langue parlée, langue écrite*, Paris, Hachette.
- MEERSSEMAN P., s.d., *Petite grammaire française simple et pratique à l'usage des Flamands*, Wervik, Dumez.
- MONNERIE A. (1987), *Le français au présent*, Paris, Didier/Alliance Française.
- POISSON-QUINTON S. e.a. (2003), *Grammaire expliquée du français*, Paris, Clé International.
- RIEGL M., PELLAT J.-C. et RIOUL R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- ROBERT J.-M. (2008), *Grammaire du FLE*, Paris, Ellipses.
- SIOUFFI G. et VAN RAEMDONCK D. (2007), *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Paris, Bréal.
- TOMASSONE R. (1988), *Pour enseigner la grammaire*, Paris, Delagrave.
- TORAILLE R. (1973), *La collection Toraille, Exercices de Grammaire*, Paris, Istra.
- TSOUCTIDI C. (2006), *Grammaire méthodique du français DELF A1*, Éditions ABC Tsouctidi.
- VLUGTER B., SLEEMAN P. et VERHEUGD E. (1999), *Grammaire plus. Praktische grammatika van het Frans*, Bussum, Coutinho.
- WAGNER R. L. et PINCHON J. (1991), *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette Supérieur.
- WILMET M. (1980), « Antéposition et postposition de l'épithète qualificative en français contemporain », *Travaux de linguistique*, n° 7, p. 179-201.

Quelle grammaire
enseigner
pour quel public
(FLS, FOU,
FOS) ?

FATIMA CHNANE-DAVIN

JEAN-PIERRE CUQ

CARLA SERHAN

CYNTHIA EID

JEAN-MARC MANGIANTE

MARKO VIDAK

C onstruire un savoir déclaratif en FLS : l'exemple du paradigme de la conjugaison du présent

FATIMA CHNANE-DAVIN

AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ, ENS LYON,
ADEF EA 4671, 13248, MARSEILLE

JEAN-PIERRE CUO

UNIVERSITÉ DE NICE-SOPHIA ANTIPOLIS, I3DL, EA 6308

L'impact des activités métalinguistiques dans la classe a été souvent étudié en FLE (Cuq et Ruggia, 2010). Nous nous attacherons cette fois à cette question dans un contexte de français langue seconde (FLS) dans le système scolaire français. En FLS en effet, comme en FLM, l'utilisation du métalangage n'est pas conçue comme une simple aide à la réflexion de l'élève pour l'acquisition d'un savoir-faire performatif, mais comme un savoir déclaratif en lui-même qu'il s'agit de posséder en tant que tel. Pour la France, ce savoir fait explicitement partie du référentiel que constitue le socle commun de connaissances et de compétences de 2005.

Cet article s'appuie sur une situation d'enseignement-apprentissage pour la construction d'un savoir grammatical dans une classe d'initiation (CLIN), appelée actuellement Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Le corpus est extrait de la recherche internationale CECA (Chnane-Davin *et al.*, 2011) qui étudie les élèves allophones à l'école (6 séances maths et français) et au collège (*idem*) dans l'Académie d'Aix-Marseille. À partir d'une séance de conjugaison en CLIN à l'école primaire filmée le 27 mai 2007, on se demandera si la nécessité officiellement affirmée de posséder un savoir déclaratif grammatical en fin de cycle primaire clarifie ou non le fonctionnement de la langue dans l'esprit des élèves de français langue seconde.

Nous procéderons dans un premier temps à une analyse du métalangage employé dans la classe en fonction de la nomenclature officielle

française de 1997, puis à l'observation de la circulation des objets grammaticaux abordés et à la manière dont l'enseignante les décrit, en nous fondant sur la théorie de l'action didactique conjointe (Sensevy et Mercier, 2007). On s'intéressera ensuite aux difficultés rencontrées par l'enseignante dans son étayage et à la difficulté des élèves à construire un savoir théorique sur leur pratique de la langue.

Le métalangage

UNE LEÇON CONFORME À UNE DEMANDE INSTITUTIONNELLE ANCIENNE

En engageant une leçon sur la conjugaison, l'enseignante répond à la demande institutionnelle. On peut lire en effet dans les instructions officielles concernant les classes de cours moyen (B-O hors-séwiew3, 19 juin 2008, p. 21) qu'il s'agit dans la discipline « français » d'acquérir des connaissances qui « contribue(nt) à la constitution d'une culture commune des élèves ». Parmi ces connaissances « culturelles », au sens de savoir déclaratif partagé sur la langue, figure la conjugaison. En effet, cette demande est culturellement très établie dans la tradition grammaticale française, comme le rappelle André Chervel (1977). Selon cet auteur, la conjugaison est un exercice grammatical qui s'est développé, avec des hauts et des bas, au cours du XIX^e siècle et qui se soucie peu de la compréhension de l'élève. Il vise à acquérir un savoir grammatical, dont on espère qu'il contribuera efficacement à l'acquisition d'une orthographe correcte des verbes français. Dès le début, on a donc affaire à une activité qui mise sur l'influence de l'oral sur l'écrit, sur l'utilité de la possession d'un savoir déclaratif pour le performatif. Jamais depuis, l'exercice de conjugaison ne disparaîtra complètement de l'école primaire. Jamais non plus les questions qu'elle soulève n'ont disparu des préoccupations didactiques.

Il est précisé dans les instructions de 2008 que « l'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques » (*ibidem*). Parmi les éléments qui concernent le verbe, les instructions officielles préconisent les éléments suivants¹ :

- Connaissance du vocabulaire relatif à la compréhension des conjugaisons.
- Conjugaison des verbes des premier et deuxième groupes, d'être et avoir aux temps suivants de l'indicatif : présent, futur simple, imparfait, [...] ;
- Conjugaison d'aller, dire, faire, pouvoir, partir, prendre, venir, voir, vouloir aux temps suivants de l'indicatif : présent, futur simple, imparfait, [...]

1. Nous ne citons que les éléments qui concernent directement le propos de cet article

Ce sont ces éléments que le professeur désire travailler dans cette leçon où elle s'adresse à des élèves qui, quoique considérés comme nouvellement arrivés, possèdent (savoir procédural) les formes orales correctes des verbes les plus courants, qui sont aussi souvent, comme on le sait, des verbes irréguliers².

LE MÉTALANGAGE EMPLOYÉ DANS CETTE CLASSE

On considère comme métalangagiers des éléments de deux sortes : les termes de description grammaticale (ici pour l'essentiel la morphologie verbale) et les termes utilisés dans le fonctionnement pédagogique, qui servent à élaborer les consignes et à nommer les activités spécifiques.

Dans la séance observée à l'école primaire (55 mn, en fin d'année scolaire), circulent onze éléments de métalangage grammatical morphologique : *Futur* ; *Infinitif* ; *Passé* ; *Pluriel* ; *Présent* ; *Pronom* ; *Radical* ; *Singulier* ; *Temps* ; *Terminaison* ; *Verbe*. Cependant, la leçon va essentiellement se concentrer sur le couple *radical* – *terminaison*. Presque tous ces termes appartiennent à la *Terminologie grammaticale* officielle française de 1997. Le professeur emploie cependant le terme de *terminaisons* qui n'apparaît pas dans la nomenclature officielle qui préconise celui de *désinence*. On note en revanche dans le corpus l'absence du terme *base* et la préférence accordée au plus traditionnel *radical* bien que la nomenclature de 1997 (25) autorise les deux. C'est le terme que nous utiliserons dans l'analyse qui suit.

Le métalangage grammatical pédagogique est très succinct puisqu'il ne comprend que trois termes : *conjuguer* et *conjugaison*, qui constituent l'objet même de la leçon et le verbe de consigne *transformer*.

Ex. 1 : Alors je vais ré-afficher. D'abord on va pratiquer un petit peu : je vous montre des verbes avec le dessin et on va les conjuguer oralement au présent, d'accord ? Maintenant. Alors par exemple qui peut me conjuguer le verbe... ?

Ex. 2 Consigne (orale) : transformer au singulier

P : bon je vous explique, exercice 2, ici il y a un exemple, je vous lis la consigne. Transformer au singulier...

Le métalangage grammatical a été vu dans une leçon précédente, et l'enseignante essaie de le faire retrouver aux élèves. Comme technique de remémoration du terme juste qu'elle veut obtenir, elle utilise une forme de « *texte oral à trous* », et fournit une aide par des éléments de définition (*ce qui change/ce qui change un petit peu mais pas beaucoup*) dont l'imprécision causera ultérieurement des problèmes pédagogiques :

P : Et qu'est-ce qu'on avait vu au présent ? Que dans un verbe il y avait un ... avec des ... qui changent. Qu'est-ce qui change comment ça s'appelle ? Ce qui termine ?

Élèves : euh euh

P : oui Behar

Behar : les terminaisons

2. Tous les verbes qui apparaissent dans cette leçon appartiennent au français fondamental.

P : les terminaisons oui et ce qui change un petit peu mais pas beaucoup ? C'est le ? Rappelez-vous...

Élèves : rara ...

P : radio, non c'est le radi ?

Élèves : cal

P : radical, d'accord le radical on a vu que soit il change soit il change pas et ce qui change à chaque fois c'est la terminaison

Éléments d'analyse linguistique

On rappellera brièvement deux principes. Le premier, d'ordre général, est que l'approche des objets linguistiques doit se faire en distinguant soigneusement l'oral et l'écrit. C'est ce que l'enseignante essaie de faire, mais, comme on va le voir, le défaut de systématisme de son approche n'est certainement pas sans induire des difficultés pour elle comme pour ses élèves. Le second est que, depuis les travaux généralement admis de Jean Dubois (1967 : 56-79), mais dont on ne retrouve que rarement la trace dans les grammaires, la description des verbes français se fait sur le principe de l'observation des allomorphes de la base et sur la variation des désinences orales en regard des désinences écrites. C'est aussi ce qu'essaie de faire l'enseignante, mais là encore sans systématisme suffisante, et la prégnance du paradigme grammatical classique interfère très souvent avec son désir de faire découvrir aux élèves la morphologie verbale en raisonnant.

ÉCRIT ET ORAL, DEUX DOMAINES DIFFICILES À SÉPARER

Une des difficultés inhérentes au verbe français est dans la différence parfois importante entre les formes écrites et les formes orales. Le fait de privilégier l'écrit dans l'apprentissage peut amener à des confusions lors de l'établissement du paradigme. On en voit ici un exemple avec le verbe *prendre* où c'est la base écrite *prend-* qui est prise comme fondement par l'élève (avec quelques hésitations toutefois comme le montre le fait qu'il ait barré le *d*) pour la quatrième personne, comme le suggérait l'enseignante, mais... pour la troisième personne à l'écrit:

P : même radical d'accord ? Vous êtes d'accord ?

Élèves : oui

P : si j'enlève le « s » c'est le même radical d'accord, un radical, ensuite, nous ?

E1 : nous prenons

P : alors toi tu as écrit nous prenons mais en même temps tu as barré le « d » alors on dit nous prenons ou nous prendons ?

Élèves : nous prenons

P : tu vois tu as bien fait de barrer, nous prenons le bus. Vous ?

E1 : ...

P : alors là tu as un peu mélangé

E1 : vous prenons

P : ah vous prenons ? Regarde la terminaison c'est avec le vous c'est

E Z alors ça fait O N S ou ça fait E Z ?

E1 : ça fait euh

P : on dit nous prenons vous prenons ?

La distinction entre les formes orales et les formes écrites du verbe n'est pas seulement fondamentale pour les bases. Elle l'est aussi, et peut-être davantage encore pour les désinences. L'analogie *nous faisons/ils font* ; *nous allons/ils vont* entraîne peut-être ici l'élève à la poursuivre avec le verbe *mettre*, que le professeur corrige en faisant appel à la différence entre ce qu'on entend et ce qu'on n'entend pas. Cependant, elle décrit la différence entre désinence zéro et la désinence [ɔ] par leur transcription écrite.

E1 : nous mettons, vous mettez, ils elles mettent

P : la terminaison alors soit c'est O N soit c'est E N T que j'entends pas, alors

E1 : ils mettent

P : oui très bien ils mettent, on n'entend pas la terminaison, ils mettent. Très bien. Nous mettons, vous mettez, ils mettent.

Cette confusion oral/écrit se retrouve aussi lorsqu'il s'agit de différencier le singulier et le pluriel :

P : est-ce qu'il y a une différence regardez si je dis Abdelkader voit le tableau ou si je dis Chimène et Younis voient le tableau, non, y a pas de différences, vous voyez c'est seulement la terminaison qui change mais on n'entend pas de différence c'est le même radical, d'accord ?

P : ils mangent, est-ce qu'il y a une différence si je dis Riadh mange ou si je dis Cyrine et Taysir elles mangent non pas de différence on n'entend pas de différence c'est le même radical. Seulement c'est la terminaison qui change, d'accord.

PARADIGME ET DÉFINITION DES BASES

La récitation des paradigmes ne pose généralement pas de problème pour les verbes à une base comme *manger*, *jouer* et *arriver* :

E2 : je mange tu manges, il mange, nous mangeons, vous mangez, ils mangent

E3 : je joue, tu joues, il joue, nous jouons, vous jouez, ils jouent

E4 : j'arrive, tu arrives, il arrive, elle arrive, nous arrivons, vous arrivez ils arrivent, elles arrivent

Cependant, la recherche du nombre des bases n'est pas toujours facile, surtout quand on ne veut pas renoncer totalement au classement des verbes par leurs infinitifs écrits :

P : un seul, donc y a des verbes qui ont un seul radical, [...] regardez à l'infinitif comment est-ce qu'il termine ?

E5 : avec le R !

Prof : E R d'accord, les verbes qui terminent à l'infinitif par E R ils ont combien de radicaux ?

E6 : deux !

P : deux radicaux ?

(*brouhaha*)

P : un seul radical !

C'est plus compliqué pour les verbes à deux ou trois bases :

P : deux radicaux, deux radicaux différents, très bien. Il termine comment celui-là ? Avec « oir » vous avez vu et celui-là ? Aussi, « oir » c'est pas tous les verbes qui finissent en « oir » mais certains qui terminent en « oir » comme le roi, oui. Et ceux-là ils ont combien de radicaux ?

Élèves : trois, trois !

P : trois radicaux, et celui-là ?

Élèves : trois deux trois !

P : trois aussi, d'accord, donc selon les verbes il y en a qui ont un seul radical, c'est les verbes qui terminent avec E R, certains qui en ont deux, et certains qui en ont trois. D'accord, vous avez vu en général, je tu il c'est le même radical. En général, nous et vous c'est le même radical. Parfois, ils c'est un autre radical d'accord ? Mais presque toujours je tu il c'est le même radical, d'accord, ...

La recherche du paradigme est encore plus difficile si on ne distingue pas la limite entre la base et les désinences. Elle peut engendrer des formes aberrantes. Par exemple, sur la pseudo-base « v », l'élève ajoute la terminaison « ons », ce qui produit la forme aberrante « * vons » :

P : T ! Très bien il voit, nous ... ?

E : nous *vons

[...]

E : je mets, tu mets, il elle met, nous *millons

Mais le plus souvent, l'élève recherche des régularités. Il peut alors être amené à des surgénéralisations qu'on observe souvent aussi chez les enfants en cours d'acquisition de la langue maternelle. Ces régularités répondent à une certaine logique linguistique et témoignent d'un raisonnement de l'élève. Les surgénéralisations peuvent être rétroactives :

E : je*va

P : je va ou je vais ? Tu vas ? Il ou elle...

E : je vais, tu vas il ou elle va, nous allons, vous allons

P : allez

Mais elles sont le plus souvent proactives :

Exemple 1 sur *aller*

E : je vais

P : tu ?

E : tu vais

Exemple 2 sur *dire*

E : je dis, tu dis, il dit, nous disons, vous dites...

P : alors attention, est-ce qu'on dit « vous dites » ? On devrait dire ?

Vous dites !

E : vous dites, ils disent

Exemple 3 sur *faire*

P : nous faisons

E : vous faisez

Parfois, la surgénéralisation paraît être une recherche d'un paradigme à forme unique :

Exemple 4 sur *savoir*

P : ... Alors je sais tu sais il sait nous ?

E : sait

Exemple 5 sur *voir*

P : voir, je ?

E : je vois, tu vois, il voit, nous voit ...

Le professeur rencontre aussi une grande difficulté dans le dénombrement des bases de certains verbes, comme le verbe *prendre* :

P : très bien, d'accord, combien y a-t-il de radicaux différents là ? On en a vu un ici et après ?

Élèves : trois

P : trois en tout ? Ils sont tous différents ? Alors nous prenons vous prenez est-ce que ce n'est pas le même ?

E7 : si c'est le même !

P : si c'est le même, nous prenons, vous prenez, d'accord, celui-là et celui-là c'est le même c'est le deuxième et « ils prennent » ? Prennent est-ce que c'est le même que prenons, prennent on entend le ... ?

E8 : « n » !

P : « n » on entend le « n » prennent alors l'autre on disait nous prenons ou nous prenons ?

Élèves : nous prenons !

P : donc c'est pas le même radical celui-là il a deux « n » et on entend le « è », prennent ! Celui-là, nous prenons, on entend le « e » donc c'est un troisième radical. Donc il y a combien de radicaux pour conjuguer le verbe prendre ?

Élèves : trois

P : trois radicaux vous avez vu ? Celui-là c'est un peu plus difficile que les autres, d'accord ?

C'est aussi le cas pour le verbe *faire* :

P : ils sont tous différents, d'accord, alors celui-là il est un peu spécial parce que normalement on devrait dire nous vous faites au lieu de faissez don on va pas le compter, donc ça fait deux différents. Un ici, ça fait deux, et celui-là, et quel est le radical de celui-là ? Vous avez vu ?

Les arguments s'épuisent finalement dans la subjectivité :

P : vous avez vu des fois il y a des très petits radicaux des fois ils sont assez grands, des fois, ils sont très petits, d'accord.

E : et des fois il y en a pas du tout

P : et des fois il n'y en a pas du tout, donc ça fait ?

PROBLÈMES ORTHOGRAPHIQUES

Ces difficultés concernent les bases comme les désinences. Ainsi pour le verbe *voir*, le professeur propose une explication classique : ($i + i = y$), dans laquelle il est supposé qu'on entend le premier *i* dans [wa] :

P : nous voyons alors et bien on entend deux fois le « i » dans *voi-* et dans *-ions*, alors là j'écris une autre lettre c'est le « y », d'accord. Quand j'entends ... il y a le « i » pour le *voi-* et le « i » pour *-ions*, nous voyons, la terminaison c'est ? O N S ... Vous ?

Élèves : voyons

Elle attire l'attention sur l'orthographe particulière de la désinence de la première personne de *vouloir* et *pouvoir* :

P : Regarde Khaled le verbe *vouloir* ou le verbe *pouvoir*. Quelle est la terminaison regarde, je ?

E : je peux

P : je peux, la terminaison ? X Tu peux.

E : O N S

P : X il peut ?

E : X ou T

E : X ou T ? T !

L'enseignante essaie de montrer les régularités des désinences écrites. Mais elle veut en même temps et non sans confusion dresser une liste des désinences :

P : est-ce que c'est pas la même chose, avec le nous c'est toujours O N S avec le vous c'est toujours E Z avec ils ou elles c'est toujours E N T parfois c'est O N T mais en général non.

M : c'est presque les mêmes

P : quelles que soient les autres terminaisons, ça c'est toujours les mêmes choses, ce qui change c'est en haut, et là d'accord Myriem tu as raison parfois, souvent c'est le T est-ce qu'à chaque fois c'est le même ? non, ou bien c'est le S ou bien c'est le X par contre ça peut être la même terminaison avec il ou elle d'accord ça c'était le tu et c'était le il, d'accord ? Donc le je, Khaled, pour écrire, si tu écris un verbe, y a pas 50 000 terminaisons possibles, c'est ou bien avec le E ou bien S ou bien X. J'ai demandé à Khaled. Si c'est le tu, Abdelkader y a trois terminaisons possibles, tu manges, ça peut être... Abdelkader je t'écoute

A : E S

P : ou bien ?

A : X

Elle est finalement réduite à quia avec l'orthographe du radical et de la terminaison de *faire*, aux personnes 4 et 5 :

P : O N S oui avec le nous c'est O N S juste une petite chose c'est que faisons c'est vrai qu'on entend le « e » on l'écrit « ai », tu vois, on devrait dire nous faisons, d'accord mais bon c'est comme ça. D'accord. Ensuite, vous... ? Vous faites, d'accord ? Ici la terminaison ce n'est pas E Z c'est E S vous avez vu comme vous êtes, d'accord ou comme vous dites, d'accord ? Exceptionnellement c'est pas E Z

Dans ces exemples, on constate chez l'enseignante une grande volonté d'amener ses élèves à raisonner à partir d'éléments métagrammaticaux qu'ils devront maîtriser lorsqu'ils seront inscrits en classe ordinaire. Cependant, cette volonté se heurte non seulement à la complexité du système verbal français, oral ou écrit, et à laquelle les élèves tentent souvent d'opposer un raisonnement de simplification mais aussi à la grande difficulté qu'il y a à les transposer dans une méthodologie d'enseignement efficace.

Difficultés d'enseignement, difficultés d'apprentissage

TÂCHES ET ACTIVITÉS DES ÉLÈVES

Le choix de la tâche que les élèves devront effectuer, les supports matériels et la façon dont l'enseignante va la gérer tout au long de la séance représentent une part très importante de la préparation du milieu didactique. En effet, c'est l'enseignante qui dirige et choisit les différentes formes d'études. On peut s'interroger sur la façon dont ces choix peuvent intervenir sur l'objectif de savoir initial et sur la façon dont le déroulement effectif des tâches choisies peut modifier la planification initiale de l'enseignant. Dès le début, l'enseignante fixe les règles du jeu en rappelant les notions de radical et de terminaison par l'utilisation d'un marqueur « d'accord ? », puis elle explique la tâche à effectuer par les élèves et distribue le premier tour de parole :

Prof : radical, d'accord le radical on a vu, que soit il change soit il change pas ; et ce qui change à chaque fois c'est la terminaison.

Alors je vais ré-afficher. D'abord on va pratiquer un peu : je vous montre des verbes avec le dessin et on va les conjuguer oralement au présent, d'accord ? Maintenant, alors par exemple qui peut me conjuguer le verbe... ? »

Les interventions de l'enseignante ont pour but principal de maintenir les élèves dans la tâche afin de faire avancer le temps didactique. Pour cela elle utilise de nombreuses relances, notamment en donnant le sujet qu'il faudra conjuguer, et sollicite beaucoup de réponses. Elle reprend ce que disent les élèves, corrige, puis donne le prochain verbe à conjuguer. À chaque fois, elle fait des retours sur les notions de radical et de terminaison mais pour revenir systématiquement sur la tâche de conjugaison sans pour autant développer l'objectif de savoir, faire acquérir le présent de l'indicatif à des élèves non francophones débutants. Mais ce contrat didactique (Brousseau, 1998) aide-t-il les élèves à apprendre ? On constate que l'enseignante va même jusqu'à faire presque comme Topaze dans la pièce de Marcel Pagnol lorsqu'il dicte à ses élèves des mots dont celui de « moutons » au pluriel et pour les mettre sur la piste il s'approche d'un élève et lui dit : « Voyons, mon enfant, faites un effort. Je dis moutonsse. Étaient (il reprend avec finesse) étai-eunnt. C'est-à-dire qu'il n'y avait pas qu'un moutonne. Il y avait plusieurs moutonsse.³ » Ce qu'on appelle dans le contrat didactique l'« effet Topaze ». L'enseignante va presque donner la réponse à l'élève :

Prof : nous
 Myriem :
 Prof : nous change le radical il est un peu difficile celui-là, mais concentre toi
 Myriem : nous
 Prof : nous all... ?
 Myriem : nous allons
 prof : vous »
 [...]
 Prof : alors, danser, je ?
 Riadh : je danse ; je danse, il danse
 Prof : tu, tu !
 Riadh : tu dances, il danse
 Prof : nous
 Riadh : nous dansons
 Prof : vous
 Riadh : vous dansez
 Prof : nous
 Riadh : nous dansons, vous dansez
 Prof : très bien, ils
 Riadh : ils ou elles dansent

Après une remarque sur le radical qui semble bloquer l'élève dans la tâche proposée, l'enseignante l'invite directement à poursuivre la tâche toujours en sollicitant des réponses à partir de l'utilisation du sujet à conjuguer « vous ». À chaque fois, l'enseignante s'appuie sur la conjugaison des verbes comme exemples pour introduire les notions de terminaison et de radical mais revient immédiatement sur la tâche de conjugaison. Elle montre également son souci de faire avancer cette tâche en donnant des exemples concrets afin que l'élève entre

3. Marcel Pagnol, 1928 :
 Topaze, acte 1, scène 1.

plus facilement dans le jeu de conjugaison, et montre une volonté de faire participer tous les élèves à l'exercice même ceux qui n'étaient pas explicitement désignés. Ce pilotage impacte la topogénèse⁴ en maintenant les élèves du côté de la tâche pratique de conjugaison uniquement et en plaçant le savoir notionnel uniquement du côté de l'enseignant qui l'exprime par quelques rappels et remarques mais sans développement explicite, ni sollicitation des élèves à utiliser ces notions.

De même, la chronogénèse⁵ initialement pensée par l'enseignante concernant la notion de radical et de terminaison a basculé vers une chronogénèse centrée sur la tâche de la conjugaison au présent. Les gestes professionnels de l'enseignante, catégorisés selon le quadruplet « définir-dévoluer-réguler-institutionnaliser » (Sensevy et Mercier, 2007) découlent de cette tâche et visent l'entrée des élèves dans le jeu d'apprentissage. L'enseignante essaie de favoriser la dévolution de la tâche de conjugaison à toutes les personnes en proposant un grand choix de verbes mais la réintroduction des notions visées, radical et terminaison, freine la progression des élèves en termes de savoir et de savoir-faire.

ÉTAYAGE

Pour Jérôme Bruner (1983) l'étayage des apprentissages renvoie à une définition du processus de tutelle : « il s'agit des moyens grâce auxquels un adulte (ou un spécialiste) vient en aide à une personne moins adulte ou moins spécialiste que lui » (1983 : 150). Le processus d'étayage consiste donc à rendre l'apprenant capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche, d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au-delà de ses possibilités. Ce qui signifie que le soutien de l'adulte consiste à prendre en main les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à terme. Dans cette séance sur la conjugaison, l'enseignante aide les élèves lors de la récitation, par exemple, en leur indiquant les pronoms ou en leur annonçant le début du verbe à conjuguer et les élèves tentent de deviner la réponse. Elle adapte sa démarche au fait que ses élèves ne maîtrisent pas le français. Elle utilise pour cela plusieurs stratégies : l'utilisation d'affiches, d'images, de la récitation pour favoriser la mémorisation des verbes conjugués, la contextualisation des verbes, la régulation en reprenant les réponses des élèves et l'aide lors de la récitation par la proposition du sujet.

Cependant, le fait que la séance soit essentiellement orale peut engendrer des ambiguïtés et des difficultés pour des élèves qui ne maîtrisent pas encore l'écrit. L'utilisation de l'écrit en complément de l'oral peut en effet servir pour favoriser la mémorisation mais aussi pour la compréhension de ce que l'enseignante énonce : observer les différences de terminaison « muettes », comme par exemple, le verbe voir : *il voit, ils voient*.

4. Topogénèse : occuper un lieu, un topos, lors de la répartition des tâches enseignant-élèves avec plus ou moins de place symbolique dans la classe (ex. l'enseignant peut s'effacer lorsque l'élève s'empare du savoir).

5. Chronogénèse : l'avancée du temps didactique.

Peut-on avancer qu'il s'agit de problèmes didactiques et pédagogiques dus à l'application d'un modèle de français langue maternelle (FLM) dans une situation de français langue seconde (FLS) ? Est-on dans une situation didactique où les manières de faire sont différentes de celles des classes de français ordinaires (Chnane-Davin *et al.*, 2011) ? Dans la séance observée, on assiste à un apprentissage « théorique » de la conjugaison, en termes de savoir déclaratif centré sur le radical et la terminaison de plusieurs verbes comme cela se passe généralement pour des élèves locuteurs natifs. Les élèves allophones nouvellement arrivés manipulent un métalangage normé sans être capables de le rendre fonctionnel. Or, comme le dit André Chervel (2006, p 381) : « De toutes les parties du discours, le verbe est, pour les élèves, le plus difficile à maîtriser. »

La confusion entre « activité » scolaire en FLM et maîtrise de la langue en FLS dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde fait qu'on assiste à une absence de conjonction de deux sphères d'activité, celle de l'apprenant et celle de l'enseignant. Le choix didactique de l'enseignante d'accorder une priorité au paradigme verbal en mettant l'accent sur « le radical » et la « terminaison » se heurte, d'une part, à l'absence de références grammaticales de base chez les élèves et d'autre part à une forme d'étayage ou plutôt de « surétayage » non productif sachant que la langue fonctionne surtout selon des règles et pas seulement sur des exceptions. Une aide excessive de l'enseignante, lors de la récitation, peut aussi amener l'élève à moins « réfléchir » et plus à proposer des réponses au hasard. Entre dépendance et autonomie l'élève se retrouve parfois en difficulté parce qu'il n'a pas construit ses propres apprentissages, ici la conjugaison de verbes au présent. Cette dépendance peut aller loin chez les élèves allophones comme dans cet exemple :

Élève : on écrit au crayon ou au stylo.

Prof : tu l'écris, vous écrivez, vous prenez une couleur feutre et on l'écrit en gros comme le verbe être, comme à chaque fois qu'on fait la conjugaison. On écrit en gros. Vous voulez que, je vais le refaire pour bien vous montrer. Vous pouvez aller au milieu de votre cahier et moi je vais prendre une couleur aussi si vous voulez et puis on y va. Tu peux mettre une majuscule au début de la phrase.

Conclusion

Les erreurs de ces élèves mettent en lumière, pour la plupart, les difficultés intrinsèques à la morphologie du verbe français. Du point de vue pédagogique, la volonté de mettre les formes en paradigme

entraîne des recherches de régularités qui peuvent provoquer, comme c'est le cas ici, de nombreux barbarismes.

Par ailleurs, comme on l'avait montré (Chnane-Davin et Cuq, dir., 2008) pour les classes de FLE, la parole du professeur n'est pas toujours adjutive et peut contribuer elle aussi à la confusion dans la construction du savoir des élèves. Le discours de l'enseignant lors d'une activité peut contribuer au faire de l'élève mais parfois il peut le freiner voire l'empêcher, notamment lorsqu'il y a un « surétayage » non productif tel que faire répéter ou réciter de façon « mécanique » la conjugaison de formes verbales sans que l'élève les comprenne. Dans une langue étrangère (ou d'autres apprentissages d'ailleurs) l'élève évolue face à certains objets auxquels le professeur le confronte, et il est stérile de croire qu'il n'apprend que ce que le professeur souhaite qu'il apprenne ou qu'il ne peut apprendre rien d'autre que ce que le professeur lui enseigne. Dans cette séance de conjugaison consacrée au présent de l'indicatif de plusieurs verbes, mais qui se focalise sur l'étude du radical et des terminaisons, on pourrait imaginer d'autres gestes ayant comme ambition d'aider les élèves à progresser dans la maîtrise de la langue mais aussi d'autres stratégies spécifiques pour construire un savoir. Autrement, comme on le constate, le raisonnement grammatical trouve très vite des limites dans ce type d'exercice formel à visée déclarative. Si on veut un savoir déclaratif, de type par-cœur, ne vaut-il pas mieux finalement faire apprendre par cœur le paradigme, comme on le fait pour les tables de multiplication ou une poésie ? On y économiserait du temps et certainement des larmes. Pour ce qui est de l'utilité même de ce savoir, la discussion est certes permise...

Bibliographie

- BEACCO J.-C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- BOUCHARD R. et CUQ J.-P. (2011), « Analyse des discours et français langue étrangère et seconde : quelle transposition didactique ? », dans TRÉVISOL-OKAMURA P. et KOMUR-THILLOY G. (dir.) : *Discours, acquisition et didactique des langues ; les termes d'un dialogue*, Mulhouse, Orizons, Universités, p. 225-240.
- BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHERVEL A. (1977), *Histoire de la grammaire française*, Paris, Payot, 1977.
- BRUNER J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHNANE-DAVIN F. et CUQ J.-P. (dir., 2008), « Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 44, Juillet.
- CHNANE-DAVIN F., FÉLIX Ch. et ROUBAUD M.-N. (2011), *Le français langue seconde dans le milieu scolaire français*, le projet CECA en France, Grenoble, PUG.
- CUQ J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier-Hatier.
- Centre national de la documentation pédagogique (1997). *Terminologie grammaticale*.
- DUBOIS J. (1967). *Grammaire structurale du français ; le verbe*, Paris, Larousse, Langue et langage.
- Institut national de la Recherche et de la Documentation pédagogiques*, ENS de St-Cloud, CREDIF (1972), *Le français fondamental* (1^{er} degré), 4^e éd. (1^{re} éd. 1955).
- RUGGIA S. et CUQ J.-P. (2008), « Le métalangage grammatical en classe de français langue étrangère », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, n° 44, p. 60-69.
- SENSEVY G. et MERCIER A. (éds., 2007), *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Réflexion métalinguistique et autonomie dans l'enseignement universitaire du FLE/S au Liban : cas des verbes pronominaux

CARLA SERHAN

DÉPARTEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES ET
DÉPARTEMENT DE LANGUES VIVANTES ET TRADUCTION,
UNIVERSITÉ DE BALAMAND, LIBAN

CYNTHIA EID

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, CANADA ET UNIVERSITÉ LILLE NORD
DE FRANCE, UVHC, DEVISU, VALENCIENNES, FRANCE

Dans le contexte libanais et durant toute la période de scolarisation, les savoirs grammaticaux en français sont en général prodigués aux élèves sans tenir compte des connaissances antérieures, implicites ou explicites, qu'ils ont de leur première langue de socialisation, le dialecte libanais. L'enseignement de chaque langue se fait à partir « d'un niveau zéro "la tabula rasa" » (Dabène, 2003 : 14). Cette pratique ajoutée au manque d'occasions d'utilisation de la langue française dans la communication quotidienne aboutit à de graves lacunes dans l'apprentissage du français (Assaf-Khoury, 1998 ; Hafez, 2006 ; Chéhadé, 2008). Certains sociolinguistes comme Louise Dabène montrent que l'enseignement des langues en contexte plurilingue s'opère souvent en vase clos où « chaque langue isole ses apprenants dans une bulle épistémologique où l'activité de réflexion, si tant est qu'elle est sollicitée, s'exerce presque exclusivement à partir des éléments pertinents pour sa maîtrise. Le savoir à propos du langage se trouve de ce fait, cloisonné et parcellisé » (Dabène, 2003 : 14). L'oubli de l'acquis linguistique de l'apprenant est encore plus handicapant quand il s'agit de sa langue maternelle. Le rôle de la première langue dans l'apprentissage de la LE/S a été mis en valeur il y a bien longtemps par le courant de

l'analyse contrastive basée surtout sur les travaux de Fries (1945) et Lado (1957), puis par les thèses de P. C. Corder (1980), qui ont donné naissance aux recherches sur l'acquisition du langage. Nous rejoignons les propositions de M. Marquillo-Larruy (2003 : 81) : « l'attitude à adopter à l'égard de la langue maternelle sera éclairée par l'analyse contrastive (prise en compte des différences structurales), mais nuancée par le point de vue proposé dans les travaux sur le parler bilingue : au lieu de faire comme si la langue maternelle n'existait pas, aider l'élève à prendre conscience des différences entre les deux systèmes linguistique en présence dans son répertoire verbal lui permettra sans doute de mieux gérer ces tensions ».

Sans avoir pour objectif de comparer point par point les données des deux grammaires dans le but d'anticiper les erreurs comme c'était le cas de l'analyse contrastive, nous ne ferons cette comparaison que quand le besoin se présente et surtout en compagnie des apprenants. Dans cet état d'esprit, pourrait-on soutenir qu'un professeur de FLE/S qui maîtrise aussi bien la langue qu'il enseigne que la langue maternelle de ses apprenants serait plus à même de comprendre les difficultés d'apprentissage de ces derniers pour les aider dans l'analyse de leurs erreurs quand celles-ci proviennent de l'influence de leur langue maternelle ? Dans ce cas comme dans les autres où l'erreur est intralinguale, la pratique de la réflexion métalinguistique comparatiste n'aide-t-elle pas à autonomiser l'apprenant, but ultime de tout apprentissage, et à favoriser le travail de groupe ?

Cet article détaillera la méthodologie de la recherche, le contexte plurilingue de l'étude, et la proposition d'une démarche d'enseignement-apprentissage des verbes pronominaux et d'activités d'apprentissage.

Méthodologie de la recherche

La première étape de la recherche a été la collecte d'erreurs apparues dans des productions d'apprenants niveau B1 selon le CECRL, les erreurs étant « considér[ées] non pas comme un indice d'inhibition, mais comme la manifestation des stratégies d'apprentissage » (Corder, 1980 : 15). Le corpus inclut des productions orales de trois à cinq minutes qui consistent en la présentation du passe-temps favori de l'apprenant, et des productions écrites d'une longueur d'une page en moyenne qui répondent à des consignes variées (rédaction d'une lettre à un ami, présentation du sentiment amoureux, élaboration d'une histoire à partir d'une première phrase). Le corpus contient ainsi des types diversifiés de textes. Les étudiants qui ont fourni ce corpus faisaient partie de quatre promotions successives de vingt personnes.

Six d'entre eux avaient de grandes difficultés en langue française et ont dû redoubler ce cours plus d'une fois. Des activités grammaticales élaborées à partir de ce corpus d'erreurs ont été expérimentées dans le cadre d'une session spéciale préparée à destination de ces six étudiants. Trois d'entre eux étaient affiliés au département des Sciences de l'Éducation, donc destinés à l'enseignement du et en français, et les trois autres au département de l'Éducation Physique et Sportive.

Le classement des données a été d'ordre linguistique (phonétique, morphosyntaxique et lexico-sémantique) et s'est limité aux erreurs systématiques. Une longue liste d'erreurs en relation avec le maniement des verbes pronominaux, objet de cette étude, a été collectée. Leur analyse permet de les répartir en trois groupes : l'omission de la forme pronominale, la création d'une forme pronominale inexistante et l'utilisation d'un pronom inadapté.

Le traitement de ces erreurs ne peut se faire sans les comprendre et les analyser, compte tenu du contexte dans lequel elles ont été produites, et des besoins des apprenants concernés. Il est nécessaire en particulier de prendre en considération le fait que les apprenants libanais, non natifs en français, n'ont pas la possibilité de pratiquer le français en dehors de la classe (Assaf-Khoury, 1998 ; Hafez, 2006). Dans ce contexte, la réflexion métalinguistique est une démarche proactive qui permet à l'apprenant de prendre conscience de son expression, et qui l'amènera avec le temps à rectifier celle-ci par lui-même, quand le besoin se présente (au lieu de confier constamment cette mission au professeur), et donc à s'autonomiser. De plus, nous avons constaté qu'un bon nombre d'erreurs, et non toutes, provenait de l'influence de la langue maternelle des apprenants (Corder, 1980, 15). Dans ces cas, nous avons eu recours à la grammaire contrastive, comme un moyen de mettre les acquis de la première langue des apprenants au service de l'apprentissage de la langue seconde, au lieu de considérer la langue première comme un obstacle à l'apprentissage, ou de faire comme si elle n'existait pas. Ce travail métalinguistique, qui a commencé à partir de la réflexion autour d'énoncés produits par les étudiants eux-mêmes, a continué par une série d'activités grammaticales ciblées et s'est terminé par la rédaction collective d'un court-métrage. Ce court-métrage a été joué et filmé par les apprenants eux-mêmes.

Contexte de l'étude : situation de plurilinguisme

Les Libanais vivent une situation de diglossie entre le dialecte libanais et une langue officielle, l'arabe littéral. La forme dialectale de la langue

arabe est leur véritable langue maternelle, l'arabe littéral n'étant appris qu'une fois l'enfant scolarisé. Dans le paysage linguistique de plus de 60 % des apprenants libanais, apparaît la langue française, dont l'introduction dans le cursus scolaire se fait simultanément à celle de la langue arabe : le français est langue d'enseignement (Cuq et Davin-Chnane, 2007 : 25-26) et véhicule principal du savoir. Dans les écoles francophones, l'enseignement des disciplines non linguistiques se fait en langue française. Quelques années plus tard, une troisième langue, l'anglais, sera introduite.

L'étude concerne un groupe de six étudiants de l'université de Balamand préalablement scolarisés dans des écoles francophones et pour lesquels le français était une cause d'échec conduisant à la non-obtention de leurs diplômes. Trois d'entre eux suivent des enseignements du et en français, mais tous suivent des cours de spécialisation en français sur objectifs universitaires (FOU) : lire des articles, rédiger des projets de recherche et faire des examens en français, mais aussi comprendre les propos du professeur, prendre des notes et interagir en classe avec l'enseignant et leurs pairs dans cette même langue. Dans ces conditions, il ne suffit plus que le discours de ces apprenants soit compréhensible, il est nécessaire qu'il soit conforme aux exigences académiques.

La problématique est la suivante : comment enseigner l'utilisation des verbes pronominaux à des étudiants universitaires qui pendant la période de leur scolarisation ont étudié cette question en long et en large, mais qui n'ont pas l'expérience de cette langue dans leur vie quotidienne ?

L'enseignement-apprentissage des verbes pronominaux

La première étape a été l'introduction de la compétence à acquérir, en l'occurrence les verbes pronominaux, dans la routine quotidienne des apprenants, en leur demandant de raconter les activités matinales qui précèdent leur arrivée à l'université, le réveil étant l'une des situations où l'utilisation de la forme pronominale est très fréquente (*quand est-ce que vous vous réveillez ? Une fois réveillé, vous vous levez à quel moment ? Vous vous brossez les dents avant le petit déjeuner ou après ? Vous passez combien de temps à vous coiffer ? Vous vous habillez selon le temps, selon la mode, ou selon votre humeur ? Quand est-ce que vous vous douchez ?*). De nombreuses erreurs apparaissent, et un professeur de FLE/S connaissant la langue maternelle de ses étudiants repérera tout de suite l'opération traduisante (arabe vers français : de nombreux exemples seront fournis plus bas) et décèlera

les erreurs qui proviennent des difficultés de l'apprentissage de la langue française elle-même sans relation apparente avec la langue maternelle.

La démarche proposée est la suivante : l'enseignant évoque l'inexistence de cette forme en tant que telle dans la langue arabe, ce qui est d'ailleurs le cas de beaucoup d'autres langues comme l'anglais par exemple (Serhan, 2011). Il attire l'attention des apprenants sur le fait que dans la langue française, le même verbe peut être utilisé aussi bien à la forme pronominale qu'à la forme non pronominale. Il essaie ensuite de travailler en compagnie des apprenants sur les différentes correspondances possibles entre les deux langues permettant d'exprimer les différentes notions véhiculées par la forme pronominale. Ainsi, les notions de réfléchi, réciproque et passif sont exprimées en arabe par d'autres procédés et notamment par la dérivation verbale : /zawwaʒa/ = marier, /ta-zawwaʒa/ = se marier, où le ta- n'est pas un pronom, mais un préfixe, qui pour certains verbes véhicule le sens du réfléchi, tout comme le préfixe *in* qui, dans certains autres cas, sert à introduire l'idée du passif : /qata'a/ = couper, /in-qata'a/ = se couper (*pronominal passif*) (pour plus de détails, voir Serhan, 2011). Cette façon de procéder ajoutée à celle d'analyser en compagnie des apprenants telle ou telle forme erronée produite par l'un d'entre eux constitue une bonne initiation à la réflexion métalinguistique et un encouragement au travail de groupe, où il apparaît que la collaboration avec les pairs est un élément important pour l'apprentissage. L'ensemble de la démarche est en concordance avec le CECR qui aspire à rendre « les apprenants conscients de la grammaire a. de leur langue maternelle, b. de la langue cible, c. de leurs relations contrastives » (CECR, 2006 : 116).

L'étape suivante consiste à proposer des activités qui ont pour cible les difficultés des apprenants, en fonction des trois catégories (les énoncés entre guillemets sont des erreurs provenant du corpus recueilli):

- La première est l'utilisation d'un pronom inadapté comme dans : « **J'étais obligée de savoir comment se comporter* ».
- La seconde est l'absence de la forme pronominale là où son utilisation est obligatoire, comme dans les phrases : « **Je réveillais à 5 heures* » ou « **Elle est mariée l'année passée* ».
- La troisième difficulté se situe au niveau de la création d'une forme pronominale inexistante, comme dans : « **Ils peuvent se communiquer ensemble* ». Dans cette catégorie, nous pouvons classer aussi les verbes qui existent à la forme pronominale, mais non dans les énoncés en question, comme : « **Je me considère que je suis capable de réussir ce cours* » ou comme « **Je m'attends la fin de la semaine pour partir* ».

En explicitant sa démarche intellectuelle, l'apprenant tente de comprendre par lui-même la difficulté qu'il a eue, se perçoit lui-même comme davantage responsable de son propre processus d'apprentissage, plus confiant quant à sa capacité de s'auto-corriger, et de construire un discours grammaticalement recevable sans l'aide de l'enseignant.

A nalyse métalinguistique : activités grammaticales ciblées

Toutes les activités proposées, ciblées sur les difficultés repérées, partent de phrases énoncées par les étudiants eux-mêmes.

OMISSION DE LA FORME PRONOMINALE

L'omission de la forme pronominale est surtout remarquée dans le cas de la forme réflexive. Il s'agit de cas comme *il lave ses mains*. Il serait alors particulièrement utile d'explicitier le rapport au corps qui est manifesté par la forme pronominale réflexive en français, à la différence des autres utilisations de ce même verbe. « [La langue française témoigne d'un] comportement particulier des parties du corps pour lesquelles la relation d'appartenance se marque par l'emploi, non d'un adjectif possessif, mais d'une construction pronominale » (Gardes-Tamine, 1998 : 164).

Ainsi, dans le but de faire découvrir aux apprenants la différence entre les deux structures, on compare des énoncés comme *Je lave mon verre* et *Je me lave les mains*. La deuxième comparaison se fera avec la langue arabe qui – tout comme la langue anglaise d'ailleurs – utilise exactement la même structure qu'il s'agisse des mains du premier actant ou de son verre. La sensibilisation des apprenants à ces réalités linguistiques se fera simultanément à l'introduction d'exercices faits sur le modèle suivant :

Réécrivez les phrases suivantes en choisissant entre la forme pronominale ou non pronominale des verbes en question. Introduisez les modifications nécessaires quand le cas se présente.

ÉNONCÉS	FORME PRONOMINALE	FORME NON PRONOMINALE	MODIFICATIONS
1. Je (laver) mon assiette.			
2. Je (laver) mes mains.			
3. Je (couper) mes ongles.			
4. Je (couper) mon gâteau d'anniversaire.			
5. Il (coiffer) ses cheveux.			
6. Il (coiffer) sa fille.			
7. Vous (habiller) votre fille.			
8. Vous (habiller) vous-même.			

CRÉATION D'UNE FORME PRONOMINALE INEXISTANTE

D'autres activités visent à éviter l'utilisation d'une fausse forme pronominale :

Dans chaque groupe de deux phrases, choisissez celle qui vous paraît la plus cohérente.

1 - Quand tu voyageras, ton destin se changera.

1' - Quand tu voyageras, ton destin changera.

2 - On se sent qu'on est vivant.

2' - On sent qu'on est vivant.

3 - Je me suis arrivée à une solution.

3' - Je suis arrivée à une solution.

4 - Je m'attends la fin de la semaine.

4' - J'attends la fin de la semaine.

Concernant cette activité, les premières remarques à faire sont d'ordre sémantique. Considérons le premier exemple : *Ton destin se changera*. Il est essentiel que les apprenants consultent le dictionnaire pour découvrir le sens du verbe *changer*.

Le *Petit Robert* propose deux acceptions pour le verbe pronominal *changer*, « se changer en : se convertir en, faire place à. *La citrouille se changea en carrosse* » et « changer de vêtements. *Se changer pour dîner* ». Il faudra alors comparer ces deux acceptions à l'exemple donné. Si on s'arrêtait à ce niveau-là, on se serait exclusivement intéressé, pour utiliser une terminologie médicale, à la symptomatologie de la question. Alors que pour résoudre un problème, il faudrait revenir à son étiologie, à sa cause. L'origine de cette expression est qu'en arabe pour dire *changer quelque chose ou quelqu'un*, on utilise le verbe /*gajjara*/, alors que pour dire **changer soi-même* (forme inexistante en français), on emploie le verbe /*ta-gajjara*/, qui contient, comme mentionné plus haut, le préfixe *ta* qui véhicule le sens du réflexif. Quand l'apprenant arabophone veut exprimer l'idée de /*ta-gajjara*/, il va employer la forme pronominale, généralement utilisée dans ce cas. Les étudiants procèdent donc par analogie, qui constitue une stratégie d'apprentissage. Celle-ci est clarifiée et verbalisée par l'apprenant lui-même : l'erreur n'est plus un mystère, mais un obstacle surmontable.

UTILISATION D'UN PRONOM INADAPTÉ

Puisque les apprenants insistent sur l'utilisation du pronom *se* pour accompagner toutes les personnes grammaticales, une activité supplémentaire s'avère utile.

Dans les énoncés suivants, corrigez, si besoin est, le pronom faisant partie de la structure pronominale.

1. Je vais aller s’amuser avec mes amis.
2. Vous pouvez s’assurer de mon amitié.
3. Je peux s’asseoir ?
4. Pourriez-vous vous éloigner un petit peu ?
5. Nous nous sommes réunis dans cette même salle l’année dernière.
6. Vous avez passé deux semaines à se promener.
7. J’étais obligée de savoir comment se comporter.
8. Nous aimons s’éclater avec nos amis.

Cette difficulté pourrait être commune –dans une certaine mesure– avec des locuteurs français : « Le français avancé s’est créé un réfléchi mobile par l’extension de l’indéfini *se*, employé correctement pour la troisième du singulier et du pluriel, aux autres personnes. Les formes les plus fréquentes se rattachent au pluriel : nous s’en foutons. [...] Les formes du singulier sont plus rares, mais elles existent : Je s’arrête » (Frei, 2011 : 184).

D’autres activités peuvent être proposées pour l’acquisition de la forme pronominale pour les temps composés, de maniement plus complexe.




Tâche à réaliser

Ces activités grammaticales n’ont pas été conçues pour elles-mêmes, mais comme une étape intermédiaire entre l’erreur qui a été ciblée et l’utilisation de la forme pronominale dans la communication. Il a été demandé aux étudiants de réaliser une tâche ou une activité dans laquelle ils se mettent en groupe de deux ou trois pour filmer la scène de réveil de l’un ou l’une d’entre eux, après avoir préparé, en groupes et par écrit, le scénario de ce court métrage (texte court et ciblé sur l’emploi des verbes pronominaux). Les outils technologiques d’aide à l’écriture (dictionnaire bilingue, unilingue, traducteur en ligne, etc.) ont été mis à la disposition des étudiants.

La correction et l’autocorrection du scénario allaient de pair avec son écriture « Pour être efficace, la correction doit intervenir avant que le texte ne soit considéré comme abouti » (Marquillo-Larruy, 1997 : 152).

Quant à l’auto-évaluation, le tableau ci-dessous a servi de guide aux étudiants :

Maintenant pour communiquer, est-ce que je peux... ?

... quand je parle avec quelqu'un, est-ce que je peux ? :			
– dire ce que je fais tous les matins et interroger un(e) camarade en utilisant des verbes pronominaux.			
– préciser avec quelle fréquence je fais une action et poser la question.			
– parler de ce que j'ai fait hier ou le week-end dernier en employant des verbes pronominaux ou non pronominaux.			
– me renseigner sur ce qu'a fait mon interlocuteur.			

Dans leur auto-évaluation, les étudiants ont été perspicaces, d'un côté quant à l'utilisation presque parfaite des verbes pronominaux reliés aux activités matinales, et, d'un autre côté quant à leurs difficultés persistantes dans l'utilisation des verbes pronominaux aux temps composés. Cependant, ils se sont surévalués dans l'utilisation des verbes pronominaux dans d'autres situations comme celles de la demande d'information où l'interrogation a paru comme un élément perturbateur qui a remis en cause leurs connaissances.

C onclusion

Les apprenants qui se sont investis dans les différentes activités ont fait beaucoup de progrès, même si quelques lacunes ont persisté, ce qui n'est pas étonnant pour des étudiants pour qui le français a été une cause d'échec pendant de très longues années. La réflexion métalinguistique et la rédaction collectives ainsi que le tournage de la séance filmique ont suscité l'enthousiasme d'étudiants pour qui le français, élément essentiel à leur formation, était loin d'être une source de motivation. Il est apparu clairement que la réflexion métalinguistique est l'un des chemins qui a mené les apprenants vers plus d'autonomie dans la mesure où elle leur a permis de déceler par eux-mêmes le vrai du faux dans leurs expressions. Par ailleurs, la collaboration entre pairs dans les travaux de groupes (exercices, corrections, rédaction, réalisation de la séquence filmique) a été d'un grand secours pour comprendre les stratégies d'apprentissage utilisées par les uns et les autres. Outre le fait de favoriser l'autonomie de l'apprenant et le travail de groupe, la démarche a eu aussi le mérite de dédramatiser l'erreur

et d'accepter qu'elle soit inhérente à tout processus d'apprentissage, voire comme un tremplin pour aller encore plus loin dans la construction de son propre savoir (Corder, 1980 ; Marquillo-Larruy, 2003 ; Astolfi, 2004).

La formation des étudiants à la réflexion métalinguistique comparatiste apparaît ainsi comme un moyen d'apprentissage de la langue. Elle devrait d'après nous constituer une pratique pour les enseignants, puisqu'elle permet d'un côté de comprendre les besoins particuliers des apprenants avec qui ils partagent la même langue maternelle, et, d'un autre côté, d'être créatifs dans l'enseignement d'une grammaire contextualisée.

Bibliographie

- ASSAF-KHOURY C. (1998), *Didactique du français langue étrangère/seconde : pour un renouveau méthodologique de l'enseignement/apprentissage du français au Liban*, Thèse de doctorat, Nancy 2.
- ASTOLFI J. P. (2004), *L'erreur un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- Conseil de l'europe, (2006), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- CHÉHADÉ C. (2008), *Le Liban, pivot de la francophonie au Moyen-Orient*, Thèse de doctorat, Bordeaux 3.
- CORDER P. (1980), « Que signifient les erreurs des apprenants ? », traduit de l'anglais par Clive P. et Porquier R., *Langages* n° 57, p. 9-15.
- CUO J.-P., et DAVIN-CHNANE F. (2007), « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? », dans VERDELHAN-BOURGADE M., *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, De Boeck, p.11-28.
- DABÈNE L. (2003), « Préface », dans Candelier M., *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck, p. 13-17.
- FREI H. (2011), *La grammaire des fautes*, Rennes, PUR.
- FRIES C. (1945) *Teaching and learning English as a foreign language*, Michigan, University of Michigan Press.
- GARDES-TAMINE J. (1998), *La grammaire. Phonologie, morphologie, lexicologie*, Paris, Armand Colin.
- HAFEZ S.-A. (2006), *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*, Paris, L'Harmattan.
- LADO R. (1957), *Linguistics across cultures, applied linguistics for language teachers*, Michigan, University of Michigan Press.
- MARQUILLO-LARRUY M. (1997), « Corriger les écrits en "classe daqueie" », dans BOYZON-FRADET D. et CHISS, J.L., *Enseigner le français en classes hétérogènes*, Paris, Nathan, p. 142-167.
- MARQUILLO-LARRUY M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International.
- MAURER B. (2004), « De la "pédagogie convergente" à "l'éducation bilingue" », dans *Penser la francophonie : Concepts, actions et outils linguistiques*, Paris, Archives contemporaines, p. 425-438.
- SERHAN C. (2011), « La Traduction de la forme pronominale réfléchie en arabe et en anglais : Révélation du rapport au corps », dans VAN CAMPENHOUDT M., LINO T. et COSTA R., *Passeurs de mots, passeurs d'espoir. Lexicologie, terminologie, traduction*, Archives contemporaines, AUF, p. 111-121.

La grammaire en Français sur Objectif Spécifique (FOS) : une place, un rôle et une démarche différents ?

JEAN-MARC MANGIANTE

UNIVERSITÉ D'ARTOIS, GRAMMATICA EA 4521

La démarche du FOS relève d'une approche « sur-mesure » de la conception de programmes de formation à destination d'un public réuni autour d'un objectif spécifique, qui est celui de son entreprise ou de son administration (Mangiante et Parpette, 2004). Les formations sont donc généralement courtes, dans l'urgence et nécessitent pour l'enseignant de langue d'établir des priorités dans les points linguistiques qu'il doit aborder. Par ailleurs la nature des projets, professionnels ou académiques, qui suscitent des formations en FOS, implique de travailler sur des discours spécialisés dans lesquels la place de la grammaire est déterminée par des objectifs de communication ciblée, et une recherche de l'adéquation entre les buts à atteindre et les moyens linguistiques et discursifs d'y parvenir.

Il s'agit donc de privilégier une grammaire « du sens », notionnelle et de textes, en prise avec le concept d'actes langagiers inspirés de la pragmatique.

C'est aussi le cas en français de spécialité, mais l'enseignant de langue doit couvrir la majorité des situations de communication présentes dans un domaine de spécialité, dans son ensemble (médecine, affaires, tourisme...) pour un public plus divers et dans une période de temps moins contrainte qu'en FOS, ce qui est comparable à un cours de FLE classique. La place de la grammaire y sera donc semblable à celle que l'on peut remarquer dans les manuels de FLE.

De nombreux manuels de français de spécialité proposent d'ailleurs un traitement des questions grammaticales peu différent des manuels de FLE généralistes. Seul le contexte des situations proposées en exemples ou dans les exercices peut différer, avec un recours à des dialogues ou des textes du domaine spécialisé visé (économie, sciences...).

Néanmoins la grammaire y est généralement présentée comme un complément, de façon implicite.

Le propos de cet article est de s'interroger plutôt sur la place de la grammaire dans des formations FOS, visant des publics homogènes dans leur objectif de formation spécifique, contrainte par les besoins liés à l'objectif de formation et par l'urgence de la réalisation. Cette étude s'appuiera en particulier sur une comparaison avec le traitement de la grammaire dans les manuels de français de spécialité.

En effet, l'observation de nombreux programmes de formation FOS (au sein des stages pratiques assurés par des étudiants de Master par exemple ou dans les nombreuses ressources en FOS que l'on peut découvrir sur la toile) révèle souvent un traitement de la grammaire comparable à celui des manuels de français de spécialité ou même de FLE généraliste.

La place de la grammaire n'apparaît pas toujours clairement dans un scénario didactique contraint par le manque de temps. Il est donc nécessaire de s'interroger sur la place de la grammaire en FOS : doit-elle suspendre régulièrement le cours normal des activités ou a-t-elle une place bien définie ? Comment s'articule-t-elle avec l'analyse des besoins des apprenants ? Peut-on dégager une spécificité, réelle ou souhaitable, des activités grammaticales au sein d'une séquence didactique en FOS ?

Quel type de grammaire appliquée au FOS ?

En FOS, les apprenants constituant le public ciblé d'une formation doivent parvenir à maîtriser en compréhension ou/et en production l'ensemble des discours que l'analyse de leurs besoins langagiers a mis en évidence, dans leurs différentes formes et leur utilisation sélective de structures syntaxiques appropriées aux objectifs visés. Le discours est clairement défini ici comme une mise en pratique du langage, selon la distinction établie par Benveniste entre discours et récit. On dégage ici trois critères de classement des formes linguistiques marquant les parties du discours, qui seront prises en compte dans l'exploitation pédagogique que l'enseignant de FOS doit réaliser. Il s'agit de faire repérer et comprendre par les apprenants les caractéristiques de ces différents discours spécialisés :

Les effets visés et produits vis-à-vis des destinataires (actes langagiers),
les fonctions des différents discours et des énoncés qui les composent (types et genres),
les fréquences d'emploi (analyse discursive essentielle dans la démarche FOS pour élaborer les activités didactiques à partir des données langagières collectées sur le terrain).

Ces trois critères de classement permettent, dans une certaine mesure, de définir trois approches de l'enseignement de la grammaire, traditionnellement présentées dans les instructions officielles des programmes d'enseignement du système éducatif en France : la grammaire de phrases, de textes et de discours (Vargas, 2009). Ces trois approches ne s'opposent pas et sont complémentaires, que ce soit en FLM ou en FLE, et elles ont vocation à s'appliquer au FOS mais avec des proportions et une adaptation spécifiques à la nature de ces formations.

La grammaire de discours peut être définie comme une « étude du discours conçu comme mise en pratique de la langue, par un énonciateur précis, qui s'adresse à un destinataire particulier, dans une situation déterminée, avec une visée précise » (Fialip-Baratte, 2010). L'analyse du contexte de la situation d'énonciation et de ses différents paramètres devra être prise en compte dans l'enseignement des mécanismes linguistiques observés.

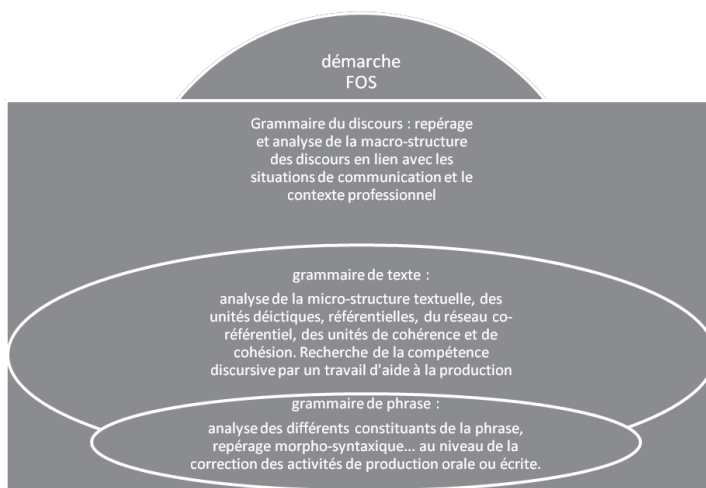
La grammaire de discours, fondée sur l'analyse des discours authentiques et contextualisés, collectés sur le terrain, tenant compte des différents paramètres de l'énonciation repérables dans les tâches professionnelles ou académiques observées, de la typologie des énoncés, de la catégorisation en genres textuels et professionnels, de l'étude des récurrences linguistiques, apparaît prééminente dans la perspective d'un programme de FOS. Il s'agit d'interpréter les phénomènes langagiers visibles dans les discours que les apprenants auront à comprendre ou à produire à la lumière de facteurs extérieurs au texte et dépendant du contexte professionnel, des codes socioculturels propres à l'entreprise... Il s'agit incontestablement d'une pratique grammaticale orientée sur le sens et la pragmatique professionnelle.

La grammaire de textes, apparue dans les années 1960 en Allemagne, a pour objet, à l'origine, « d'engendrer l'ensemble infini des structures textuelles bien formées » (Ihwe, 1972) et s'inspire du modèle de la grammaire générative et transformationnelle phrastique en définissant « des algorithmes abstraits, des règles de réécriture permettant d'engendrer des "bases de textes" et les règles de transformation permettant de passer de ces structures profondes à la linéarisation de la manifestation linguistique de surface » (Charaudeau et Maingueneau, 2002). Dans les programmes d'enseignement scolaire, la grammaire de texte s'appuie en partie sur les principes de la linguistique textuelle et prend comme unité d'analyse le cadre du texte.

La grammaire de textes définit les conditions de cohérence et de cohésion du texte, s'attache aux principes de la construction textuelle (repérage par exemple des différentes références déictiques, du réseau co-référentiel d'un texte), et détermine la progression des énoncés (thème et rhème) afin de permettre l'expression la plus efficace de discours comparables. Elle a également toute sa place dans un programme de formation en FOS.

Cela signifie-t-il que la grammaire de phrase qui s'attache à la maîtrise de l'orthographe, à l'identification de la classe et à la fonction des constituants ou des unités phrastiques, sera négligée faute de temps ou d'intérêt ? Certainement pas, mais il nous semble important que l'enseignant de FOS y recoure à des moments bien précis et dans des proportions moindres, en veillant à la relier à l'analyse du discours, le risque étant que les apprenants ne perçoivent pas le lien avec la situation de communication, son enjeu, son contexte...

Il ne s'agit pas ici de tomber dans un éclectisme que d'autres ont, à juste titre, reproché aux différentes méthodes d'enseignement du FLE, en particulier, dans leur dimension grammaticale, mais d'établir une démarche globale du traitement grammatical adapté à la spécificité de la démarche FOS et qui pourrait s'illustrer ainsi :



Dans cette progression, les points grammaticaux sont abordés en partant du discours pour aller vers la phrase, de la compréhension des discours dans leur globalité en lien avec le contexte professionnel ou académique, vers la production par les apprenants dans des activités de réemploi des structures repérées et analysées. Par exemple les différents temps verbaux récurrents dans les discours collectés pour un public particulier seront traités par rapport à la situation d'énonciation, à la variabilité de leur usage, leur place dans la structure du discours, puis leurs formes intra-phastriques, avant un réemploi dans des exercices où les aspects morpho-syntaxiques (conjugaison par exemple) seront étudiés. Ainsi l'enseignant pourra recourir à une grammaire de phrases pour expliquer certaines règles de composition au moment de la correction des activités de production.

L'apprentissage de l'orthographe suit la même progression : une approche discursive qui rejoint le repérage et l'analyse des marques de l'énonciation, une approche textuelle où les accords dans le texte, la pronominalisation sont abordés dans une perspective de production

et une approche phrastique où la mise en commun des textes produits permet de travailler avec les apprenants l'orthographe « d'usage », l'homonymie, les accords internes...

Cette logique de l'économie grammaticale, mise en pratique dans le cours de FOS autour du principe d'une articulation étroite grammaire – sens liée au contexte de la pratique langagière en milieu professionnel ou académique, peut prendre différentes formes dans les activités proposées.

Démarche grammaticale en FOS : quels types d'activités pédagogiques ?

UN TRAITEMENT GRAMMATICAL « À PART », DÉTACHÉ DU CONTEXTE, DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ

Nous nous appuyons, dans un premier temps, sur une analyse contrastive avec le traitement de la grammaire dans les manuels de français de spécialité, dans la mesure où ils inspirent souvent les programmes de FOS mis en place dans les centres de langue. Dans ces manuels de français de spécialité, même dans des modules contextualisés où les apprenants sont impliqués dans un scénario de communication professionnelle, les points grammaticaux sont souvent présentés comme détachés de la situation d'énonciation.

Nous citerons d'abord un exemple issu du manuel *Travailler en français en entreprise*, de B. Gilmann (niveaux A1/A2, Didier) :
après un bref encadré sur l'emploi du passé composé :

« Formez des phrases de même signification avec les éléments proposés.

Elle n'est pas trop fatiguée ?	faire – bon voyage
Je n'ai plus faim.	Manger – assez
Ils ne sont plus dans leur bureau.	Partir
Vous êtes reposé(e).	dormir – bien
Il porte une jolie cravate.	Mettre – jolie cravate

... »

On constate ici un traitement classique de la grammaire, décontextualisé et ne tenant pas compte de la spécificité du public et de la démarche. Dans d'autres cas, à l'opposé de notre exemple, les points grammaticaux sont traités dans une partie consacrée aux outils linguistiques en lien avec les objectifs communicatifs des unités pédagogiques et des actes de parole. Mais là encore la démarche n'a rien de spécifique et la même mise en relation s'observe dans des manuels généralistes.

Exemple (*Objectif Express*, A1/A2, B. Tauzin et A.-L. Dubois, Hachette FLE) :

« Pour préciser une action.
Je me réveille.
Elle se prépare...

Pour parler d'événements futurs.
Nous dînerons au restaurant.
Ils visiteront l'usine... »

Des tableaux de conjugaison ou d'exemples présentant de façon implicite des mécanismes morpho-syntaxiques sont présentés dans les deux pages « outils linguistiques », les exercices figurent dans un cahier à part :

« Les verbes pronominaux.
Complétez les phrases et indiquez la personne qui répond
à la question.
Vous (s'entraîner) beaucoup avec votre équipe de rugby ?
Oui, nous (s'entraîner) deux fois par semaine... »

Là encore on constate une absence de contextualisation, de lien avec un scénario de communication professionnelle pourtant présent dans les autres activités du module de formation dont est issu l'exercice. L'activité apparaît détachée de ce contexte, de la spécialisation des apprenants et de leurs objectifs de formation. Les activités grammaticales proposées ici n'ont pas de lien direct avec les situations décrites dans le chapitre correspondant qui traite du temps de travail et de l'organisation dans l'entreprise.

PLACE ET RÔLE DE LA GRAMMAIRE DANS LE DÉROULEMENT DU COURS DE FOS

Nous avons établi que la grammaire jouait un rôle important dans la démarche FOS à chaque étape du processus d'enseignement – apprentissage, de la compréhension à la production, des différents discours ciblés par l'analyse des besoins et la collecte de données sur le terrain. Elle doit être contextualisée, inscrite dans une analyse de discours en lien avec le contexte professionnel des apprenants, et porteuse de sens. Tout au long de la formation, les apprenants sont placés en situation de « résolution de problèmes », dans laquelle ils doivent acquérir et intégrer de nouvelles connaissances et compétences en mettant à l'œuvre des stratégies de résolution de problème (de Vecchi, 2007). Ils doivent réaliser des tâches langagières au sein de tâches professionnelles mises en évidence par l'analyse de besoins. Ils sont confrontés à la lecture ou à l'audition de textes en français issus de leur domaine de spécialité ou à la nécessité de produire des textes analogues en maîtrisant le contenu informatif et pragmatique dans leur langue maternelle ou dans une langue apprise (comme l'anglais) mais pas en français. Chaque caractéristique discursive (enchaînement, connecteurs logiques ou argumentatifs...) ou linguistique (emploi récurrent de certains temps verbaux, voix passive ou formes impersonnelles...), qui parfois constitue justement un point d'achoppement susceptible de bloquer les initiatives, peut (et doit) susciter un point grammatical exploité avec les étudiants : questionnement/explication – exemplification – ré-emploi/fixation, avec des exercices contextualisés qui

préparent les activités de production, simulant celles que les apprenants devront effectivement accomplir à l'issue de leur formation. L'exemple suivant est issu du corpus constitué par le laboratoire Grammatica de l'université d'Artois dont l'un des axes de recherche est la didactique du FOS et l'analyse des discours spécialisés. Ce corpus est constitué des meilleurs dossiers de formations en FOS réalisés par les étudiants du Master à l'issue de leur stage pratique sur le terrain.

Exemple 1 : formation d'aide-soignant en Espagne, niveau A2/B1, (M. Lawniczak, 2013) :

Identité du patient

Monsieur V est âgé de 75 ans. Il est né le 25 décembre 1936 à Liévin. Il est de nationalité française. La perte d'autonomie suite à un Accident Vasculaire ischémique cérébral qui correspond à un arrêt brutal de la circulation sanguine au niveau du cerveau. Les AVC, qui sont la plupart du temps dus soit à un caillot dans l'artère en 2000 et l'évolution de la maladie d'Alzheimer, qui est une maladie neurodégénérative incurable du tissu cérébral qui entraîne la perte progressive et irréversible des fonctions mentales, ont conduit Monsieur V. Francis à intégrer ce service le 30 NOVEMBRE 2005.

Présentation sociale et familiale

Monsieur V. Francis est marié depuis 48 ans à Madame V. Marie Thérèse. Ils se sont rencontrés au bal à Angres. Ils vivent ensemble dans une maison des mines à étage. Ils ont un magnifique jardin fleuri. Monsieur V. a trois enfants dont un fils d'une première relation qui est aujourd'hui décédé et deux filles de son union à Madame V. Marie Thérèse. Ils ont aussi six petits-enfants. Un être important vit sous leur toit c'est « Nico » le chien de la maison, il prend une place importante au sein du cocon familial. La femme de Monsieur V. Francis joue un rôle important dans la prise en charge, très présente pendant les soins, elle prend son rôle au sérieux et n'hésite pas à encadrer les élèves. Monsieur V. Francis était mineur, puis il a été contrôleur dans le textile et l'alimentaire. Il a pris sa retraite à 60 ans. Il était en invalidité depuis 8 ans c'est-à-dire à l'âge de 58 ans. Il aimait aller faire son tiercé, prendre le pain et jouer aux cartes le dimanche. Monsieur appartient au groupe Iso ressource de la grille AGGIR, ce qui correspond aux personnes dont les fonctions mentales sont altérées mais qui ont conservé leur capacité de se déplacer, ou celles qui sont confinées au fauteuil ou au lit, dont les fonctions intellectuelles ne sont pas totalement altérées et dont l'état exige une prise en charge pour la plupart des actes de la vie quotidienne. Monsieur V. Francis est pris en charge à 100 % par la sécurité sociale CPAM de Lens mais conserve une mutuelle, la Cégéma, pour certaines prises en charges. Il bénéficie de l'APA (allocation personnalisée à l'autonomie).

Pathologie

- Maladie d'Alzheimer depuis 15 ans, c'est une maladie neurodégénérative incurable du tissu cérébral qui entraîne la perte progressive et irréversible des fonctions mentales et notamment de la mémoire. Chez Monsieur V. Francis, elle se manifeste par des incohérences et un retour vers le passé avec encore des moments de lucidité et une perte de repères spatiaux temporels. Les médicaments pour traiter la maladie sont d'ordre palliatifs, c'est-à-dire qu'ils freinent l'évolution de la maladie mais ne l'éradiquent pas. Le traitement peut aussi traiter les effets de la maladie comme l'angoisse, la dépression. Les angoisses sont traitées par de l'ALPRAZOLAM biogaran 0.25 en comprimé, équivalant au XANAX, c'est un anxiolytique qui appartient à la classe des benzodiazépines.

- Psychoses hallucinatoires auditives. Les hallucinations sont un trouble psychique consistant en la perception d'une sensation alors qu'aucun stimulus extérieur n'est susceptible de la provoquer. Les troubles du comportement sont traités avec HALDOL 5mg 2-2-2.

Hadol appartient à une famille de médicaments appelés neuroleptiques. Les psychoses sont traitées par RISPÉRIDONE biogaran 2mg équivalent à RISPÉDAL en comprimé pelliculé 1-0-1 qui est un antipsychotique.
[...]

Remettez ces différentes phases du texte dans l'ordre :

Identité du patient

La perte d'autonomie de monsieur V. Francis
Intégration de monsieur V dans le service de soins
Informations sur son identité (âge, nationalité, naissance)
Accident Vasculaire ischémique cérébral
Création d'un caillot dans l'artère

Relevez dans ce paragraphe les connecteurs et modalisateurs qui vous ont permis d'identifier les différents moments (*réponses : suite à, dus, le 30 novembre 2005, le 25 décembre 1936*).

Parmi les deux expressions « dus », « suite à » :

- laquelle exprime la cause ?
- laquelle exprime la postériorité ou la conséquence ?

Substituez « dus » et « suite à » par une autre expression, comparez votre réponse avec votre voisin.

Mise en commun à l'oral et inscription des réponses au tableau.

A partir de ces informations, répondez à ces deux questions :

- Quelle est la source de sa perte d'autonomie ?
- Quelle est la cause de son AVC ?
- De quel type de discours s'agit-il ? Discours injonctif/explicatif/narratif/argumentatif/explicatif

Seul puis avec votre voisin, soulignez dans le texte les éléments justifiant le type de discours choisi.

Pour vous aider, veuillez à repérer et identifier les temps verbaux, les compléments circonstanciels de lieu et/ou temps, les marqueurs temporels, types de verbes (action, état, etc.), thème (de qui parle-t-on ?)

Mise en commun à l'oral et au tableau.

Activité de production orale : Plusieurs tableaux d'informations à propos de l'identité de certains patients X sont attribués aux étudiants, de manière individuelle chaque étudiant choisit un cas et oralise le tableau d'informations en présentant le patient (nom, âge, date et lieu de naissance, métier, situation familiale et motifs d'admission).

Les exercices qui précèdent sont complétés par des phases de questionnement grammatical au moment de la lecture du document et d'explication à partir de tableaux. La grammaire apparaît ici comme imbriquée dans le traitement pédagogique du document et contextualisée car produisant du sens et de la cohérence avec les objectifs communicatifs du document, lui-même issu d'une collecte de données sur le terrain et d'une analyse des besoins des étudiants.

Exemple 2 issu d'un article de Chantal Parpette (2000 : 8-17), utilisé pour une formation d'ingénieur dans le domaine des Travaux Publics :

Extrait de la transcription d'un enregistrement vidéo

« Ainsi, le barrage de Serre de la Fare a été conçu pour répondre à un double objectif :

- premièrement, écrêtement des crues,
- deuxièmement, soutien des étiages.

Il permettra en outre le développement des activités touristiques de la région.

La retenue fonctionne comme un régulateur de débit accumulant l'eau lorsqu'elle est en excédent et la restituant lorsqu'elle fait défaut.

Le barrage est équipé de multiples ouvertures :

- pour l'écrêtement des crues, pertuis dans le corps du barrage et évacuateurs de surface
- pour le soutien des étiages, tour de prise d'eau... »

1. Transformez les expressions suivantes en phrases nominales.

Exemple : écrêter les crues « l'écrêtement des crues »

- soutenir les étiages
- développer le tourisme
- accumuler l'eau
- évacuer l'eau
- stabiliser le niveau de l'eau
- ouvrir les pertuis
- etc.

2. À partir de la forme nominale, retrouvez la forme verbale conjuguée

Exemple : - la fermeture du pertuis « le pertuis est fermé »

- la montée du niveau d'eau « le niveau d'eau monte »
- le stockage de l'eau
- l'inondation de la ville
- le ruissellement de l'eau
- l'élévation du niveau de la Loire
- le prélèvement des eaux
- l'augmentation des besoins en eau

3. Répondez aux questions par écrit, sous forme de notes, en utilisant des nominalisations :

a) quels sont les objectifs du barrage ?

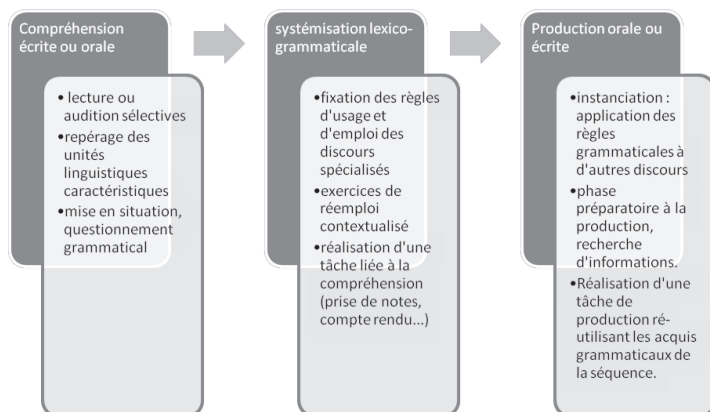
b) à quoi servent

- les pertuis ?
- la tour de prise d'eau ?

c) en cas de précipitations graves, le barrage a deux fonctions successives, lesquelles ? »

On voit ici que le point grammatical de la nominalisation – verbalisation se décline à tous les niveaux de traitement linguistique : lexical, morphologique et syntaxique, mais également discursif. La grammaire est ici encore contextualisée et couvre aussi bien la maîtrise des règles d'usage que celles des règles d'emploi en discours. Les apprenants sont alors sensibilisés à une démarche qui fait apparaître « clairement le lien entre l'emploi de la structure et certains types de discours » (Parpette, 2000 : 10).

À l'issue de notre réflexion, nous pouvons schématiser ainsi la place de la grammaire dans la progression du cours de FOS :



Appliqué, par exemple, à la formation des aides-soignants dont nous avons présenté un exemple d'activités, l'intégration du traitement grammatical dans la séquence serait donc la suivante : lecture du dossier médical d'un patient, comportant la fiche d'identité, les informations familiales, la pathologie... – repérage des informations et des éléments linguistiques qui les annoncent (temps verbaux, connecteurs, modalisateurs...) – questionnement et explication grammaticale – fixation des règles d'emploi par des tableaux et des exemples issus du texte – tâche liée à la compréhension du document (présentation orale du dossier médical à un collègue ou à l'infirmière...) – préparation à la production écrite (complétion d'un autre dossier médical) à partir d'une liste d'informations médicales et en réemployant les acquis grammaticaux (instanciation).

Dans cette perspective, la place de la grammaire n'est pas détachée du reste des activités pédagogiques proposées aux apprenants, elle s'insère dans la préparation des tâches langagières à faire réaliser et elle est contextualisée puisqu'elle est mise en relation étroite avec l'analyse des discours spécialisés mis en évidence par l'analyse des besoins du public.

E *n conclusion*

Comme nous l'avons vu dans les exemples qui précèdent, la grammaire est intégrée progressivement tout au long des séquences du cours de FOS, et son traitement, en lien avec les intentions de communication et les spécificités linguistiques des discours – objets d'étude, nous semble devoir aussi s'appliquer à l'enseignement du FLE généraliste.

La démarche FOS, de par son caractère d'urgence, son ciblage précis des situations auxquelles un public donné sera confronté et le contexte spécifique dans lequel évoluent les apprenants, intègre les activités grammaticales en lien avec l'analyse des discours spécialisés, professionnels ou académiques, tout au long de la formation, en cohérence avec les besoins des étudiants.

Ainsi il apparaît que « la démarche intégrative illustrée ici n'est pas propre aux discours spécialisés. C'est une conception globale de l'enseignement de la grammaire liée à une conception de la langue. L'intérêt de la prise en compte de la notion de discours spécialisés dans une réflexion sur la grammaire est de mettre en évidence, de façon plus explicite, la diversité des discours, du fait de la centration sur un thème unique : un même contenu traité dans un manuel, dans un cours en face-à-face, lors d'une interview, dans un documentaire, etc., est

exprimé sous des formes différentes, et ces différences peuvent toucher tous les niveaux linguistiques » (Parpette, 2000 : 17).

S'il y a une spécificité du traitement de la grammaire en FOS, elle réside principalement dans cette démarche intégrative qui donne une place prépondérante à l'analyse de discours dans la conception des activités didactiques en cours de langue. La précision de la demande de formation à laquelle une formation de FOS répond, implique davantage de recourir à une grammaire fondée sur le sens et directement reliée à l'enjeu de communication des situations ciblées.

Bibliographie

- CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D. (2002), *Dictionnaire d'analyse de discours*, Paris, Seuil.
- FIALIP-BARATTE M. (2010), « Au cœur de la performance », séminaire Théodile, Université de Lille 3.
- GILMANN B. (2007), *Travailler en français en entreprise, niveaux A1/A2*, Paris, Didier.
- IHWE J. 1972, « On the foundations of a general theory of narrative structure », *Poetics*, 3, p. 5-14.
- LAWNICZAK M. (2013), *Dossier d'analyse de documents spécialisés. Documents issus d'une formation d'aide-soignant, évaluation du Master FLE/FLS en milieu scolaire et entrepreneurial 2^e année*, Université d'Artois.
- MANGIANTE J.-M. et PARPETTE C. (2004), *Le français sur objectif spécifique*, Paris, Hachette FLE.
- PARPETTE C. (2000), « Enseignement de la Grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison », *Les Cahiers de l'APLIUT*.
- TAUZIN B. et DUBOIS A.-L. (2006), *Objectif Express, A1/A2*, Paris, Hachette FLE.
- VARGAS C. (2009), « Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? », dans BRISAUD, C. et GROSSMANN, F. (dir.), « La construction des savoirs grammaticaux », *Repères* n° 39, IFE, p. 17-39.
- (de) VECCHI G. (2007), *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette-Éducation.

Film créé par l'Établissement Public « Allier, Loire et affluents » (EPALA) pour présenter le projet de construction du barrage de Serre de la Fare (projet abandonné depuis).

Le non-respect des normes sur les réseaux sociaux numériques et les conséquences sur l'apprentissage et l'enseignement du FLE

MARKO VIDAK

UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE, ÉQUIPE DE RECHERCHE
SENS TEXTE INFORMATIQUE HISTOIRE

Pendant longtemps l'apprentissage d'une langue étrangère était conditionné par les moyens matériels à disposition de l'apprenant (livres, ouvrages de méthodes, cassettes audio ou vidéo, CD, DVD, etc.). Ce n'est que depuis peu que les apprenants ont la possibilité d'accéder librement à des ressources de production langagière authentique dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre, notamment grâce à l'internet. L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères évoluent, une fois de plus dans leur histoire, grâce à l'usage de plus en plus présent des ressources en ligne et des réseaux sociaux numériques (RSN).

Les contenus web et notamment les RSN offrent aujourd'hui un moyen non négligeable d'impliquer les apprenants en tant qu'acteurs dans le discours, de développer leur action linguistique et sociale en FLE. Christian Ollivier et Laurent Puren (2013 : 21) constatent, de manière générale, très peu d'incitation de la part des méthodes/enseignants à participer aux sites web ouverts. En faisant état des pratiques d'enseignement qui impliquent les contenus du web ouvert, ils rapportent également « l'impact bénéfique sur la construction de l'identité des apprenants, le développement d'une littératie plurilingue, l'augmentation de leur confiance dans leurs capacités linguistiques, etc. », pour compléter leurs constats en termes suivants :

Alors ce qui n'est encore qu'un fantasme d'ouverture sur le monde pourra devenir réalité, permettant ainsi à l'apprenant d'agir en tant que personne et acteur social dans une approche davantage

inter-actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues.
(Ollivier et Puren, 2013 : 21)

Cependant, ces pratiques demandent également une vigilance de la part de l'enseignant, une vigilance qui est d'autant moins facile à exercer qu'il y a de pratiques difficiles à prévoir et, à plus forte raison encore, à encadrer.

Face à cette nouvelle approche de l'enseignement qui semble assez peu encadrée quand elle ne l'est pas du tout (les usages spontanés des RSN), nous avons souhaité témoigner de l'état de la langue telle qu'elle peut être constatée sur les RSN et de l'impact possible que l'usage de ceux-ci peut avoir sur l'apprentissage du français langue étrangère. Dans quelle mesure les usages sur les RSN s'écartent des normes grammaticales enseignées et dans quelle mesure ils peuvent représenter un obstacle dans l'apprentissage du FLE ? Nous entendons ici parler des RSN non encadrés et non conçus pour l'apprentissage d'une LE, autrement dit des réseaux sociaux ouverts (Twitter, Facebook, des sites de réseautage divers en langue française comme TripAdvisor, Marmiton ou similaires) dont l'usage est probablement le plus répandu et le plus facile d'accès pour les apprenants, qu'ils soient immergés dans un milieu francophone ou non.

L a didactique du FLE et l'attrait des réseaux sociaux numériques

L'usage de plus en plus important des RSN dans l'enseignement du FLE s'inscrit dans le CECRL en tant que réponse à la nécessité de faire accomplir aux apprenants des activités, des tâches, en situation d'immersion dans la langue et la culture. Les différentes pratiques liées à l'enseignement ont été décrites dans le numéro 54 de *Recherches et applications : Le français dans le monde* (juillet 2013). Il y est question aussi bien des RSN conçus pour l'enseignement des langues (tels que Babelweb, Lingopass, Livemocha ou autres) que de l'usage des RSN que l'on pourrait appeler ouverts, existant en langue française et utilisés par des francophones (exemples de RSN cités en introduction). Ces deux types de réseaux sociaux présentent des différences importantes aussi bien en termes de ressources qu'en termes de pratiques. Encadrés à différents degrés, les premiers offrent à l'apprenant l'opportunité d'exercer leurs compétences dans des conditions certes réelles mais tout de même limitées ne serait-ce que par l'absence de productions langagières spontanées d'usagers francophones natifs, non apprenants. De l'autre côté, les RSN ouverts, non médiés et non conçus pour l'apprentissage des langues, sont une ressource riche en

exemples d'usage authentique de la langue. Or, leur richesse et leur ouverture se résument également par l'immersion de l'apprenant dans des productions qui vont de la haute correction et du respect maximal des normes de la langue française¹ jusqu'à l'extrême opposé, que ce soit en termes de vocabulaire, d'orthographe, de morphologie, de grammaire, de sémantique ou de pragmatique.

Parce qu'aujourd'hui ils font partie de la pratique sociale courante dans la grande majorité des pays qui permettent un accès aisé à internet, les RSN natifs représentent un attrait incontestable pour les apprenants en leur offrant la possibilité d'être en contact avec la langue qu'ils sont en train d'apprendre et surtout de la pratiquer en immersion. Or, une partie des pratiques sur les RSN, par leur nature (formelle ou sociale) peuvent présenter autant d'obstacles à l'apprentissage que ce soit en matière d'exemples d'usages concrets de la langue ou en matière de (dé)motivation. Face à certains usages qui échappent à la norme enseignée et aux règles grammaticales apprises en cours ou dans les manuels et grâce aux différents supports d'apprentissage, l'apprenant peut se retrouver dans l'embarras. Son niveau d'interlangue lui permettant d'émettre certains jugements sur les usages, l'on peut s'attendre aussi à ce qu'il se mette à douter de ses capacités linguistiques voire qu'il soit démotivé face à des productions qui restent en dehors de sa portée alors que sa maîtrise lui permet d'appréhender les contenus écrits de sources autres que les RSN. Face à ces usages critiques, dans la mesure où ils sont à la limite de la norme ou la dépassent, il nous semble important d'en aborder l'ampleur afin de permettre aux enseignants d'en avertir en temps voulu les apprenants, ceci afin d'anticiper leur découragement et/ou l'assimilation des usages hors norme.

Nous avons été inspiré par nos précédentes recherches portant sur la langue de Twitter, des recherches conduites sur un corpus de plusieurs milliers de tweets émis autour de la question sur le mariage pour tous, un débat sociétal qui a motivé une vaste production discursive dans la période précédant le vote de la loi éponyme (fin 2012 – début 2013). Le débat ayant mobilisé des communautés très larges, dépassant les frontières de la France, nous avons également été confronté à des tweets provenant des usagers francophones non Français et même des usagers dont le français est la seconde langue², ce qui témoigne des usages en situation exolingue.

En examinant les aspects linguistiques de ces productions textuelles, nous avons pu rendre compte de nombreux écarts par rapport aux différentes normes en vigueur, du fonctionnement spécifique de certains éléments tels que les liens internet et les mots-dièse³ et d'une variété d'usages de la langue française allant de ceux qui respectent la norme à ceux qui la dépassent totalement (Jackiewicz et Vidak, 2014a et b). Certains écarts présentent même un caractère régulier et peuvent à ce titre être examinés en tant que norme d'usage propre à ce média social. Nous entendons ici rendre compte des usages qui

1. Nous songeons ici aux comptes Twitter comme celui de Bernard Pivot (@bernardpivot1) ou le très récent compte de l'Académie Française (@AcademieFr).

2. Les critères de leur identification n'étant pas évidents, les origines des usagers n'ont pu être établies que dans les cas où elles étaient clairement signalées dans leurs profils.

3. *Mot-dièse* (*hashtag* en anglais), appellation préconisée par le Journal Officiel (JORF n° 0019 du 23 janvier 2013) ; équivalent canadien francophone : *mot-clic*.

peuvent représenter des obstacles à l'apprentissage du FLE soit en tant qu'écart par rapport à la norme, soit en tant qu'exemples d'usages difficiles voire pratiquement impossibles à comprendre par les apprenants, quelles qu'en soient les raisons (linguistiques, sociales, culturelles...).

Les spécificités linguistiques de Twitter

Le site de microblogging Twitter peut être défini comme une plateforme de publication et d'édition de messages de 140 caractères, appelés tweets (Cervulle et Pailler, 2014). Cette limite quantitative, ensemble avec les caractéristiques sociales de ce RSN, conditionnent la production discursive et peuvent être considérés en fonction de son affordance. La prise en compte de son affordance⁴ et des capacités des sujets à énoncer⁵ (voir Blin, Nocchi et Fowley, 2013) nous semble essentielle lorsqu'il s'agit d'une utilisation adéquate des RSN dans un objectif d'apprentissage du FLE. Le concept d'énonciation a été défini en psychologie cognitive par Francisco Varela et al. (1996) à partir de l'idée suivante de Merleau-Ponty dans *La structure du comportement* :

L'organisme donne forme à son environnement en même temps qu'il est façonné par lui [...]. Le comportement est la cause première de toutes les stimulations. [...]. Les propriétés des objets perçus et les intentions du sujet, non seulement se mélangent mais constituent un tout nouveau [...]. L'organisme, selon la nature propre de ses récepteurs, les seuils de ses centres nerveux et les mouvements de ses organes, choisit dans le monde physique, les stimuli auxquels il sera sensible. (Merleau-Ponty cité par Varela et al., 1993)

Pour montrer certains dangers auxquels peuvent être confrontés les apprenants sans en être conscients et qui peuvent influencer leur apprentissage au contact des productions discursives sur les RSN, nous avons choisi d'étudier les exemples de messages postés sur Twitter. Ce RSN possède plusieurs attraits aux yeux des apprenants : utilisé pratiquement dans le monde entier (en dehors de certains pays qui l'interdisent) et dans de très nombreuses langues, il est également de plus en plus utilisé par les apprenants du FLE ; il est ouvert à tous et à toutes les thématiques ; des références en matière de langue française y sont présentes, etc. Les attraits sont nombreux mais les transgressions des normes linguistiques le sont également.

Les messages récoltés sur Twitter montrent une très grande diversité d'usages discursifs allant du respect des normes actuelles de la langue française jusqu'à l'extrême inverse, comme le montrent les exemples (1) à (3) :

(1) Une foule immense converge dans la bonne humeur et la détermination vers le champ de mars #manifpourtous <http://t.co/dXkESC7E>

4. Affordance : capacité d'un objet à suggérer sa propre utilisation ; son caractère intuitif.

5. Énonciation : capacité d'un système vivant à déterminer et à structurer sa réalité extérieure.

(2) Comme d'hab, je mate #ONPC en replay car job de nuit mais pkoï @ruquierofficiel a invité cette #barjot ? #mariagepourtous #HétéroSolidaires
 (3) Pk vs parlez du mariage gay ke les blan dsl mais a chatlet jen ai vu des renoi et des rebeu des homosexuel. Sa cnserve ts lmnde

Les affordances de ce RSN sont à l'origine de nombreuses créations linguistiques spontanées permettant aux usagers de s'exprimer dans un espace très limité et régi par des règles internes (voir notamment les règles d'usage de Twitter à la page dédiée, signalée dans la bibliographie). Les messages sur Twitter abondent en différents types d'abréviations, en signes dits technolangagiers (Paveau, 2013a et b) propres à ce réseau social (adressage, fils thématiques, liens, images, reprises de messages) signalant le plus souvent l'ouverture du message vers d'autres contenus, textuels ou non, en réfections du langage faites souvent sur le modèle de la langue orale et bien d'autres. Signalons tout d'abord les façons d'intégrer dans le texte les différents liens ouvrant les messages vers d'autres ressources textuelles : les mots-dièse, les liens internet et les liens permettant d'incorporer les images ou les contenus multimédia. Du point de vue linguistique, ces balises techniques sont souvent adjointes à l'énoncé mais peuvent également se retrouver intégrées à celui-ci allant même jusqu'à occuper une fonction syntaxique, ce qui n'est pas sans flouter le sens de l'énoncé ainsi produit. Voici deux exemples d'intégration syntaxique du lien internet (4) et de l'image (5) :

(4) – Quand <http://t.co/vlow7POl> contredit <http://t.co/Q6Pr9zk8>
 #Mariage_Pour_Tous
 (5) “@LamiaRcm: Franchemen c koi sa pic.twitter.com/vTz500sBmN”
 MORT DE RIRE OMG

Parmi les liens externes contenus dans un tweet on compte surtout le mot-dièse qui peut être défini comme un marqueur de métadonnées qui permet de marquer un contenu propositionnel de manière interactive pour en créer une sorte de lien (il est cliquable) et qui renvoie à un fil thématique, interne au RSN. Ces fils thématiques réunissent les messages qui comportent un même mot-dièse, celui-ci permettant donc d'inscrire le message dans un cadre discursif partagé et co-construit. Du point de vue morphologique, le mot-dièse est une suite non limitée de caractères contigus précédés du signe dièse (#), ce qui en fait un marqueur discursif aisément repérable. C'est la sémantique de l'ensemble des caractères précédés par le symbole dièse et la nature de la relation qu'il entretient avec le contenu du tweet et son contexte d'émission qui permettent d'en comprendre le sens et d'identifier sa fonction syntaxique. Comme pour les liens internet et les liens vers les images, l'on observe les mêmes types d'intégration des mots-dièse dans le corps du message : d'un côté la simple adjonction en position détachée (en fin, en début, voire au milieu de l'énoncé) ou alors l'intégration directe du mot-dièse à la structure syntaxique et sémantique du message. Cette intégration syntaxique obéit à un

mécanisme plus complexe, rendu possible grâce au statut morpho-sémantique spécifique du mot-dièse : à l'origine, le mot-dièse est un mot ou un syntagme ayant une autonomie sémantique et référentielle. Le mot-dièse se comporte comme une unité lexicale à part entière et peut être traité comme tel en étant déterminé, en occupant différentes fonctions sur le plan syntaxique, le plus souvent nominales :

- (6) Quelle sanction pour des #propos diffamatoires ou injures sur #internet? <http://ow.ly/vQ5op>
 (7) « J'espère vous avoir fait bien peur » Ce n'est pas qu'on vous demande #cdenquete quand on parle #internet et #vieprivee . #pédagogie plutôt

Du point de vue de l'apprentissage du FLE, les exemples (4) à (7) illustrent ce qui nous semble représenter les limites de la compréhension du message par les apprenants non initiés, même si un usage similaire peut être observé dans leur langue première sur ce même réseau social.

Le fonctionnement du mot-dièse est identique dans toutes les langues et de ce point de vue, le mot-dièse ne présente pas de difficultés particulières pour un apprenant étranger déjà familiarisé avec ce réseau social. Les difficultés apparaissent à partir du moment où l'on prend en compte les spécificités du français moderne ainsi que la composition sémantique de certains mots-dièse. Dans de nombreux cas, la lecture et la compréhension du mot-dièse sont difficiles à cause de sa structure morphologique, fait qui peut représenter un obstacle important pour les apprenants du FLE (*#okjesors*, *#onenprendpleinlagueule*, exemple (10) etc.). Certains usagers cherchent à faciliter sa lecture en ayant le plus souvent recours à l'emploi de la majuscule au début de chaque mot, en transgressant ainsi les règles de l'orthographe du français écrit (*#MariagePourTous* vs *#mariagepourtous*, *#JePoseLaQuestion* vs *#jeposelaquestion* ou *#JeMattacheEncorePlusAmonPays*). Plusieurs variantes d'un même mot-dièse peuvent coexister tout en renvoyant à un seul et même fil thématique : il n'y a donc aucune incidence technique sur le regroupement des messages. De plus, selon les registres et les usages établis par la fréquence de leur utilisation, les accents peuvent être omis dans un mot-dièse, ce qui n'est pas sans gêner la lecture et la compréhension en français (ex. : *#LaBoucleEstBouclée* ou *#laveritecestmaintenant*).

Au-delà des réfections orthographiques, l'on observe également de nombreux cas de troncation et de siglaison qui échappent à la norme et dont les résultats ne figurent pas toujours dans les dictionnaires concernés. Il peut s'agir de sigles communément admis et bien connus comme ceux désignant les partis politiques (*#UMP*, *#PS*, *#PC...*), mais aussi de ceux convenus ou imposés par les instances émettrices, comme les médias lorsqu'ils désignent ainsi leurs émissions (*#ONPC* = titre de l'émission « On n'est pas couché »), ou renvoyant à des univers de discussion particuliers (*#AN* ou *#directAN* pour les messages

rapportant les événements dans l'Hémicycle, #QAG pour les séances de questions au gouvernement à l'Assemblée Nationale). On trouve aussi des sigles faits sur mesure, d'après certains usages considérés probablement comme figés (#VTCN = « vous trouvez cela/ça normal », ou encore #cqfd, beaucoup plus répandu dans l'usage courant). Pour les comprendre, l'usager doit remonter jusqu'à leur origine. Seulement, dans le cas des usagers non francophones cela peut conduire à des quiproquos ou à des impasses sémantiques ou référentielles, comme ce serait le cas pour #ONPC qui, une fois « traduit », n'évoque pas forcément chez l'apprenant le titre d'une émission de télévision. La mobilisation des références socioculturelles est ici très importante pour ce type de mot-dièse : sans leur connaissance il est difficile de comprendre des messages comme :

- (8) #ONPC au 10^e du #FLOPTEN je me couche, au 5^eme je dors ... et cela dure depuis des mois. Cherchez l'erreur !
 (9) #ONPC après @laurentwauquiez j'éteins et je me couche. Je ne supporterai pas les bobos entre eux! :)

Le mot-dièse peut dépasser le simple cadre d'un ensemble de mots contigus et aller jusqu'au figement d'un énoncé entier dont la lecture et la compréhension peuvent se révéler très difficiles, d'autant plus qu'on trouve de nombreux exemples d'expressions caractéristiques de la langue orale et d'un bas niveau de langue (#PasqueYaPasDeRaison-QuilsTrinquentPas, #rienafoutredevoetre vie). Certains mélangent les registres et les procédés de création lexicale en altérant l'orthographe : #onlafê ou #WeshPovType. De plus, l'accumulation de mots-dièse peut aller jusqu'à occuper le message entier :

- (10) #nonaumariagepourtous #ouiàlafiliationpèremèreenfant

L a transgression des normes de l'écrit dans les messages postés sur les RSN

Des transgressions des normes de l'orthographe sont très nombreuses également dans le corps du tweet, comme en témoignent certains exemples précédemment cités. Certaines témoignent d'un bas niveau de langue, d'une écriture simplifiée, voire d'une tentative de transcription phonétique non normée, tandis que d'autres sont des erreurs d'orthographe que la communauté véhicule et transmet en les fixant ainsi dans l'usage (ex. : « enfete » pour « en fait » comme dans (16)). Leur lecture, notamment lorsqu'elles se répètent de message en message et surtout dans un contexte discursif qui respecte les normes de l'écrit, peut induire les apprenants à penser qu'il s'agit là de la bonne orthographe et avoir ainsi une influence sur leur maîtrise du français.

Ces erreurs peuvent apparaître à de multiples niveaux dont l'orthographe grammaticale n'est pas exempte, comme c'est le cas dans pratiquement tous les exemples de messages qui suivent. Dans l'exemple (12) on remarque la confusion entre l'infinitif et le participe passé, une erreur courante chez les francophones natifs, et dans l'exemple (11) le participe passé du verbe *dire* mal orthographié :

(11) je m'auto étonne d'avoir mis #ONPC de moi-même. Genre j'me suis dis «tiens j'veais mettre on est pas couché».

(12) Caron, m'a saouler, je vais me couché en écoutant des podcasts des Grosses Têtes avec Kersauson, GOOD NIGHT ALL ! #ONPC

Doit-on encore s'étonner du manque du discordantiel dans bon nombre de messages, comme c'est le cas à l'oral où cette omission s'est établie pratiquement en tant que norme d'usage de certains milieux et ne semble guère gêner la compréhension ? Certains messages mélangent les deux usages alors que d'autres font systématiquement omission de cet élément de la négation bi-tensive en français moderne :

(13) Je veux pas dire, mais ce #MariagePourTous est un échec. Combien ont été célébrés ? Il faut arrêter les frais, maintenant ! #UMPstyle

(14) Agnès, nous ne pouvons pas vivre dans le mystère. Je veux pas que notre vie se résume a une seule question.....

La proximité avec l'oral se ressent dans le corps de nombreux messages postés sur ce RSN. Les marques de l'oralité relèvent aussi bien du vocabulaire que de l'orthographe et contribuent à ce titre à rendre difficile la compréhension du contenu propositionnel par celui qui ne maîtrise pas ce genre d'expression à l'écrit. Lorsqu'en plus l'écriture accumule des erreurs d'orthographe qui semblent involontaires, elle est à la limite du compréhensible, même pour les usagers francophones natifs. La connaissance du langage sms peut, dans ces cas précis, être salutaire, sans toutefois garantir la compréhension du message, qui relève, dans certains cas, d'un emploi marqué comme identitaire d'un groupe :

(15) Quand j lis certain tweets ein ... j'ai slmt envie d dire « nous koi la dedans ? »

(16) @PhoebeMndv pas de mariage gay prk pasque seul la femme et l'homme doit 2 hommelfemme n'est pas permi

Les exemples de ce type sont suffisamment nombreux pour décourager les apprenants dans l'usage des réseaux sociaux pour l'immersion dans la langue française : certains groupes de messages et certains fils thématiques sont empreints de multiples marques de l'oralité, de vocabulaire d'un niveau très bas et d'abréviations d'usage, approximatives et pas régulières (voir aussi l'exemple (3)). Mais, il y en a surtout qui ne comportent que très peu de ces marques, voire une seule noyée dans un message qui est par ailleurs suffisamment proche de la correction et des normes d'usage de l'écrit :

(17) Enfete cette semaine est passé tellement vite que j'ai toujours l'impression d'être en vacance

(18) @LaurentFabius Il faut que le Gvt aie plus de souplesse et les enfants plus de sécurité #manifpourtous

(19) Alors la prochaine manif il faut que chaque manifestant cramée une voiture, comme ça on saura vraiment combien on était... ! #manifpourtous

L'exemple (17) peut représenter un certain risque pour l'apprentissage du FLE lorsque l'apprenant a eu l'occasion d'entendre l'expression « en fait » sans pour autant maîtriser sa forme écrite. Face à cette transcription approximative et conforté par la fréquence de son usage (bon nombre de messages la comportent sur le réseau social), il peut être porté à croire qu'il s'agit de la bonne orthographe de l'expression.

Au-delà de la question du (non) respect des normes de l'écrit sur Twitter, et au vu du nombre de transgressions que l'on y constate, tout comme dans les médias sociaux similaires, ne devrait-on pas considérer ces écarts à la norme comme des cas de respect de la norme d'usage propre à ce RSN ? Et si tel était le cas, cette norme d'usage ne devrait-elle pas alors trouver une place spécifique dans l'enseignement du FLE, à côté des normes de l'oral ? Quoi qu'il en soit, ces écarts, qu'ils soient minimes ou très importants, ont une influence certaine non seulement sur la compréhension mais aussi sur l'usage de la langue française apprise en tant que LE, sur l'assimilation des normes de la langue française et peuvent se révéler dangereux quant à l'instauration de certaines fautes à la place des règles normatives en vigueur. Nous pensons ici surtout aux fautes les plus courantes parmi les natifs de la langue française qui sont les plus représentées sur les RSN, telles que la confusion récurrente entre l'infinitif et le participe passé, les erreurs d'orthographe du participe passé de certains verbes, notamment du 3^e groupe, tout comme les erreurs d'accord du participe passé, l'absence du discordantiel dans la négation et bien d'autres.

Josie Bernicot et al. (2014) ont pu témoigner de l'incidence de l'écriture sms sur l'orthographe chez les élèves de 12 ans en France. Il en résulte que l'écriture sms n'a pas d'incidence sur l'orthographe du français écrit en classe. Une étude similaire mériterait de voir le jour chez les apprenants du FLE face à l'usage des RSN afin de déterminer de manière significative les influences de l'usage des RSN sur l'apprentissage du FLE et sur la pratique de l'écrit. Nous sommes porté à croire que tant que les règles d'orthographe ne sont pas stabilisées et intériorisées, l'usage des RSN peut avoir une influence négative sur l'apprentissage et sur les compétences écrites des apprenants.

Les erreurs et les normes d'usage établies sur ce RSN en particulier n'ont pas des conséquences directes uniquement sur l'apprentissage de la langue. Tout manquement à la maîtrise des usages localement admis (sur le RSN et surtout dans les groupes sociaux qui s'y forment) peut avoir pour conséquence l'exclusion de l'utilisateur (l'apprenant en l'occurrence) d'un dialogue, d'un fil thématique, d'un groupe social constitué sur le réseau. Sa motivation à pratiquer la langue en situation réelle peut s'en trouver atteinte jusqu'à conduire l'apprenant à

remettre en question l'utilité des connaissances intériorisées. La question du guidage abordée par François Mangenot devrait, plus que jamais, être au centre de l'enseignement du FLE à travers les RSN :

Il semble aujourd'hui difficile d'envisager une formation en langue ignorant tout des nouveaux *genres sociaux d'activité* que l'on trouve sur le web social. Une certaine forme de littéracie numérique ne peut qu'être un atout face au marché de l'emploi. Par ailleurs, l'acquisition de cette littéracie fournit l'occasion d'une certaine immersion dans la langue étrangère. Mais comme on l'a déjà constaté pour d'autres technologies, la question du guidage, de l'accompagnement, est absolument centrale. Trop de guidage empêche de s'insérer réellement dans le cybermilieu envisagé en respectant les contraintes – invisibles – imposées par tout collectif. Pas assez de guidage fait prendre trop de risques aux apprenants, qui peuvent se voir rejetés par telle ou telle communauté. (Mangenot, 2013 : 49)

Cette exclusion que risquent les apprenants se fait ressentir plus ou moins directement à travers le discours sur Twitter. Il paraît difficile d'imaginer la communication s'établir de manière durable entre un apprenant du FLE et des personnes dont les considérations sur l'orthographe et sur la ponctuation sont les suivantes (si tant est qu'il ait envie de communiquer avec elles) :

- (20) Si je mets un point a la fin de la phrase c'est que sa deviens vraiment très sérieux ou que je suis énervé!
 (21) Vous m'énervée ceux qui mettent un point a chaque fin d'eux phrase vs etes jms content on dirait
 (22) Chez moi un point en fin de phrase c'est synonyme de « Ta gueule ».
 (23) Comment j'aime pas les gens quand il parle il mettent des « point » a la fin de leur phrase pour moi ça veut dire tu me fais chier

Par ailleurs, quand on n'a pas l'expérience de certaines séquences figées par la fréquence d'usage, parfois dans une diachronie très courte (comme c'est le cas par exemple des mots composés à partir du segment « pour tous » dans *mariage pour tous* et des mots-dièse qui en résultent), il est difficile de comprendre la portée sémantique et pragmatique du message. Cela est d'autant plus vrai que si ces créations emploient un vocabulaire courant comme c'est le cas de l'expression figée « (se) prendre/ramasser une gamelle » :

- (24) #Avenirpourtous sera probablement #Gamellepourtous dans les urnes. Dommage. <http://bit.ly/18yb1vR>

Comme on ne peut inventer les usages des groupes sociaux dans des situations réelles, les étudiants doivent être exposés à ces usages afin d'en dégager un comportement linguistique adéquat (Courtillon, 2002 : 34), tout en s'efforçant de les guider au mieux dans cette immersion. Pour pouvoir bien guider l'apprenant dans l'usage des RSN il semble essentiel de comprendre ses connaissances en FLE (notamment des normes lexicales et grammaticales) aussi bien que ses connaissances des RSN en langue française, ainsi que de tenter de se mettre dans la situation de compréhension et de production à laquelle il sera exposé au moment de la réalisation des tâches assignées. Comme le souligne Janine Courtillon (2002 : 121), il est important

d'essayer de comprendre, quand bien même cela puisse s'avérer difficile, ce qui peut manquer à l'apprenant et quels sont les savoirs grammaticaux en jeu dans la réalisation de telles tâches.

C onclusion

Les RSN offrent un potentiel non négligeable pour l'enseignement du FLE au point où il est important d'inciter les apprenants à les utiliser, comme cela a été souligné dans le numéro 54 du *Français dans le monde. Recherches et applications*. Néanmoins, face aux usages constatés sur les RSN, il paraît tout aussi important de mettre les apprenants en garde sur les différentes pratiques du français écrit⁶ dans ces espaces de communication sur internet, ainsi que sur les erreurs souvent commises par bon nombre d'utilisateurs francophones natifs. Compte tenu des difficultés que présente l'orthographe (lexicale et grammaticale) du français moderne en comparaison avec d'autres langues et notamment avec les langues dont l'écriture est phonétique ou tout du moins beaucoup plus simple, il est nécessaire de manier ces outils non médiés avec une certaine réserve et peut-être même de ne les réserver qu'aux apprenants d'un niveau avancé. Il est important de souligner qu'« un apprenant déjà autonome pourra plus aisément tirer profit de nombreux cybergenres et sera suffisamment guidé par les règles, structures et normes qu'ils induisent. » (Mangenot, 2013 : 49) Les apprenants qui ont une bonne maîtrise de l'orthographe et de la grammaire du français peuvent se rendre compte par eux-mêmes des erreurs rencontrées ou du moins possèdent les ressources nécessaires pour s'interroger sur l'existence d'une erreur et pour vérifier l'occurrence en question dans un dictionnaire ou un manuel de langue. En revanche, il n'en est pas de même des apprenants dont le niveau de connaissances en français n'est pas suffisamment riche et intériorisé.

Il serait probablement superflu d'expliquer le fonctionnement des RSN à bon nombre d'apprenants habitués par ailleurs à l'usage des RSN ouverts dans leurs langues premières, mais expliquer les difficultés linguistiques inhérentes au français que l'on peut y rencontrer et qui peuvent soit malmener l'apprenant soit entraver la compréhension, nous semble être une étape essentielle de l'enseignement du FLE. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité, à travers ces exemples dont la non-exhaustivité n'est pas à débattre, attirer l'attention des enseignants sur les difficultés auxquelles les apprenants peuvent être confrontés en utilisant les RSN ouverts, ainsi que sur la nécessité d'envisager un certain encadrement (pour ne pas dire un

6. Et également du français parlé dans le cas des enseignements audio ou audiovisuels dont il n'a pas été question dans cet article.

encadrement certain) de ces pratiques et d'alerter les apprenants sur les difficultés qui seraient en dehors de leur portée. Seule une utilisation guidée auprès des apprenants bien informés sur les pratiques linguistiques et les dérives par rapport aux normes enseignées peut garantir un usage des RSN avec succès dans le cadre de la perspective actionnelle de l'enseignement du FLE. Toute la difficulté réside dans le fait que l'on se doit de les incorporer dans les enseignements tout en essayant d'anticiper les méfaits éventuels de leur utilisation.

En guise de mot de fin, voici un tweet qui semble véhiculer un trait d'humour dont la portée implicite n'est pas facile à saisir pour qui n'a pas une maîtrise approfondie de la langue française et de ses aspects socioculturels⁷. À ce titre, rappelons que « pour bien comprendre l'autre culture, il ne suffit pas de connaître le contenu dénotatif des mots de la langue : il est indispensable de connaître les idées et les images évoquées par ces mots ». (Bogaards, 1994 : 6)

(25) Pour finir une phrase il faut mettre le point sur le i. Le mettre sur la gueule a le double avantage de finir la phrase et clore le débat.

7. Pour un autre exemple des difficultés d'interprétation des traits d'humour liés à la langue et à la culture, voir également l'exemple (2).

Bibliographie

- BERNICOT J., GOUMI A., BERT-ERBOUL A. ET VOLCKAERT-LEGRIER OLGA (2014), « How do skilled and less-skilled spellers write text messages? A longitudinal study of sixth and seventh graders », *Journal of Computer Assisted Learning*, résumé et communiqué de presse disponibles sur <<http://www2.cnrs.fr/presse/communique/3475.htm>> (consulté le 29/04/2014).
- BLIN F., NOCCHI S. ET FOWLEY C. (2013), « Mondes virtuels et apprentissage des langues : vers un cadre théorique émergent », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, n° 54, juillet, p. 94-107.
- BOGAARDS P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Didier, coll. Langue et apprentissage des langues.
- CERVILLE M. et PAILLER F., « #mariagepourtous : Twitter et la politique affective des hashtags », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 4|2014, <<http://rfsic.revues.org/717>> (consulté le 15/04/2014).
- COURTILLON J. (2002), *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, coll. F.
- JACKIEWICZ et VIDAK M. (2014a), « Étude sur les mots-dièse », *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française 2014 (CMLF 2014, Berlin, juillet 2014)*.
- JACKIEWICZ et VIDAK M. (2014b), « La polémique autour du “mariage pour tous” en 140 caractères du tweet », *Actes du 4^e Colloque International Le Français parlé dans les médias « Discours, médias, technologies : que change le numérique ? »*, *Langage et société*, « Internet et discours de l'émotion », à paraître.
- Journal Officiel (2013), *JORF* n° 0019 du 23 janvier 2013 page 1515, texte n° 103 : « Vocabulaire des télécommunications et de l'informatique ».
- MANGENOT F. (2013), « Internet social et perspective actionnelle », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, n° 48, juillet, p. 41-51.
- OLLIVIER C. et PUREN L. (2013), « L'ouverture au-delà des murs de la classe : du fantasme à la réalité », *Le français dans le monde*, n° 48, juillet 2013, p. 16-27.
- TWITTER, *Règlement de Twitter*, <<https://support.twitter.com/articles/75576-reglement-de-twitter>> (consulté le 26 avril 2014).
- PAVEAU M.-A. (2013a), « Hashtag », *Technologies discursives*, Carnet de recherche, <<http://technodiscours.hypotheses.org/488>> (consulté le 30/06/2013).
- PAVEAU M.-A. (2013b), « Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature », *Pratiques*, n° 157-158 : « Théories et pratiques des genres », p. 7-30, <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/82/48/17/PDF/0_PaveauPratiques22.05.13.pdf> (consulté le 26/12/2013).
- VARELA F., THOMSON E. et ROSCH E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil, coll. La couleur des idées.

Bilan

JAN GOES

L a grammaire en FLE

Continuité et nouvelles approches

JAN GOES

UNIVERSITÉ D'ARTOIS, GRAMMATICA, EA 4521

Dans ce bilan, nous essayerons de montrer à la fois la continuité et le renouveau dans la recherche en grammaire pour le FLE/FLS, sans prétendre néanmoins à l'exhaustivité¹. La parution à intervalles très réguliers de monographies et recueils dédiés à (la didactique de) la grammaire en FLE/FLS (Besse et Porquier (1991), Cuq (1996), Germain et Séguin (1998), Vigner (2004), Véronique (2009), Beacco (2010)) montre que la question de la grammaire en FLE est restée très vivante, malgré la « traversée du désert » que constate Beacco (2010 : 97) pour ce qui concerne les activités grammaticales pendant la période des approches communicatives (1975-2000). Signalons également des numéros thématiques de revues consacrées à la grammaire (voir la bibliographie indicative).

Pour structurer cet article-bilan, nous avons choisi de partir des « trois types de connaissance grammaticale » proposés par Besse et Porquier (1991 : 10) : tout d'abord, le mot *grammaire* peut renvoyer à un savoir plus ou moins méthodique sur la langue, à une « connaissance réflexive des régularités, règles ou *normes* caractéristiques d'une langue » (nous soulignons en italiques). Il peut également renvoyer à une « théorie sur le fonctionnement interne des langues », à « un point de vue particulier sur le savoir grammatical propre à une langue, une école de pensée particulière », par exemple la grammaire structurale, ou encore la grammaire générative. Finalement, la grammaire peut être considérée comme le principe d'organisation interne propre à une langue donnée ; elle devient alors un « parasyndrome de langue » (*ibidem*).

La première notion, très liée à l'enseignement des langues, est le fruit d'une tradition séculaire qui remonte à l'Antiquité. La *Grammaire Générale* du XVII^e siècle (Port-Royal) et du XVIII^e siècle (Beauzée, Girard) est très certainement tributaire de cette tradition, mais elle est aussi une théorie sur le fonctionnement interne de la langue et une *Exposition raisonnée des éléments nécessaires pour servir à l'étude de toutes les langues* (Beauzée, 1767), qui peut être mise « à la portée des enfants » (Sylvestre de Sacy, 1803). En d'autres termes, les trois points de vue s'entrecroisent très souvent, et leur séparation n'est qu'une

1. Ainsi, nous laisserons de côté la très ancienne discussion sur les vertus ou les désavantages de la grammaire implicite/explicite en classe de langue.

commodité, tant il est vrai que tout enseignement grammatical d'une langue repose sur un point de vue concernant son fonctionnement interne, tout en étant tributaire d'une norme.

L a grammaire normative et le FLE

Un grand nombre de grammaires pédagogiques respectent scrupuleusement la grammaire traditionnelle, le *bon usage*, et se montrent assez frileuses pour ce qui concerne l'introduction de nouveaux éléments (cf. Goes, ce volume). La question de savoir quelle norme (grammaticale) enseigner (cf. les *Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 20, 2008) n'est évidemment pas anodine, non seulement parce que certains usages généralement acceptés peuvent avoir une « grammaticalité douteuse » (Dabène, 1982, cité dans Charmeux (2008 : 17), mais aussi parce que nous sommes entrés dans l'ère du « français en partage », de la diversité pleinement acceptée et assumée, du point de vue linguistique (cf. Detey e.a. : *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone, Ressources pour l'enseignement* (nous soulignons en gras)), mais aussi du point de vue didactique, ce dont témoigne le projet *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde : Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage* (désormais CECA). Il n'en reste pas moins que l'enseignant porte des jugements d'acceptabilité lorsqu'il évalue les productions des apprenants. Charmeux (2008 : 21) précise néanmoins que « [l]es didacticiens (de France) s'accordent en général pour dire qu'en situation de FLS l'institution scolaire doit s'ouvrir aux standards locaux » et elle invite les enseignants (FLM/FLS/FLE) à avoir « une représentation plus complexe et moins exclusive de la norme » (2008 : 23). En d'autres termes, les particularismes, les variations, méritent un autre traitement que les infractions à la norme. Dans le cadre du FOS également, l'on peut se demander s'il faut enseigner le français de France à des Chinois qui se destinent à partir en Afrique francophone.

D'autres questions méritent également réflexion : faut-il un métalangage unique pour enseigner la langue française ? Les apprenants de langue maternelle à forte tradition grammaticale ont souvent déjà appris un métalangage en relation avec celle-ci (anglais, arabe espagnol, italien, néerlandais...) et des malentendus ne sont pas illusoire (attributive adjective ≠ adjectif attribut). De franchement positive (cf. Branca, Piquer et Willems, *Vers une terminologie grammaticale européenne ? Nécessité et obstacles, Travaux de linguistique*, (1995 – nous soulignons en gras), Vigner (2004), Kolarikova (ce volume)), la réponse est devenue plus nuancée. Tout d'abord, l'on constate que depuis

toujours les grammaires locales adaptent le métalangage « français » à la tradition grammaticale nationale. Ainsi Taišlová (2002) adopte-t-elle le terme *pronom* pour les déterminants *possessifs*, *démonstratifs* et *indéfinis* du français en vertu de la terminologie en vigueur pour la langue tchèque (cf. Kolorikova, ce volume). Signalons que ce terme n'est pas totalement étranger au métalangage français : Béchade (1994) distingue les *articles des adjectifs pronominaux*. Un siècle et demi plus tôt, la *Grammaire des Grammaires* de Girault-Duvivier (1842) traite les *adjectifs pronominaux* dans le chapitre des **pronoms**. Ceci témoigne de leur attachement à la Grammaire de Port-Royal, qui distingue le « “pronom possessif” mon, ton... », (*Grammaire Générale et Raisonnée*, 1676 (1966 : 65)).

L'apprenant non francophone dispose donc souvent d'une culture métalinguistique préalable qui est confrontée à une nouvelle venue, celle du français. En 1993, Beacco estime qu'« une hypothèse didactique à explorer consisterait à aménager ce contact, en cherchant à y adapter la nouvelle venue » (1993 : 134). Comme exemple, il donne « les articles contractés de la grammaire des Français [qui] deviennent prépositions articulées dans l'enseignement du français en Italie ou en Espagne » (*idem*).

Il ne s'agit pas seulement du métalangage. Les descriptions mêmes de la langue cible (le français) peuvent « être en osmose avec la culture métalinguistique des apprenants » (Beacco, 1997 : 135). Il conviendrait de ne pas négliger ces descriptions locales du français, souvent issues de l'expérience de l'enseignant non-natif, et ciblées sur les éléments qui font problème pour leurs apprenants. De telles recherches ont actuellement lieu au sein du DILTEC/GRAC, groupe de recherche *Grammaire et contextualisations*. Ce groupe a comme projet d'organiser « des études systématiques des formes de “contextualisation” de la grammaire du français (comme description de la langue) dans des “ouvrages de grammaire française” produits “hors de France” et qui peuvent être adaptés aux utilisateurs concernés » (<http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>, consulté le 19 juillet 2014).

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.*, sous presse). Ces enseignants ayant été eux-mêmes des apprenants, l'on peut supposer que ces variations sont adaptées « aux intuitions épilinguistiques et aux représentations métalinguistiques des apprenants » (programme de recherche, site GRAC, *idem*). À terme, cela devrait mener à la création d'un « discours métalinguistique moins extérieur aux apprenants » (Site Grac, *idem*), ce qui devrait leur permettre de développer leur

réflexivité grammaticale. Le projet CECA et le projet GRAC nous paraissent participer de la même volonté d'étudier les contextes multiples dans lesquels le français est enseigné.

En République tchèque, par exemple, Isaac Arcia, étudiant à distance du Master FLE de l'Université d'Artois, mentionne presque avec nostalgie un ouvrage de grammaire resté vivant et qui « aborde certains aspects de la grammaire française en respectant les catégories de la grammaire tchèque, en particulier concernant le substantif » (Isaac Arcia, *L'enseignement du français en République tchèque*, 2014 : 11) :

<p><i>Franština ma jen čtyři pady, přitom 4. p. se rovna 1. p., 2. p. se tvoří předložkou de, 3. p. předložkou a (le français n'a que quatre cas, à savoir le quatrième, qui équivaut au premier, le second, qui utilise la préposition de, le troisième, qui utilise la préposition à) :</i></p>				
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
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, Strížova, *Cvičebnice jazyka francouzského*, 1951, Statní nakladatelství učebnic v druhém vydání, p. 20.

Parmi les publications récentes sur la contextualisation, signalons *Langue Française* n° 181 (2014/1), l'article de Fouillet, Stratilaki-Klein et Weber dans ce volume, et une première *Grammaire contrastive para hispanohablantes* (Beacco, dir., 2013).

Il n'en reste pas moins qu'il faut avant tout avoir une solide connaissance de la grammaire traditionnelle française pour ensuite l'adapter aux descriptions traditionnelles de la langue maternelle des apprenants. Cela amène Besse et Porquier (1991 : 264) à plaider pour que la formation initiale et continue des professeurs « comporte une solide initiation à au moins deux modèles métalinguistiques » ; ils précisent qu'« il serait souhaitable que l'un de ces modèles soit le traditionnel [...] ». Personnellement, nous ne pouvons qu'y souscrire.

L *a grammaire en tant que théorie sur le fonctionnement interne des langues*

Besse et Porquier souhaitent que le deuxième modèle métalinguistique relève de théories récentes scientifiques. Leur livre datant des années 1980 (première édition), ils pensaient à haute voix à la *Grammaire générative transformationnelle*. Avant cette dernière, la linguistique structurale, combinée à la psychologie comportementaliste, avait fortement influencé les méthodes audio-orales, ou encore structuro-globales audio-visuelles. Le caractère assez exclusif de cette méthode a néanmoins suscité un certain scepticisme parmi les didacticiens pour ce qui concerne l'applicabilité de la linguistique à l'enseignement des langues. La « linguistique appliquée » ne serait-elle pas « applicable » ? De nouvelles voix affirment néanmoins que « les relations entre linguistique et didactique, houleuses par le passé, gagneraient à être renouées » (Damar, 2009 : 15 ; voir aussi Van Raemdonck, 2003).

Il n'en reste pas moins que les premières analyses contrastives se sont faites dans le cadre de la linguistique structurale et ont conduit à l'émergence de la notion de *transfert* (positif, ou négatif). L'analyse contrastive devait ainsi contribuer à *prévoir* les difficultés d'apprentissage, or, souvent les erreurs prévues ne se produisaient pas, tandis que d'autres s'avéraient être communes à des apprenants de langue maternelle différente. Le principe de l'analyse contrastive ne s'en trouve pas nécessairement invalidé, mais les résultats peu probants obtenus ont nécessité un changement de cap vers l'*explication* des erreurs, plutôt que leur prévision. La *Grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE* (2013) de Camussi-Ni et Coatéval s'inscrit dans cette lignée, tout en s'adressant à un public hétéroglosse non défini. Par l'abandon de l'idée de *transfert négatif*, l'analyse contrastive a contribué à une dédramatisation de l'erreur, étant donné que celle-ci est un phénomène tout à fait naturel qui « reflète le montage progressif des grammaires d'apprentissage, sur la base d'hypothèses successives » (Corder, cité par Besse et Porquier, 1991 : 207). Ainsi naît une *interlangue* qui reflète un système intériorisé par l'apprenant suite à la rencontre de sa langue maternelle et éventuellement d'autres langues déjà apprises avec la langue en cours d'acquisition. En d'autres termes, l'analyse contrastive se révèle utile et souhaitable pour l'étude du développement (grammatical) de l'interlangue des apprenants, dont on réunit les productions sous forme de corpus de plus en plus importants (Boulton et Tyne, 2014). L'on peut également estimer que les travaux sur l'intercompréhension constituent un développement de la linguistique contrastive (Caddéo et Jamet, 2013).

La linguistique de corpus susmentionnée, quant à elle, permet d'analyser les productions des apprenants sur une échelle plus large

qu'auparavant (voir LINX, 2014). Grâce au TIC, les corpus sont devenus beaucoup plus importants et permettent une autre approche de la didactique des langues sous la forme de l'apprentissage sur corpus (*data driven learning*, Boulton et Tyne, 2014). L'apprentissage sur corpus permet non seulement une exposition plus importante de l'apprenant à la langue cible, mais lui permet aussi de partir à la découverte de celle-ci : « l'idée de base est qu'on offre à l'apprenant un bouquet de données lui permettant de faire des observations utiles afin de former et de tester ses propres hypothèses sur tel ou tel point [...] » (Boulton et Tyne, 2014 : 23). Ces auteurs conseillent de se concentrer un peu moins sur les expressions idiomatiques – selon Beacco (1997) souvent inventoriées sous forme de listes dans les grammaires excentriques (i.e. produites à l'étranger pour un public local) – pour aborder les « séquences plus fréquentes qui caractérisent et structurent le langage authentique » (Boulton et Tyne, 2014 : 52). Ainsi les apprenants peuvent accéder aux informations collocationnelles de la langue. Un rapprochement avec la *phraséodidactique* (Sułkowska (2013), Gónzales Rey (2014)) s'impose : cette dernière aborde l'enseignement-apprentissage des (semi-)figés d'une langue maternelle ou étrangère, et considère que les unités phraséologiques d'une langue « ne constituent pas des éléments défectifs, mais, au contraire, des éléments pertinents. De ce fait, elles peuvent concourir à la représentativité de la grammaire régulière d'une langue » (Gónzales Rey 2014 : 7-8 ; présentation de l'article de Legallois). Ainsi, l'on peut partir de *il a cassé la figure à Paul*, *rire au nez à quelqu'un*, expressions idiomatiques assez pittoresques que l'on retient assez facilement, pour aborder leur productivité (*bousiller, péter la tronche à qqn ; tirer les oreilles à quelqu'un*), et également un aspect plus général tel que la possession inaliénable, exprimée par le déterminant défini. Selon Legallois (2014 : 40-41) ceci n'est réalisable que par le biais d'une didactique donnant une place centrale à la Grammaire de construction/cognitive qui apporte « une conception de la langue beaucoup plus adaptée 1) à la réalité de l'apprentissage, puisqu'aux formes – par exemple aux patrons syntaxiques – sont associées des significations que l'apprenant peut s'approprier sous forme de "scénarii" ; 2) à l'organisation des unités de la langue, qui entretiennent entre elles non pas des relations arbitraires, mais des rapports motivés ». Ainsi *tirer les oreilles à, monter les bretelles à, botter les fesses à* etc. ont la même structure syntaxique et répondent au scénario "réprimander". Étant donné que les « phrases figées sont plus nombreuses que les phrases libres » (G. Gross, cité par Legallois, 2014 : 55), « une grammaire didactique de la langue peut tirer parti d'un matériel phraséologique » (Legallois, 2014 : 55), d'autant plus que « les unités phraséologiques manifestent de façon animée les relations essentielles à partir desquelles la grammaire d'une langue peut s'organiser » (*idem*). La phraséodidactique s'applique également en langues de spécialité, où les collocations disciplinaires,

mais aussi transdisciplinaires peuvent contribuer utilement à l'enseignement (Cavalla, 2014 ; Nicolas, 2014), elle peut également être d'une grande utilité en FOS et FOU. Une méthode expérimentale (FRASEO-TEXT, projet des universités de Louvain-la-Neuve, Complutense (Madrid), Alicante, Murcie) a été présentée au colloque EUROPHRAS en septembre 2014.

L *a grammaire comme principe d'organisation interne*

Il est devenu courant de dire que l'apprenant construit ses propres hypothèses et ses propres systématisations lors de l'acquisition d'une nouvelle langue. L'acquisition du langage (maternel ou second) n'a certainement pas encore livré tous ses secrets, mais l'étude de l'interlangue (cf. LINX n° 49, 2003) qui résulte des systématisations des apprenants peut nous révéler leurs compétences sous-jacentes, donner des indications sur leur *grammaire intériorisée*, et ses différentes étapes (cf. Véronique, 2009). Quelle que soit la langue maternelle de l'apprenant, quelle que soit la façon dont il est exposé à la langue cible (apprentissage institutionnel ou en milieu naturel), il apparaît qu'il « existe quelques moments clés dans l'appropriation de la grammaire du français langue étrangère » (Véronique, 2009 : 319), des « chemine-ments communs » (*idem*). Bartning (1997) distingue par exemple **six** stades, du stade initial (pré-basique) au stade avancé ; Véronique (1995, 2009), quant à lui, insiste sur les similitudes entre ses analyses et celles de Bartning, analyses effectuées sur la base de corpus différents. Difficile aussi de ne pas être frappé par le parallélisme entre les six stades de Bartning et les six niveaux du CECR (2001).

Il y a néanmoins une différence essentielle entre le CECR et l'étude sur corpus de Bartning : le premier est un référentiel de compétences qui « **offre une base commune** pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, de manuels etc. en Europe » (2001 : 9), tandis que la seconde reflète la progression naturelle dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Cela pose la question de l'adéquation de la progression pédagogique à la progression d'apprentissage et de leur adaptation mutuelle. Certaines structures grammaticales sont « au programme » à des moments où elles ne sont probablement pas encore « apprenables » lorsqu'elles sont abordées. Pour Véronique (2009 : 291), il faut nécessairement instaurer un dialogue « entre la recherche sur l'appropriation du français langue étrangère et celle qui est conduite sur son enseignement », une échelle développementale de la grammaire du FLE reste à établir, ce qui contribuerait à la

constitution d'une « grammaire pédagogique du français langue étrangère » (*idem*, 2009 : 322).

Le champ des recherches sur l'acquisition du FLE est encore vaste, et les projets de recherche sur corpus continuent, entre autres à Stockholm et Uppsala (Forsberg, Bartning e.a., 2014), et à Gand (Hadermann et Demol, 2014).

C onclusion

Ce rapide bilan ne prétend ni à l'exhaustivité ni à être un résumé de ce volume. En faisant l'inventaire des recherches en cours, nous avons été surpris par le nombre de travaux, de projets et de volumes consacrés à la grammaire en FLE et à son acquisition. Après une brève traversée du désert – mais en était-ce vraiment une ? Il faudrait étudier avec plus d'attention le statut de la grammaire au sein des méthodes dites « communicatives » des années 1975-2000 – les études sur la grammaire en FLE ont repris de plus belle, ce dont témoignent un grand nombre d'initiatives et de publications récentes (voir la bibliographie). Il serait souhaitable néanmoins que des ponts plus solides soient établis entre les différentes approches : si la contextualisation de la grammaire nous paraît un vrai renouveau, elle se trouve, nous semble-t-il, un peu isolée par rapport à cette autre piste de recherche prometteuse que constitue l'adaptation/adéquation de la progression pédagogique à la progression d'apprentissage. Cela implique que le dialogue entre la linguistique (appliquée) et la didactique soit repris, sans aprioris « applicationnistes ». Nous espérons que ce volume de *Recherches et Applications* aura apporté une petite pierre à l'édifice.

Bibliographie indicative²

- AGUERRE S. (2010), *Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français : grammaires et représentations métalinguistiques*, Thèse de Doctorat, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3.
- ARNAULD et LANCELOT (1676), *Grammaire générale et raisonnée ou la grammaire de Port-Royal*, éd. Brekle, Stuttgart, F. Frommann Verlag (1966).
- BARTNING I. (1997), « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 9, p. 9-50. (<http://aile.revues.org>)
- BEACCO J.-C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Didier.
- BEACCO J.-C. (1997), « Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques », *LINX*, n° 36, *Métadiscours... Langues. Actes du colloque international du Groupe Recherche Jan Comenus en Linguistiques et Didactique des Langues* (2-3 octobre 96), p. 131-137.
- BEACCO J.-C., KALMBACH J.-M. et SUSO JAVIER (2014), « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères. Problématisation », *Langue française*, n° 181, p. 3-17.
- BEAUZÉE N. (1767), *Grammaire générale, ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*, Paris, Barbou.
- BÉCHADE H. (1986), *Syntaxe du français moderne et contemporain*, Paris, PUF.
- BERTGIYD A.-C. et PY B. (1993), *Des linguistes et des enseignants*, Bern, Peter Lang.
- BERTRAND O. et SCHAFFNER I. (dir.), (2013), *Enseigner la grammaire*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique, Collection « Linguistique et didactique ».
- BESSE H. et PORQUIER R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier-Hatier/CREDIF.
- BIRKS R. (2001), « Quelle grammaire pour quel apprenant ? » *Priorité à la grammaire de l'oral, Études de linguistique appliquée*, n° 122, p. 229-239.
- BOULTON A. et TYNE H. (2014), *Des documents authentiques aux corpus, Démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- BRANCA S., PIQUER A. et WILLEMS D. (1995), *Vers une terminologie grammaticale européenne ? Nécessité et obstacles, Travaux de linguistique* n° 31.
- BRULEY C., FOUILLET R., STRATILAKI S. et WEBER C., *Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés* (pré-publication).
- CADDÉO S. et JAMET M.-C. (2013), *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement de langues*, Paris, Hachette.
- CARETTE E., CARTON F. et VLAD M. (dir.), (2011), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde*, Le projet CECA, Grenoble, PUG.
- CAVALLA C. (2014), « Collocations transdisciplinaires : réflexion pour l'enseignement », dans GONZALEZ REY (dir.), p. 151-170.
- CHERVEL (1977), *Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, Paris, Petite Bibliothèque Payot, n° 394.
- CHALLE O. (2001), « La demande grammaticale des non-spécialistes en langue française », *Études de linguistique appliquée*, n° 122, p. 179-196.
- CHARAUDEAU P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- COURTILLON J. (2001), « La mise en œuvre de la "grammaire du sens" dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels », *Études de linguistique appliquée*, n° 122, p. 153-164.
- CUO J.-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français Langue Étrangère*, Paris, Didier-Hatier, coll. « Didactique du français ».
- DAMAR M.-E. (2009), *Pour une linguistique applicable. L'exemple du subjonctif en FLE*, Bruxelles, Peter Lang.

2. Nous remercions les Presses Universitaires de Grenoble, ainsi que les maisons d'édition CLE International, Ellipses et Hachette d'avoir mis des spécimens de leurs ouvrages à notre disposition. Je remercie Inès Sfar pour ses apports à cette bibliographie.

- DAMAR M.-È. (2010), « La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. Une interface entre linguistique et didactique. L'exemple du subjonctif en FLE », dans GALATANU (Olga) e.a. (éds.), p. 113-136.
- DEFAYS J.-M. (2010), « Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères. Redéfinitions, restructurations, réorientations », dans Galatanu (Olga) e.a. (éds.), p. 19-32.
- DETEY S., DURAND J., LAKS B. et LYCHE C. (2010), *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris, Ophrys.
- FORSBERG LUNDELL F., BARTNING I., ENGEL H., GUDMUNDSON A. et HANCOCK V. (2014), « Beyond advanced stages in high-level spoken L2 French », *Journal of French Language studies*, vol. 24 n° 2, p. 255-280.
- 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.
- FOUGEROUSE M.-C. (2001), « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *Études de linguistique appliquée*, n° 122, p. 165-178.
- GALATANU O., PIERRARD M., VAN RAEMDONC D., DAMAR M.-È. et SCHOONHEERE E. (dir.) (2010), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, Peter Lang.
- GERMAIN Cl. et SÉGUIN H. (1998), *Le point sur la grammaire*, Paris, CLÉ international.
- GIRAULT-DUVIVIER (1842), *Grammaire des grammaires ou analyse raisonnée des meilleurs traités sur la langue française*, Bruxelles, De Mat.
- GONZÁLEZ REY M^a I. (dir.), (2014), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*, Bruxelles, EME éditions.
- GONZÁLEZ REY M^a I., *Fondements théoriques et guide pédagogique de FRA-SEOTEXT*, communication, colloque EUROPHRAS, 10-12 sept. 2014.
- GONZÁLEZ REY M^a I., 2010, « la phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement », *La clé des langues* (Lyon: ENS LSH/DGESCO). Url : http://cle.ens-lyon.fr/50293376/0/fiche__article.
- HADERMANN P. et DEMOL A. (2014), « Les formes verbales non finies en FLR2 : une analyse de textes rédigés par des apprenants néerlandophones », dans GOES J., LACHET C., MASSET-MARTIN A. (dir.), *NominalisationS, Études linguistiques et didactiques*, Actes du VIII^e colloque de linguistique franco-roumaine, Arras, Artois Presses Université, p. 249-278.
- LEGALLOIS D., « La grammaire d'une langue peut-elle être enseignée à partir de ses unités phraséologiques ? », dans GONZALEZ REY M^a I. (dir.), 2014, p. 39-58.
- NICOLAS C. (2014), « Pour un apprentissage/acquisition des collocations en Français Discipline Non Linguistique : Une approche méthodologique et phraséodidactique », dans GONZALEZ REY M^a I. (dir.), p. 171-191.
- PARPETTE C. (2001), « Enseignement de la grammaire et discours spécialisé : intérêt et limites de la combinaison », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XX, n° 4 : *Grammaire et langue de spécialité*, p. 8-17.
- PORQUIER R. et PY B. (2004) *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- PUREN C. (2001), « Représentations de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en didactique des langues », *Études de linguistique appliquée*, n° 122, p. 135-141.
- SILVESTRE DE SACY A.-I. (1803 [1975]), *Principes de Grammaire générale, mis à la portée des enfans, et propres à servir d'introduction à l'étude de toutes les langues*, Nouvelle impression en facsimilé de l'édition de 1803. Stuttgart : F. Fromann Verlag, introduction de H. Brekle et B. Asbach-Schnitker.

- SUŁKOWSKA M. (2013), *De la phraséologie à la phraséodidactique. Études théoriques et pratiques*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- VAN RAEMDONCK D. (2003), « Pour un réinvestissement du linguiste en classe de FLE et de FLM », dans DEFAYS J.-M., DELCOMINETTE B., DUMORTIER J.-L., LOUIS V. (dir.), *Langue et communication en classe de français*, Cortil-Wodon, E.M.E., p. 71-91.
- VÉRONIQUE D. (dir.) (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier.
- VIGNER Gérard (2004), *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette.

Grammaires FLE

- ABRY D. et CHALARON M.-L. (2014), *La grammaire des premiers temps, A1-A2*, Grenoble, PUG.
- ABRY D. et CHALARON M.-L. (2009 [2003]), *La grammaire des premiers temps, A2-B1*, Grenoble, PUG.
- BEACCO J.-C., DI GIURA M. et SUSO LOPEZ J. (dir.), (2013), *Grammaire contrastive [para hispanohablantes]*, Paris, Clé International.
- BÉRARD É. et LAVENNE C. (1991), *Grammaire utile du français*, Paris, Hatier/Didier.
- BOULARÈS M. et FRÉROT J.-L. (1997), *Grammaire progressive du français*, Paris, Clé. [Niveau avancé.]
- CAMUSSI-NI M.-A. et COATÉVAL A. (2013), *Comprendre la grammaire. Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE*, Grenoble, PUG.
- CHALARON M.-L. et ROESCH R. (2013), *La grammaire des tout premiers temps, Comprendre et pratiquer*, Grenoble, PUG.
- COÏANIS A. (1988), *Grammaire du français langue étrangère*, Montpellier, CFP-Université Paul Valéry.
- DELATOUR Y., e.a. (2004), *Nouvelle grammaire du français*, (Cours de Civilisation Française de la Sorbonne), Paris, Hachette FLE.
- DE SALINS G.-D. (1996), *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier.
- GRÉGOIRE M. (1997), *Grammaire progressive du français*, Paris, Clé. [Niveau débutant.]
- GRÉGOIRE M. et THIÉVENAZ O. (2003), *Grammaire progressive du français, Nouvelle édition*, Paris, Clé. [Niveau intermédiaire.]
- LAFON M. et ZEGGAGH-WUYTS F. (2009), *Grammaire en action*, Paris, Clé. [A1]
- MONNERIE A. (1987), *Le français au présent, Grammaire*, Paris Didier/Hatier.
- ROBERT J.-M. (2008), *Grammaire du français langue étrangère*, Paris, Ellipses.
- TAÍŠLOVÁ J. (2002), *Mluvnice francouzštiny*, Praha, Leda.

Numéros thématiques de revues

- Cahiers de l'ILSL* n° 13, (2001), *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Lausanne, Institut de linguistique et des sciences du langage, Université de Lausanne.
- Études de linguistique appliquée*, (2001/2), *Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire*, Paris, Klincksieck.
- Études de linguistique appliquée*, (2011/1), n° 161, *Formation des enseignants, recherche et sciences du langage*, Paris, Klincksieck.
- Langages* n° 154, (2007), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*.
- Langue française* n° 131, (2001), *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*.
- Langue Française*, n° 181, (2014/1), *Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères*.
- Le français dans le monde/Recherches et Applications*, (2001), *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*.
- LINX*, n° 36 et n° 37 (1997), *Métadiscours... Langues. Actes du colloque international du Groupe Recherche Jan Comenius en Linguistiques et Didactique des Langues* (2-3 octobre 96).
- LINX* n° 49 (2003), *L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue*.
- LINX* (en préparation, 2014), *Corpus et apprentissages du français : approches et pratiques*.
- Travaux de Linguistique* n° 31, (1995), *Vers une terminologie grammaticale européenne ? Nécessité et obstacles*.



V *aria*

CATHERINE DAVID-LODOVICI

Pratique enseignante dans des classes multilingues et multi-niveaux en FLE : une gestion complexe des supports/outils

CATHERINE DAVID-LODOVICI

UNIVERSITÉ GRENOBLE 3, CUEF-LABORATOIRE LIDILEM

Comment faire un cours de français langue étrangère dans une classe aux niveaux hétérogènes ? Quelle progression mettre en œuvre et quels supports choisir pour permettre à chacun d'avancer à la mesure de ses capacités ? Telles sont les questions auxquelles se trouve confronté un enseignant qui doit faire face à l'hétérogénéité autant linguistique que culturelle de ses apprenants. Un contexte d'enseignement/apprentissage récurrent dans le secondaire ou dans les classes d'accueil, mais aussi de plus en plus présent dans les centres de FLE pour adultes. Pour autant, même si la littérature sur la pédagogie différenciée a eu son temps de gloire et continue d'avoir du succès aujourd'hui (comme en témoigne le tout dernier ouvrage coordonné par J.-M. Zakhartchouk, *Enseigner en classes hétérogènes*, ESF éditeur, septembre 2014), « la problématique de la différenciation est pratiquement absente des recherches en didactique du FLE depuis son émergence dans les années 1960 », ce serait ainsi « une solution ancienne à réinventer » (Puren, 2013 : 8). Notre travail de recherche (David, 2013) tente d'apporter quelques éléments de réponses à cette problématique puisqu'il porte sur l'analyse des pratiques enseignantes dans des classes de FLE multi-niveaux (pouvant aller de A1 à C1, d'après le CECRL). Le présent article s'interroge plus particulièrement sur la gestion des supports de cours dans ce contexte d'enseignement/apprentissage.

P roblématique

SUPPORTS, OUTILS, DOCUMENTS

La question des supports d'enseignement est une « zone obscure encore largement inconnue de l'enseignement du français » (Plane et Schneuwly, 2000 : 5). Elle est à ce jour peu traitée dans les recherches en didactique du français et des langues, « délaissée par les chercheurs [...], davantage préoccupés par la réflexion sur le traitement des contenus disciplinaires, la transmission des savoirs et la problématique de l'apprentissage » (Leclère, Hidden, Le Ferrec, 2014 : 107). Nous nous sommes interrogée pour savoir s'il fallait, dans cette analyse, parler d'outils, de supports ou de documents. Le terme « support » doit être complété par celui d'outils. Si on retient la définition de Plane et Schneuwly (2000 : 5) un outil est « un artefact introduit dans la classe de français et servant l'enseignement/apprentissage des notions et des capacités ». Le tableau noir, le lecteur de CD mais aussi les manuels et les supports didactisés des manuels sont alors des outils. On rejoint avec ce dernier exemple la définition du « document » si on définit ce dernier comme un « support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique », qui « résulte d'un choix méthodologique qui lui assigne, dans la séquence didactique dans laquelle il est inséré, une place, une fonction [...] ainsi que des objectifs généraux ou spécifiques de formation » (Cuq, 2003 : 75). Le support serait plutôt à considérer comme « un outil potentiel » qu'une intentionnalité transformerait en « outil effectif » (Leclère, Hidden, Le Ferrec, 2014 : 109). Le support serait donc vierge mais potentiellement didactisable pour l'appropriation de la langue seconde (L2). Pour devenir outil effectif, il devrait subir le « faire » de l'enseignant mais aussi une manipulation matérielle et/ou mentale de la part de l'élève (*ibid.*). Et cette prise en compte du travail de l'élève dans le concept « d'outil » permet encore de différencier l'outil du document. Il est ainsi préférable dans la présente recherche de parler des supports/outils car l'enseignant confronté à une classe multi-niveaux doit à la fois choisir des supports vierges – didactisables à plusieurs niveaux – mais aussi modifier les documents déjà existants pour les adapter à l'hétérogénéité des apprenants.

Enfin ce qu'on entend par « gestion » désigne à la fois le choix, la didactisation et l'organisation des supports simultanés avant, pendant et après le cours. Ne sera pas prise en compte ici l'analyse des interactions autour des supports.

LE CHOIX ET LA GESTION DES SUPPORTS-OUTILS, CLÉ DE VOÛTE DE L'ACTION DIDACTIQUE

On peut supposer que l'enseignant qui planifie sa séquence établit sa progression, détermine ses contenus et sélectionne les supports-outils pour sa classe (Courty, 2005)¹, une sélection influencée par les critères essentiels que sont le niveau des apprenants, l'objectif du cours/ de la séquence (thématique, fonctionnel, linguistique, culturel, évaluatif), la compétence à travailler, les besoins spécifiques des apprenants. S'ajoutent d'autres paramètres déterminants comme la durée de la séance et le matériel disponible (salle équipée, ordinateur, taille de la salle...). L'enseignant choisit d'exploiter (et/ou de modifier) des supports-outils issus de manuels ou des documents authentiques bruts ou encore il crée *ad hoc* ses propres supports-outils. Comme le font remarquer Leclère, Hidden, Le Ferrec (2014 : 118), « les modifications effectuées (sur les supports) ont le plus souvent pour objectif de simplifier les supports existants ou, en tout état de cause, de les adapter à l'âge, au niveau, et/ou aux intérêts des apprenants ». S'interroger sur la préparation d'un cours implique qu'on s'interroge sur l'adaptation des supports au contexte d'enseignement/apprentissage. Ainsi les supports d'enseignement constituent, pour la didactique des langues, la clé de voûte d'une réflexion. Il ne s'agit ici pas tant de saisir « les objets eux-mêmes tels que les manuels, du point de vue de leur contenu », mais d'« appréhender les supports dans leur diversité en s'interrogeant sur leur place dans l'action enseignante » (*Ibid.*, 2014 : 106).

LE CHOIX ET LA GESTION DES SUPPORTS-OUTILS DANS UNE CLASSE HÉTÉROGÈNE : QUELS ENJEUX ?

Que va transformer la problématique de l'hétérogénéité dans la gestion des supports ? Y aura-t-il un ordre de priorité différent dans les critères de sélection des supports ? L'enseignant n'est-il pas conduit à choisir plusieurs supports qu'il devra gérer en même temps ? Quels critères influencent alors ses choix ? Les supports proposés à la classe sont-ils déconnectés les uns des autres ou au contraire gardent-ils un lien ? Mais alors comment se fait la gestion de plusieurs supports simultanés en classe ? L'enseignant peut-il choisir un même support pour la classe entière ? Quel type de support et comment le didactise-t-il alors ? On peut penser que la sélection et la gestion des supports dans un contexte d'enseignement/apprentissage hétérogène débouchent sur une nouvelle appréciation de la dynamique de classe en ce qu'elles impliquent une dynamique de groupes. La prise en compte du niveau des apprenants concernés par tel ou tel support ainsi que les objectifs à travailler nous semblent rester des critères majeurs. Le choix de la capacité langagière (CO, PO, CE, PE²) à travailler devient aussi un critère déterminant : deux compétences travaillées simultanément (compréhension écrite pour les niveaux avancés en

1. Il peut également décider de sa séance et de sa progression à partir d'un support qu'il a découvert de manière imprévue (cf. le concept d'*affordance*).

2. La CO désigne la compréhension orale ; la PO, la production orale ; la CE, la compréhension écrite ; la PE, la production écrite.

même temps que production orale pour les plus faibles par exemple) permettront à l'enseignant de se rendre disponible pour un groupe (les plus faibles) tandis que l'autre (les plus forts) travaillera en autonomie. La prise en compte du facteur temps est également prioritaire. La durée de la séance, la durée des activités planifiées doivent se hisser au rang des critères prioritaires de sélection (Chopin, 2011).

Méthodologie de la recherche

VIDÉO DE CLASSES COMPOSÉES D'APPRENANTS AUX NIVEAUX HÉTÉROGÈNES (A1-C1)

Cette question sur la gestion des supports est née de notre propre pratique puisque nous sommes nous-même enseignante depuis sept ans au sein d'une classe multi-niveaux au CUEF de l'université Stendhal-Grenoble 3. Cette classe rassemble des étudiants au pair dans des familles françaises qui suivent 5 heures de cours une fois par semaine au CUEF. Nous avons rencontré de grandes difficultés pendant la préparation de nos séances, notamment pour le choix des supports, leur répartition en fonction de nos objectifs langagiers, de la composition des groupes de travail, de la durée des séances. Par cette recherche, nous avons voulu voir si nous pouvions parvenir à une « grammaire de l'action didactique » (Sensevy, 2011) en analysant les récurrences de l'action enseignante autour des entrées « gestion des objectifs de cours », « gestion des regroupements », « gestion des supports ». Cette dernière entrée retiendra notre attention dans le présent article. Notre corpus de recherche comprend 15 heures de vidéos de classes auprès de ce public au pair (10 heures en décembre 2009 et 5 heures en décembre 2010). Nous disposons aussi de la préparation du cours réalisée en amont. Nous avons ensuite observé une vingtaine de plans de cours réalisés par nous pour ce public entre 2008 et 2011 afin de voir si d'autres gestions de supports pouvaient compléter les observations du corpus principal. Les classes observées étaient composées d'apprenants allant du niveau A1 à C1, avec une majorité de B1/B2.

MÉTHODES : LE SYNOPSIS, L'ANALYSE DES DISPOSITIFS ET DES RÉGULATIONS

Nous avons décidé d'inscrire nos analyses dans une démarche ethnographique (Cambra Giné, 2003, Cicurel, 2011)³. Notre « recherche [...] part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique » (Cambra Giné, 2003 : 13).

3. Confrontée au « dilemme praticien-chercheur » (Chnane-Davin, 2005 : 134), vécu par de nombreux chercheurs en didactique travaillant sur leur propre public, nous estimons que cette approche ethnographique nous a permis d'aborder la classe avec un regard objectif puisqu'elle est une « recherche empirique, phénoménologique, non a-prioriste, fondée sur une observation participante minutieuse et une construction de la théorie à partir de l'interprétation des données » (Cambra Giné, 2003 : 22).

Le synopsis élaboré par l'équipe GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné, Université de Genève) dirigée par B. Schneuwly et J. Dolz, a été notre outil d'analyse. Ce tableau présente ce qui se passe dans la séquence : ce qui est enseigné, comment cela est enseigné, comment les élèves réagissent⁴. Il se compose de 5 colonnes :

Tableau 1. Organisation du synopsis (GRAFE)

NIVEAU	REPÈRES	FST	MATÉRIEL	DESCRIPTION

Nous avons dû toutefois adapter ce tableau afin de rendre visible la gestion simultanée, pour l'enseignant, de plusieurs supports/outils et de plusieurs regroupements. En voici un exemple :

Tableau 2. Adaptation de la logique du synopsis à la classe multi-niveaux

REPÈRES	NIV.	FST	MATÉRIEL	DESCRIPTION
00-3	1	M	Tableau blanc	Enseignant écrit le programme de la séance au tableau ainsi que la répartition des groupes pour chaque activités.
	1.1		<i>Ibid.</i>	Enseignant annonce le thème : Noël. Enseignant dit que les avancés vont travailler seuls sur la description d'un cadeau de Noël. Enseignant travaille avec les A1. Enseignant annonce ensuite une CE sur le thème de Noël et qu'elle travaillera le futur proche pour le niveau 1 afin d'exprimer ses projets pendant que les avancés travaillent sur les articulateurs.
4-4 : 40	[2-4]			Travail en groupe puis en classe entière – Faire décrire aux avancés un cadeau de Noël avec des relatifs composés qu'ils proposeront à tous comme une devinette. – Pendant que l'enseignant corrige les exercices avec les A1 « ce qu'ils aiment faire », + leur présentation écrite.

4. Le synopsis décrit les actes du professeur (E) et les interactions avec les étudiants (es) au regard des paramètres suivants : repères (ou minutage des étapes du cours), Niveau (étapes dans le déroulement du cours), FST (forme sociale du temps, travail en groupe (G) ; questions de l'enseignant (Q) ; leçon (M)), matériel.

REPÈRES	NIV.	FST	MATÉRIEL	DESCRIPTION
	2.1	G Q	Tableau blanc A1 : manuel	L'enseignant corrige leurs exercices avec les A1. Enseignant demande aux élèves ce qu'ils aiment faire.
	2.1.1	G Q	<i>Ibid.</i>	Enseignant corrige les présentations écrites des élèves A1 qu'ils vont mettre dans un journal. Enseignant lit à haute voix.
	2.2	G	Photoc.	Les élèves B1/B2 travaillent seuls sur les relatifs composés.
	2.2.1			Toujours en autonomie. Échanges entre les apprenants, tutorat des plus avancés.

L'enquête sur la gestion des supports oriente notre analyse davantage sur « les contraintes contextuelles », « les dispositifs didactiques » et « les régulations » qui interviennent dans la construction de l'objet [d'enseignement/apprentissage] (Schneuwly, Dolz, Ronveaux, 2009 : 175). Analyser la gestion des supports implique un premier focus sur notre corpus, au niveau du « dispositif didactique [...] concrètement mis en œuvre par une consigne, une question ou un autre acte langagier ainsi que par la création de conditions concrètes » qui permettent aux élèves d'effectuer l'activité (Schneuwly et Dolz, 2006 : 37). Un deuxième focus est mis sur « la régulation interne », soit « la prise d'information, l'interprétation, et le cas échéant la correction concernant l'avancement du travail dans les dispositifs didactiques en cours de construction de l'objet enseigné » (Schneuwly et Dolz, 2006 : 38). Nous l'interprétons comme l'acte par lequel l'enseignant anticipe son cours (« avant le dispositif proprement dit ») et en modifie le déroulement au fil de la séance, avec une réactivité indispensable pour l'adapter aux réactions des apprenants, à leurs questionnements, difficultés, incompréhensions et parfois leurs commentaires.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS : UNE GRAMMAIRE MULTIMODALE DE L'ACTION DIDACTIQUE

Nous avons dénombré entre 20 et 25 exercices/activités proposés au cours d'une seule séance de cours de 5 h, ce qui est bien plus élevé que dans une classe de langue dite homogène. Les régulations internes les plus récurrentes visaient à maintenir l'unité de la classe (36 régulations pour les 3 séances) mais aussi à choisir des supports adaptés aux différents niveaux (30 régulations), à gérer le temps didactique et à modifier le programme de cours pour rester dans la durée du cours et respecter la durée de réalisation des activités simultanées (10 régulations). La synthèse des différents dispositifs débouche sur

une grammaire multimodale de l'agir enseignant qui se structure à partir de quatre entrées possibles.

– L'entrée « *regroupement* » : quatre/cinq regroupements reviennent systématiquement à chaque séance, ce qui n'est pas le cas d'une classe homogène : le grand-groupe, le travail individuel, le sous-groupe de même niveau proche, la dyade ou triade d'apprenants de niveaux proches ou éloignés, le sous-groupe multi-niveaux, les deux derniers valorisant le tutorat entre apprenants.

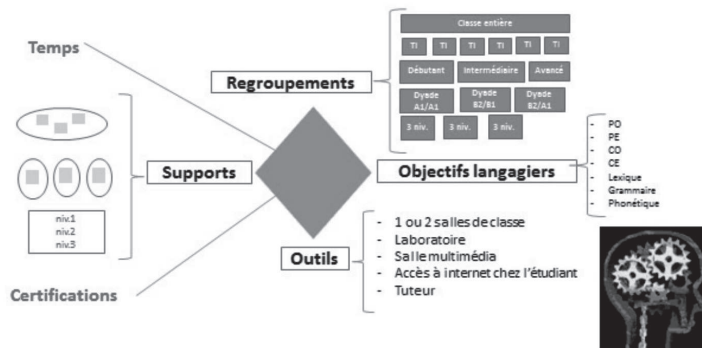
– L'entrée « *objectif langagier* » qui dépend de l'entrée regroupement ou inversement.

– L'entrée « *support* » (des supports différents pour un même objectif fonctionnel, thématique ou langagier ; des supports différents pour des objectifs différents ; la didactisation d'un même support à plusieurs niveaux) dépend également des deux autres. Nous en parlons dans le point suivant.

– L'entrée « *outils* » qui prend en compte le matériel.

Nous avons voulu montrer que ces entrées se combinent toutes et se déterminent les unes les autres. Si un obstacle vient entraver le programme, ce sont toutes les autres activités prévues qui subissent les conséquences. L'agir enseignant fonctionne en quelque sorte comme un engrenage comme le montre la figure 1.

Figure 1. Approche multimodale de l'agir enseignant en classe de FLE multi-niveaux.



« **E** ntrée supports » : trois modalités récurrentes dans la gestion des supports/outils dans la classe de FLE multi-niveaux

Trois manières différentes et spécifiques d'organiser les supports/outils au cours d'une même séance se sont dégagées.

DES SUPPORTS/OUTILS DIFFÉRENTS POUR TRAVAILLER UN MÊME OBJECTIF/UNE MÊME COMPÉTENCE

Tous les apprenants sont rassemblés autour d'un même objectif langagier ou d'une même capacité langagière simultanément. Cela permet à l'enseignant d'instaurer une ligne directrice pour conserver l'unité de la classe : malgré les supports de travail différents adaptés aux niveaux et besoins des apprenants, tous s'entraînent autour d'un même objectif langagier (par exemple, une activité de compréhension orale, une activité de production orale, une activité de lexique ou de grammaire). Le choix des supports est déterminé par un même thème (la consommation, la solidarité, l'art...). Parfois la configuration de la classe peut aussi déterminer ce choix : si l'emploi du temps prévoit un laboratoire, l'enseignant propose plusieurs activités de compréhension orale en même temps⁵. Certaines consignes sont simplifiées, d'autres complexifiées, la transcription est parfois donnée pour aider les apprenants motivés pour écouter des documents difficiles.

Les vidéos ont révélé que travailler en même temps sur plusieurs compréhensions orales ou sur des exercices lexicaux ou grammaticaux incite les étudiants à mettre en place des stratégies d'apprentissage comme faire d'abord les activités simples, les exercices de compréhension orale faciles, puis les plus difficiles, ou alors aller pour l'apprenant plus avancé directement aux activités plus complexes correspondant à son niveau. Nous formulons l'hypothèse que donner des activités classées par ordre de difficulté croissante associée au libre choix de l'apprenant a favorisé la prise de recul de ce dernier sur son apprentissage, car nous l'avons vu souvent travailler sur des supports plus faciles pour renforcer ses acquis.

DES SUPPORTS/OUTILS DIFFÉRENTS/DES OBJECTIFS LANGAGIERS DIFFÉRENTS

Ce dispositif rassemble les apprenants autour d'objectifs langagiers ou de capacités langagières différentes : par exemple des exercices de grammaire sont proposés à des étudiants A2 pendant que les étudiants B1/B2 préparent un débat ; une compréhension écrite travaillée en autonomie par un groupe permet à l'enseignant de travailler sur la compréhension orale d'un document sonore avec un groupe plus faible.

5. Par exemple sur le thème de l'avenir, simultanément en laboratoire de langue, trois documents sonores sont proposés : « projets d'avenir » (Nouveau Taxi 1, Hachette, 2008, p. 100) pour les A1/A2, « l'horoscope » (Nouveau Taxi 1, Hachette, 2008, p. 106) pour tous car l'objectif est culturel, « Chez l'astrologue » (Edito B2, Didier, 2006 p. 21) pour les B1/B2. La transcription est donnée aux A2+ qui sont capables de comprendre le texte dans sa globalité.

C'est un moyen pour s'adapter au mieux aux niveaux et aux besoins des apprenants. L'apprenant est orienté par niveau de compétence sur un exercice/activité. Par exemple une étudiante espagnole globalement B1+ mais qui avait des difficultés en production écrite a été invitée à travailler cette aptitude avec les A1+/A2 plutôt que de faire de la compréhension orale avec les B1/B2 (même si elle s'adaptait bien à son niveau)⁶. Nous avons pu également noter que les activités proposées aux différents groupes simultanément étaient compatibles en termes de temps didactique. L'enseignant se montre disponible avec un groupe pour vérifier, corriger, expliquer, faire lire, faire parler comme dans une classe dite homogène. Tandis que dans ce laps de temps les autres groupes de niveaux travaillent en autonomie pouvant même parfois s'auto-corriger grâce à des corrections préparées en amont. La possibilité d'avoir deux salles de classe favorise ce type de pédagogie, permettant par exemple de laisser travailler un groupe dans un laboratoire de langue pendant que l'enseignant s'occupe d'un ou de deux autres groupes.

6. Deux documents étaient accessibles à cette étudiante : une CO sur le tourisme des célibataires (document authentique niveau B1+/B2, TF1) et des exercices de révision sur le passé composé pour les A1/A2. L'enseignante lu a conseillé de travailler le passé composé avec le niveau A1/A2 pour perfectionner son expression écrite et orale.

7. Le support « parler de ses activités quotidiennes » (*Alter ego 1+*, Hachette, 2012, p.88) présente une bande dessinée muette présentant l'emploi du temps d'une mère de famille. Les consignes ont été conservées pour les A1 (associer les images et les phrases décrivant les activités quotidiennes de la BD données dans le manuel), modifiées pour les A2 (raconter la journée de la mère de famille au présent ou au passé composé), pour les B1 (associer les images de la BD aux phrases au subjonctif commençant par « il faut que je... » qui décrivent ce qu'il faut que la mère de famille fasse tous les jours), pour les B2 (faire parler la dame qui se plaint de ses journées épuisantes).

LA DIDACTISATION D'UN MÊME SUPPORT À PLUSIEURS NIVEAUX

La didactisation d'un même support à plusieurs niveaux a pu également être observée. Avec ce dispositif, l'enseignant travaille en classe entière sans séparer les apprenants en sous-groupes de niveaux et semble mieux gérer le temps didactique : même si les questions sont formulées différemment en fonction des niveaux, la mise en commun se fait en grand groupe. L'enseignant prend comme support-outil un document authentique ou un document déjà didactisé pris dans des méthodes que l'enseignant a simplifié ou complexifié. Ces supports sont plutôt destinés à des activités de réception. La didactisation du document consiste à élaborer des questions simples de repérage pour le niveau A1, souvent des questions vrai/faux, et à les complexifier et les faire plus ouvertes quand elles sont pour les niveaux plus avancés allant jusqu'au niveau B2/C1⁷. Rares sont les supports de niveau faible (A1/A2) proposés à tous les apprenants, à l'exception de certains textes issus de manuels de niveau A1 qui sont chargés d'éléments culturels qui donneront matière à discussion et à comparaisons interculturelles avec le groupe classe. Parfois, de manière imprévue, à cause d'un problème technique, l'enseignant doit faire face à l'urgence et complexifier un support destiné à des niveaux plus faibles (transcription donnée aux faibles, réduction du dialogue à écouter).

UNE RECHERCHE – ACTION

L'approche ethnographique « partage avec la recherche–action les méthodes pour réfléchir méthodiquement sur le faire quotidien des enseignants dans des contextes naturels de classe » (Cambra Giné : 22). Notre point de départ s'est trouvé dans des problématiques concrètes

et nous aimerions apporter des éléments de réponse à celles-ci dans la mesure du possible. Nous pensons, avec Cambra Giné (2003 : 19), que « la connaissance détaillée de la façon dont les choses ont lieu dans les classes devrait contribuer, à l'amélioration et à l'innovation, et, de plus, l'analyse de l'application de certaines expériences dans le milieu naturel et quotidien devrait aboutir à certaines conclusions sur certaines façons d'organiser les tâches, les groupements, les formats interactifs ».

Le tableau ci-dessous récapitule les résultats de notre recherche-action qui pourront être utiles à la formation de terrains confrontés à des publics similaires.

Tableau 3. Gestion des supports dans une classe de FLE multi-niveaux

ENTRÉE « SUPPORTS »	OBJECTIFS ET RÉGULATIONS. CE DISPOSITIF PERMET DE :
<p>1. Supports ≠ Objectif fonctionnels et linguistiques = (grammaire, lexique, PO, PE, CO, CE pour tous)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Maintenir l'unité du programme - Adapter les supports aux niveaux différents - Faciliter les passerelles entre les exercices/activités - Encourager les révisions (quand les apprenants forts décident de travailler sur des supports faciles) - Encourager à faire des activités plus difficiles (quand le niveau du support est supérieur au niveau de l'étudiant) - Encourager la correction collective de tous les supports <p>Regroupements : travail individuel ou en sous-groupe ou en dyade/triade (mise en commun possible en classe entière)</p>
<p>2. Supports ≠ Objectifs ≠ (Ex : grammaire pour les uns et CE pour les autres ; lexique pour les uns et PO pour les autres...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - S'adapter aux niveaux et aux besoins par compétences - À l'enseignant de travailler avec un groupe de manière approfondie pendant qu'un autre groupe travaille en autonomie sur un autre support ou objectif <p>Régulations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer des supports compatibles avec le temps didactique <p>Deux salles sont souhaitables</p> <p>Regroupements : travail individuel ou en sous-groupes de niveaux semblables, triades ou dyades (Mise en commun possible en classe entière)</p>

ENTRÉE « SUPPORTS »	OBJECTIFS ET RÉGULATIONS. CE DISPOSITIF PERMET DE :
3. Didactisation d'un support =	<ul style="list-style-type: none"> – Maintenir l'esprit de classe – Mieux gérer le temps didactique – Encourager les révisions ou la préparation à l'immersion <p>Régulations :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Valoriser les textes ou les vidéos explicites – Viser un objectif culturel – Adapter les consignes : rendre les consignes plus simples (proposer la transcription d'un document sonore, écouter le texte, focaliser sur le lexique de base, poser des questions de repérage ou plus complexes (limiter le nombre d'écoutes d'un document sonore, proposer des questions pour une compréhension détaillée de la situation et du lexique) <p>Regroupements : classe entière (possibilité de travail individuel, en sous-groupe, en dyade/triade)</p>

En conclusion, la gestion des supports/outils dans une classe multi-niveaux met en exergue le souci de rigueur et la grande souplesse dont doit faire preuve l'enseignant en amont et pendant son cours. En cela le contexte hétérogène n'est-il pas un point d'observation de ce qu'est l'action didactique poussée jusqu'à son extrême limite ? Ainsi se rejoignent une *praxis* (mise en œuvre d'un processus pour réaliser une action), une *poesis* (volonté d'agir avec efficacité) mais encore une *phronesis* (prudence qui réside dans la connaissance du singulier) (Ladrière, 1990). Faire fonctionner plusieurs supports en même temps signifie une planification des objectifs, de la durée des activités, des besoins du public. L'exploitation d'un support/outil subit des modifications au sein d'un groupe de niveau pendant la séance et c'est tout le déroulement des activités dans les autres sous-groupes qui en subiront les conséquences. De sorte que les analyses de l'agir enseignant dans un contexte hétérogène montrent combien « le choix, la mobilisation et l'exploitation de supports en classe s'inscrivent dans l'agir enseignant et ne sauraient être assimilés à un savoir-faire inné. Ils traduisent au contraire une professionnalité de l'enseignant manifestée par des formes d'ajustement de son action aux circonstances et aux spécificités du public d'apprenants » (Leclère, Hidden, Le Ferrec, 2014 : 106). Nous espérons que ces analyses aideront à la formation des enseignants dans des contextes d'enseignement/apprentissage hétérogènes et qu'elles permettront de modifier les pratiques en classe de langue étrangère en général car l'homogénéité n'y est que virtuelle. « L'enjeu d'une véritable formation professionnelle, c'est en particulier de former à utiliser le maximum d'outils diversifiés possibles » (Puren, 2001 : 14).

Bibliographie

- CAMBRA GINÉ M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.
- CHNANE-DAVIN F. (2005), *Didactique du français langue seconde en France. Le cas de la discipline « français » enseignée au collège*, Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Provence sous la direction de J.-P. Cuq.
- CHOPIN M.-P. (2011), *Le temps de l'enseignement : l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*, Paris, Broché.
- CICUREL F. (2002), La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe, <http://aile.revues.org/80>, AILE 2002, consulté le 10 mars 2012.
- CICUREL F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- CUQ J.-P. (dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, CLE international.
- DAVID C. (2013), « L'agir enseignant en classe de FLE multilingue et multi-niveaux », thèse de Doctorat, soutenue à l'université de Nice Sophia-Antipolis.
- LADRIÈRE P. (1990), « La sagesse pratique, les implications de la notion aristotélicienne de la phronésis pour la théorie de l'action », dans PHARAO P. et Quéré L., *Les formes de l'action, sémantique et sociologie*, Raisons pratiques, p. 14-37.
- LECLÈRE M., HIDDEN M.-O. et LE FERREC L. (2014), « Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante », dans LECLÈRE M. et NARCY-COMBES J.-P. (dir.), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire, diversité des approches et outils d'enseignement*, Paris, Riveneuve éditions, p. 105-128.
- PERRENOUD Ph. (1997), *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris, ESF Éditeur.
- PLANE S. et SCHNEUWLY B. (2000), « Les outils d'enseignement du français », dans « Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage », *Repères* n° 22, p. 3-17.
- PLANE S. (2014), « Questions posées par les rapports complexes entre l'instrument et son utilisateur », dans LECLÈRE M. et NARCY-COMBES J.-P. (dir.), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire, diversité des approches et outils d'enseignement*, Paris, Riveneuve éditions, p. 87-103.
- PUREN C. (2001), « Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée », *Les Langues modernes*, oct-déc., p. 10-20. + DVD de 2h30 (40 séquences de 4 minutes environ).
- PUREN C. (2013), « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? », *Le français dans le monde – Recherches et Applications*, juillet 2013, Paris, CLE international, p. 122-130.
- SCHNEUWLY B., CORDEIRO G. et DOLZ J. (2005), « À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale (GRAFE) », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, p. 77-93.
- SCHNEUWLY B., DOLZ J. et RONVEAUX C. (2006), « Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés », dans PERRIN M.-J., REUTER Y. (eds), *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 175-190.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (2009), *Des objets enseignés en classe de langue*, Rennes, PUR.
- SENSEVY G. (2001), « Théories de l'action et action du professeur », dans BAUDOUIN J.-M., FRIEDRICH J., *Théorie de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 203-224.

SENSEVY G. (2011), *Le sens du savoir, éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.

ZAKHARTCHOUCK J.-M. (coord.), (2014), *Enseigner en classes hétérogènes*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.

Méthodes de FLE

BARTHÉLÉMY F., SOUSA S. et SPÉRANDIO C. (2012), Zenith 3, CLE international.

BERTHET A, DAILL F., HUGOT C., KIRIZIAN B et WANDAENDRIES M. (2012), *Alter ego 1+*, Hachette.

CAPELLE G. et MENAND R. (2008), *Le nouveau Taxi 1*, Hachette.

HEU E. et MABILAT J.-J. (2006), *Edito B2*, Didier.

BULLETIN D'ABONNEMENT

le français
dans
le monde

R & A

Recherches et applications

La revue de référence
de la recherche
universitaire
francophone

Abonnement 1 an

**2 Recherches
et Applications**

À paraître
janvier et juillet,
de l'année en cours

29€

Soit 20% d'économie

REPLIR À CÔTÉ

BULLETIN D'ABONNEMENT

ABONNEMENT 1 AN 29 € (soit 20 % de réduction)

**2 Recherches & Applications à paraître
(janvier et juillet de l'année en cours)**

Je m'abonne

NOM :

.....

PRÉNOM :

.....

ADRESSE :

.....

.....

CODE POSTAL :

.....

VILLE :

.....

PAYS : TÉL :

.....

COURRIEL :

.....

Je règle

CHÈQUE BANCAIRE À L'ORDRE DE SEJER

VIREMENT BANCAIRE

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

Crédit Lyonnais 30002-00797-0000401153D clé 08

IBAN FR36 3000 2007 9700 0040 1153

BIC/SWIFT: CRLYFRPP D08

CARTE BANCAIRE (VISA, EUROCARD-MASTERCARD)

N° de carte

Date de validité

Signature _____

Cryptogramme

(Les trois derniers chiffres
au dos de votre carte.)

BULLETIN À RENVOYER À :

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE - 9 BIS, RUE ABEL HOVELACQUE

75013 PARIS - FRANCE - TÉL : 01.72.36.30.67

Appel à contributions

*Recherches et applications :
Le français dans le monde
Numéro thématique à paraître
en janvier 2016*

JEU(X) ET LANGUE(S) : AVATARS DU LUDIQUE DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

COORDINATION : HAYDÉE SILVA (UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO) SILVA8A@UNAM.MX
ET MATHIEU LOISEAU (UNIVERSITÉ STENDHAL GRENOBLE 3)
MATHIEU.LOISEAU@U-GRENOBLE3.FR

Problématique

Jeu et langue ont partie intimement liée depuis des siècles. Or, si le rapport entre ces deux notions a souvent été exploité et éventuellement étudié – depuis les rhétoriciens anciens et médiévaux jusqu'aux jeux de mots ou les jeux avec les mots qui fleurissent de nos jours en ligne ou en version mobile, en passant par les salons des Lumières, les cadavres exquis des Surréalistes ou la recherche oulipienne de nouvelles contraintes, pour ne citer qu'eux –, il existe encore relativement peu de travaux théoriques sur les avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues en général, et notamment celui des langues étrangères ou secondes. Cela est particulièrement vrai dans le milieu francophone, alors que le milieu anglo-saxon de la didactique des langues voit fleurir des analyses inspirées des *game studies*.

RECHERCHES ET APPLICATIONS / JANVIER 2015

Pourtant, dès la fin des années 1970 et plus encore durant les années 1980, l'exploitation du jeu dans la classe de langue semble avoir acquis une légitimité relative, dans la foulée de l'approche communicative qui, du moins en principe, ne place plus la langue au centre du dispositif, mais bien le sujet apprenant et sa capacité à communiquer. C'est de cette époque que datent la plupart des ouvrages explicitement consacrés au jeu en lien avec l'enseignement/apprentissage des langues, même s'il s'agit pour la plupart de recueils d'activités plutôt que d'ouvrages de réflexion : Caré et Debyser, 1978 ; Betteridge *et al.*, 1979 ; Lee, 1979 ; Caré et Talarico, 1983 ; Rinvoluceri, 1984 ; Crawshaw *et al.*, 1985 ; Hadfield, 1987 ; Julien, 1988 ; Augé, 1989 ; Weiss, 1989 (voir aussi Rinvoluceri, 1995 et Silva, 2008). Au même moment, en ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur), certains voyaient dans le jeu un paradigme en devenir (Phillips, 1987).

La revue *Le français dans le monde* a quant à elle consacré un numéro spécial au jeu en 1976 ; 18 ans plus tard, en 1994, la revue de l'Association des professeurs de langues vivantes, *Les langues modernes*, en a fait autant. 20 ans plus tard, et bien après la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), qu'en est-t-il du lien entre jeu et enseignement/apprentissage des langues à l'heure de la perspective actionnelle ? Certes, au-delà de la problématisation des liens entre jouer et apprendre proposée par Brougère (2005), le jeu dans l'apprentissage fait aujourd'hui l'objet de plus en plus de travaux : des conférences focalisées sur cette thématique voient régulièrement le jour (tel est le cas, par exemple, de l'*European Conference on Games Based Learning*, ECGBL¹, qui en est à sa huitième édition en 2014) et il existe des revues dédiées à l'apprentissage fondé sur le jeu (par exemple l'*International Journal of Game-Based Learning*², né en 2011). Récemment, un numéro spécial de ReCALL a même été édité sur les jeux numériques pour l'apprentissage des langues (Cornillie *et al.*, 2012). Cependant, assez peu d'articles et d'ouvrages ont vu le jour dans la communauté francophone sur l'apprentissage des langues. Ce numéro de *Recherches et applications* cherche à combler cette lacune, selon une optique plurilingue et pluridisciplinaire.

M odalités et calendrier

Les articles doivent être envoyés aux coordinateurs avant le 20 avril 2015. Ils seront anonymisés et envoyés au comité de lecture. Les auteurs seront notifiés en septembre 2015 et auront un mois pour effectuer les dernières modifications aux articles.

1. Voir <http://academic-conferences.org/ecgbl/ecgbl2014/ecgbl14-home.htm>.

2. Voir <http://www.igi-global.com/journal/international-journal-game-based-learning/41019>.

Les articles devront comporter entre 20 000 et 30 000 signes (espaces et bibliographie comprises). Ils seront accompagnés d'un résumé d'au maximum 500 signes (à respecter de manière rigoureuse) et d'une traduction de celui-ci dans une autre langue que le français (au choix). Les instructions complémentaires sont accessibles depuis le site de la revue : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/instructions_aux_auteurs.pdf. Les contributions émanant d'autres espaces culturels et linguistiques, rédigées en français, sont également les bienvenues. Dans la mesure où ce numéro vise à créer des liens entre les différentes communautés scientifiques s'intéressant au jeu dans l'apprentissage en général et dans l'apprentissage des langues en particulier, il est possible pour les auteurs publiés dans d'autres langues que le français de proposer une synthèse en français d'articles déjà parus, avec l'accord des éditeurs concernés.

Les points de vue émanant de la diversité de l'espace francophone international seront particulièrement appréciés.

Contenu

Dans ce numéro consacré aux modalités de présence du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues maternelles, secondes ou étrangères, nous sommes intéressés soit par des articles apportant un éclairage théorique, soit par des textes présentant de manière problématisée les résultats d'études de terrain ou encore des expériences pratiques considérées à la lumière d'un cadre théorique et conceptuel précis. Quel que soit l'angle d'approche choisi, parmi d'innombrables possibilités, la notion de jeu doit se trouver au cœur du cadre conceptuel et s'appuyer sur des travaux scientifiques existants dans le domaine. Le croisement entre jeu(x) et enseignement/apprentissage des langues pourra être abordé selon différents points de vue : état des travaux du domaine ; applications dans le champ de l'enseignement ; répercussions du débat selon les aires linguistiques, culturelles et géopolitiques ; actualité de ce débat et innovations en cours... La série d'interrogations suivante offre un échantillon non exhaustif des perspectives à envisager :

PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Quelles notions, quels concepts sont habituellement à l'œuvre au carrefour entre jeu et didactique des langues et des cultures (DLC) ? Sur quelles notions et quels concepts devrait porter la réflexion actuelle pour mieux éclairer la relation entre le jeu et l'enseignement/apprentissage des langues ?

Quelles sont les disciplines auxquelles la DLC renvoie quand il est question de jeu ? Quelles sont les principales approches méthodologiques d'enseignement/apprentissage des langues qui accordent un rôle particulier au jeu ? Quelles sont les différentes représentations du ludique véhiculées par les approches dites conventionnelles et les approches non conventionnelles et quelles sont les pratiques y associées ? Existe-t-il des divergences – et, si oui, lesquelles – dans l'exploitation pédagogique du jeu liées aux traditions didactiques d'espaces linguistiques différents ? Par exemple, qu'apportent les *game studies* à la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues en général et du français langue étrangère en particulier ?

Jeu de rôles et autres techniques d'expression dramatique souvent utilisées en classe de langue – telles la dramatisation, l'improvisation et la simulation globale – appartiennent-elles ou non de plain-pied à la sphère du ludique et pourquoi ? Quelles passerelles existent ou devraient exister entre jeu et créativité dans la classe de langue (Aden et Piccardo, 2009) ?

Comment les notions en vogue de gamification (Deterding *et al.*, 2011), ludification et ludicisation (Genvo, 2012) s'articulent-elles avec l'enseignement/apprentissage des langues ? Selon quelles modalités et dans quels buts la DLC intègre-t-elle ou non aujourd'hui les jeux vidéo, les jeux sérieux, les jeux utiles ?

PERSPECTIVES PÉDAGOGIQUES

Quels supports, quels dispositifs, quelles pratiques d'enseignement/apprentissage des langues entretiennent une relation privilégiée avec la sphère du ludique ? Le jeu a-t-il un lien privilégié avec la dimension psychologique en DLC ? De quelle manière la promotion d'un apprentissage tout au long de la vie affecte-t-elle la place du jeu dans l'enseignement/apprentissage ? Le ludique peut-il être introduit dans un apprentissage formel sans perdre sa valeur éducative potentielle ?

Qui joue le jeu en classe de langue ? La pédagogie ludique change-t-elle en fonction de l'âge du public visé ? À quels fins le ludique a-t-il été ou est-il utilisé lors de l'enseignement/apprentissage dans langues ? Comment s'articulent les intentions éducatives et les objectifs pédagogiques avec les outils dérivés de l'univers ludique, souvent considéré autotélique ?

Le développement actuel des jeux dits sérieux et d'autres catégories de jeux en lien avec la technologie induit-il ou induira-t-il des changements dans les pratiques de classe ? Au-delà de son utilisation en classe de langue, le jeu a-t-il sa place dans la formation des enseignants et futurs enseignants de langue ? Si oui, pourquoi et comment ?

PERSPECTIVES DIACHRONIQUES

Le jeu est une construction sociale. Quelles sont et/ou ont été les logiques de dénomination ludique à l'œuvre dans la DLC au fil du temps ? Quelles sont et/ou ont été les principales représentations du jeu qui ont exercé une influence sur l'enseignement/apprentissage des langues ?

Du point de vue de la prospective ludique, quelles transformations sont actuellement à l'œuvre au carrefour du jeu et de la DLC suite au rôle croissant des technologies dans l'espace éducatif (Lombardi, 2013) ? Quels développements peut-on attendre du côté des environnements virtuels, des simulations finalisées et des jeux pervasifs (Montola et al., 2009) ? L'équilibre entre jeux technologiques et jeux non technologiques est-il souhaitable, possible et/ou nécessaire dans ce domaine ?

PERSPECTIVES LINGUISTIQUES

Pourquoi les compétences linguistiques – et notamment l'orthographe, le vocabulaire et la grammaire – semblent-ils être des objets privilégiés de l'approche ludique en DLC, au détriment d'autres compétences linguistiques (telle la phonétique) et à celui des compétences langagières ? Quels sont les éléments linguistiques ayant été abordés par le jeu, quand, par qui, pourquoi, pour quoi ? Quelles sont les différences observables au niveau du jeu entre l'enseignement/apprentissage de langues maternelles et celui des langues secondes et étrangères ? Y a-t-il des langues qui se prêtent mieux à une ludicisation de leur apprentissage ? Comment la linguistique textuelle et la linguistique de corpus, parmi d'autres, peuvent-elles contribuer à enrichir les outils disponibles pour l'enseignement/apprentissage des langues ?

Bibliographie

- ADEN J. et PICCARDO E. (2009), *Synergies Europe n° 4 : La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation*, disponible en ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/europe4.html>
- AUGÉ H., BOROT M.-F. et VIELMAS M. (1989), *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris, CLE International.
- BETTERIDGE D., BUCKBY M. et WRIGHT A. (1979), *Games for Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BROUGÈRE G. (2005) *Jouer/apprendre*. Paris : Economica ; Anthropos.
- CARÉ J.-M. et DEBYSER F. (1978), *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette.
- CARÉ J.-M. et TALARICO K. (1983), *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*, Paris, CIEP - BELC.
- CORNILLIE F., THORNE S. L. et DESMET P. (2012), Digital games for language learning : from hype to insight ?, *Digital games for language learning : challenges and opportunities, ReCALL special issue*, vol. 4, n° 3.
- CRAWSHAW B. E. , HERBAUX-SCHMIDT B., KLAUKE C. , KLAUKE R. et SCHMIDT H. (1985), *Jouez le jeu ! Quatre-vingt jeux en classe pour quatre niveaux différents*, Stuttgart, Ernst Klett Verlag.

- DETERDING S., DIXON D., KHALED R. et NACKE L. (2011), From Game Design Elements to Gamefulness : Defining « Gamification ». In *MindTrek '11 Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (p. 9– 15). New York : ACM.
- GENVO S. (2012), La théorie de la ludicisation: une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques. *Journée d'études Jeu et jouabilité à l'ère numérique*, disponible en ligne : <http://www.ludologique.com/publis/LudicisationDec12.pdf>
- HADFIELD J. (1987), *Advanced Communication Games*, Harlow (England), Longman.
- JULIEN P. (1988), *Activités ludiques*, Paris, CLE International.
- LEE W. R. (1979), *Language Teaching Games and Contests*, Oxford, Oxford English, 1999.
- LOMBARDI I. (2013), *Game [not] over. I videogiochi come strumento per la glotodidattica ludica*, Perugia, Guerra.
- LIEBERMAN H., SMITH D. et TEETERS A. (2007), Common Consensus: A Webbased Game for Collecting Commonsense Goals. *Workshop on Common Sense for Intelligent Interfaces*, ACM International Conference on Intelligent User Interfaces (IUI-07), Honolulu, January 2007.
- MONTOLA M., STENROS J. et WAERN A. (2009), *Pervasive Games: Theory and Design*, Morgan Kaufmann Publishing.
- PHILLIPS M. (1987), Potential paradigms and possible problems for CALL System, 15, p. 275-287.
- RINVOLUCRI M. (1984), *Grammar Games. Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RINVOLUCRI M. et DAVIS P. (1995), *More Grammar Games. Cognitive, Affective and Movement Activities for EFL Students*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SILVA, Haydée (2008) *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.
- VON AHN L. et DABBISH L. (2004), Labelling Images with a Computer Game. *ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI)*. p. 319-326, New York, ACM Press.
- VON AHN L., KEDI M. et BLUM M. (2006), Verbosity: A Game for Collecting Common-Sense Facts. In *Proceedings of ACM CHI 2006 Conference on Human Factors in Computing Systems* (ACM Press), volume 1 of Games p. 75-78.
- WEISS F. (1989), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette Formation.

N° d'éditeur : – CGI – Janvier 2015
Imprimé en France par La Nouvelle Imprimerie Laballery
58500 Clamecy – N° d'impression :

La Nouvelle Imprimerie Laballery est titulaire de la marque Imprim'Vert®