

Les représentations métalinguistiques ordinaires et l'enseignement de la linguistique et de la grammaire (aux allophones)

Résumés

Colloque international

CY Cergy Paris Université et l'EA 7518 LT2D
(Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaires)
&

Réseau GreC (Grammaires et Contextualisation)

11 et 12 mars 2021

Comité scientifique

Jean-Claude Beacco (Paris Sorbonne Nouvelle)
Olivier Bertrand (CY Cergy Paris Université)
Monique Burston (Université Technologique de Chypre)
Olivier Delhaye (Université Aristote, Thessalonique)
Fryni Kakoyianni-Doa (Université de Chypre)
Patrick Haillet (CY Cergy Paris Université)
Jean-Michel Kalmbach (Université de Jyväskylä)
Daniel Luzzati (Le Mans Université),
Christophe Rey (CY Cergy Paris Université)

Comité d'organisation

Jean-Claude Beacco (Paris Sorbonne Nouvelle)
Liset Diaz-Bergeron (CY Cergy Paris Université)
Christophe Rey (CY Cergy Paris Université)



Le colloque sera réalisé en modalité visioconférence Zoom

Pour y assister, inscrivez-vous sur :

<https://framaforms.org/les-representations-metalinguistiques-inscriptions-1612395396>
vous recevrez alors les codes d'accès Zoom

Les ‘subordonnées circonstancielles’ revisitées : rencontre entre la linguistique et la métaphysique naïve

Pierre Le Goffic, Professeur émérite Paris III / UMR Lattice

La notion de ‘subordonnée circonstancielle’ est solidement implantée depuis la fin du 19^{ème} s, en linguistique et dans les pratiques pédagogiques : répartition en sept catégories sémantiques, distinction entre les ‘conjonctions’ (inventaire fermé) et les locutions conjonctives (inventaire ouvert). Pour autant la notion a toujours suscité des critiques.

On montrera dans cette communication qu’on peut lui redonner de l’unité et de la cohérence : les circonstanciels sont structurés selon les catégories ontologiques élémentaires (dégagées par Aristote), à un premier niveau, à partir duquel se déploie un autre niveau, celui des relations logiques.

La clé de cet éclairage est dans l’examen des dites ‘conjonctions simples’ : ce sont des adverbes en *qu-* (en complémentarité avec *si*) sous lesquels on retrouve les catégories ontologiques. (Sur le mécanisme de leur fonctionnement voir Damourette et Pichon : ‘chevillage’ – ou, si l’on préfère, en termes plus modernes : ‘variable liée’)

Quand : Temps (*Viens quand tu veux*) ;

Où : Lieu : *Reste où tu es* : il est facile de montrer que les arguments traditionnellement invoqués pour exclure *où* des connecteurs circonstanciels sont fallacieux ;

Comme : doublet de *comment*, marque comme lui la manière, manière de faire (*Comment as-tu fait ? J’ai fait comme j’ai pu*) ou manière d’être (*C’était comment ? / ça n’est plus comme c’était avant*), c’est-à-dire la qualité (qui n’a pas d’autre expression canonique). De plus une qualité (ou manière) rapportée à deux entités s’interprète naturellement comme une comparaison : *Marie est comme sa sœur*). La présence des ‘comparatives’ est donc justifiée au sein de l’ensemble ;

Que : quantité (cf. *Que c’est beau !*), avec corrélation (dont on peut justifier l’émergence) : *Prends-en autant que tu veux*. Par suite comparaison : *Pierre est plus grand que Paul*, et conséquence : *Il est si fatigué qu’il dort*.

Si marque une ‘circonstancielle totale’ : condition .

Quant aux locutions conjonctives (analysables, quel que soit le degré de figement), elles reposent toutes sur un élément connecteur en *qu-* qui, lié à un autre élément, introduit une subordonnée. On est donc ramené aux types ordinaires de subordonnées. Ces locutions conjonctives permettent d’une part de préciser les relations (de lieu, temps, qualité, quantité) exprimées par les adverbes en *qu-* (par exemple *aussitôt que* par rapport à *quand*), et d’autre part d’exprimer des relations logiques (cause, but, ...) que ne couvrent pas les adverbes en *qu-*

Au total les ‘circonstanciels’ exhibent donc une structure naturelle et robuste, en conformité parfaite avec des représentations ontologiques naturelles.

Références

Aristote, 2002 : *Catégories* (Présentation, traduction et commentaires de Fr. Ildelfonse et J. Lallot), Paris : Seuil

Chervel André, 1981 : *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris : Payot

Damourette Jacques & Pichon Edouard, 1911 – 1940 : *Essai de Grammaire de la Langue Française*, Paris : d’Artrey [Tome VII]

Le Goffic Pierre, 2019 : *Grammaire de la subordination en français*, Paris : Ophrys

Compléments verbaux : démarches d'explication et terminologie grammaticale en cours de FLE

Edna Sánchez, LIDILEM - Université Grenoble Alpes

Cette communication présentera les résultats d'une recherche doctorale en cours qui décrit les stratégies d'explication des compléments directs et indirects d'un groupe d'enseignants universitaires de FLE à Bogota.

L'explication de cet objet grammatical en contexte hétéroglotte s'avère éprouvante en raison de ses caractéristiques linguistiques, du manque d'exposition des apprenants à l'emploi courant de la langue et des interférences liées à la proximité L1-L2. Encadrée dans une perspective didactique, notre problématique s'intéresse aux configurations des explications enseignantes élaborées en cours de FLE visant à aider les apprenants allophones à sélectionner la préposition verbale.

Nous avons ainsi observé les séquences didactiques de cinq enseignants et les avons complétées avec des entretiens et des questionnaires. Les analyses montrent comment les enseignants déploient des démarches d'explication monolingues ou plurielles, selon leur posture face à la comparaison français-espagnol, qui influent sur la construction de l'objet grammatical et les activités grammaticales dans les séquences didactiques. Nous observons aussi comment la terminologie grammaticale employée pour véhiculer la notion de complément verbal révèle une coopération didactique implicite chez les enseignants, fort utile pour les apprenants, qui relève de questions épistémologiques propres à la didactique du FLE.

Bibliographie indicative

- Beacco, J.-C. (2018). Enseigner la grammaire du français à des allophones : une question de culture. *L'Information Grammaticale*, (157), 5-11.
- Cambra, Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Larjavaara, M. (2019). *La transitivité verbale en français*. Paris: Ophrys.
- Narro, Á. (2016). Constructions verbales intransitives avec préposition et grammaires françaises pour apprenants hispanophones (1970-2016). *Synergies Espagne*, 9, 35-49. Sur internet.
- Pino-Serrano, L., & Valcárcel Riveiro, C. (2016). Los complementos del verbo en francés y su contextualización en las gramáticas locales españolas. *Synergies Espagne*, 9, 17-33. Sur internet.
- Rouanne, L. (2010). Anticipation de l'emploi de la préposition verbale « à » et les interférences français-espagnol. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 25, 251-266. Sur internet.
- Sánchez, E. (à paraître). Expliquer les compléments verbaux : le cas des séquences des professeurs de FLE en contexte hispanophone colombien. In I. Saddour & C. Gunnarsson (Éd.), *Réflexions sur les usages et les utilisateurs du français : aspects acquisitionnels et /ou didactiques*. Peter Lang.
- Sánchez, E. (2020). Expliquer la complémentation verbale du français : démarches contrastives en FLE. *Les Langues Modernes, Enjeux de la comparaison pour les didactiques des langues-cultures vivantes* (1).
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes.

Enseigner grammaire et lexique : quand le grec *για* n'a pas pour équivalent le français *pour*

Fryni Kakoyianni-Doa, *Université de Chypre*

Monique Monville-Burston, *Université de Technologie de Chypre*

Dora Loizidou, *Université de Chypre*

Si on demande à un locuteur bilingue comment se traduit en français la préposition (Prep.) grecque *για*, sa première réponse sera *pour*. En effet ces deux Prep. introduisent des groupes nominaux qui expriment, entre autres, la destination, le but, l'intention, la cause et la durée (cf. les grammaires/ouvrages cités en référence). Cependant si la transférabilité de *για* à *pour* aide en début d'apprentissage du FLE, elle demande à être revue aux niveaux plus avancés: en effet les emplois des deux Prep. ne coïncident pas totalement et des influences interlinguistiques opèrent, qui se manifestent par des erreurs lexico-syntaxiques récurrentes même chez des usagers du FLE (niveau C2).

Nous nous intéressons ici à trois cas où *για* n'équivaut pas à *pour*, à savoir dans:

a) certains compléments de temps (durée)

I máxi krátise (**για**) pollés óres: *La bataille a duré (pendant/*pour) plusieurs heures.*

mais: Páo sti Gallía **για** ðio mínes: *Je pars en France pour deux mois.*

b) les compléments de propos accompagnant des verbes/noms de 'parole/communication'

O omilitís mílise **για** ta érga tou Plátona: *Le conférencier a parlé des/*pour les œuvres de Platon.*

Égrapse éna vivlío **για** ton Plátona: *Il a écrit un livre sur/*pour Platon.*

c) les compléments de certains verbes/adjectifs/noms 'affectifs'

Íne perífani **για** ta apotelésmata tis: *Elle est fière de/*pour ses résultats.*

Nous rendrons compte d'une étude menée sur l'acquisition et l'enseignement de ces emplois. Elle comprenait :

-un test QCM (choix de quatre Prép. pour chaque phrase), dont le but était de mesurer l'ampleur des transferts négatifs [65 participants, étudiants à l'Université de Chypre, années 1-4].

-l'examen de grammaires pour apprenants grecs, visant à explorer comment les difficultés présentées ci-dessus étaient abordées.

-un questionnaire envoyé à 20 enseignant(e)s concernant leur discours grammatical sur ces difficultés: comment aident-ils les apprenants à reconnaître et/ou utiliser les différentes manières de traduire *για*? Quelles explications/règles donnent-ils? Ont-ils des façons de faire, des astuces pédagogiques pour clarifier les différences entre les deux Prep.?

Les résultats du test confirment que la traduction de *για* par *pour* est une zone potentielle de fossilisation: 61% de réponses justes en année 4, amélioration de 6,5% entre les années 1 et 4. Les grammaires traitent les difficultés qui nous intéressent de façon variée allant d'une impasse presque totale sur celles-ci [cas (b) et (c) ci-dessus qui touchent au lexique-grammaire], à des exposés parfois élaborés sur la traduction du *για* de durée. Quant aux enseignants il en est qui font preuve d'une vive conscience des difficultés et d'une réflexion approfondie sur la manière de les traiter (point qui sera développé dans notre présentation), alors que d'autres y semblent plutôt indifférents.

Références

- Cadiot P. 1991. *De la grammaire à la cognition. La préposition pour*. Paris: CRNS.
- Clairis Ch. & G. Babiniotis. 2010. *Grammaire du grec moderne*. Athènes: Ellimika Grammata.
- Dubois J. & F. Dubois-Charlier. 1993. *Dictionnaire électronique des verbes français*.
- Holton D *et al.* 2000. *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπατάκη.
- Melis L. 2003. *La préposition en français*. Paris: Ophrys.
- Wagner R.L. & J. Pinchon. [1962]1991. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris: Hachette.
- Weinrich H. 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris: Didier.

Contextualisation des descriptions et de la terminologie : la conjonction *de*

Jean-Michel Kalmbach, Université de Jyväskylä

Il existe en français de nombreux « outils grammaticaux » tels que *comme*, *que*, *quelque*, *si* ayant des fonctions multiples : *si* peut être un adverbe, une conjonction, un mot-phrase, *quelque* un déterminant ou un adverbe, pour ne pas parler de *que*, qui combine au moins six fonctions ou sens différents. Dans ces séries de mots français polyvalents, il y en a une qui n'a pas été identifiée ou qui n'est pas présentée comme telle par les grammaires : *de* préposition (*Elle sort de la boulangerie*), *de* article indéfini (*Ils ont un chat / Ils n'ont pas de chat / Ils ont de beaux chats*) et *de* conjonction de subordination (*Il est normal d'hésiter / Il a décidé de partir*).

Dans les manuels de FLE, on définit souvent les emplois non prépositionnels de *de* avec une sorte d'embaras, en disant par exemple « après un verbe à la forme négative, l'article indéfini et l'article partitif sont remplacés par *de* » (NGF p. 43), sans parler des cas où *de* devant un infinitif complément d'un verbe est considéré comme une préposition (NGF p. 93, et autres grammaires).

En réalité, il est facile de montrer que *de* est le pendant conjonctionnel devant infinitif de *que* conjonctionnel devant verbe conjugué, et ceci non seulement comme tête d'une complétive, mais aussi de propositions circonstancielles :

Il est normal que tu hésites. / Il est normal d'hésiter.

Elle a promis qu'elle reviendrait demain / Elle a promis de revenir demain.

Il faut éteindre la lumière avant qu'on parte. / Il faut éteindre la lumière avant de partir.

En dépit de diverses exceptions, la base du système est assez régulière pour permettre de regrouper sous une seule bannière quantité de règles, contre-règles et exceptions généralement disséminées dans les grammaires. Si pour désigner *que* on peut employer alternativement plusieurs dénominations (*conjonction/pronom/adverbe*), il n'y a aucune raison qu'on ne puisse pas faire de même avec le mot *de*.

Par-delà l'intérêt didactique (testé et constaté sur des apprenants finnophones) qu'il présente pour faciliter l'acquisition de certains mécanismes par des allophones, l'exemple de *de* conjonctionnel nous semble emblématique des potentialités qu'offre la contextualisation : à terme, elle pourrait permettre de façonner les représentations métalinguistiques ordinaires et l'enseignement de la linguistique et de la grammaire aux francophones.

Bibliographie

NGF = Delatour Y. & al. (2004), *Nouvelle Grammaire du français*, Paris : Hachette.

Huot, H. (1981), *Constructions infinitives du français. Le subordonnant de*. Paris-Genève : Droz.

Kalmbach, J.-M. (2015). Le marqueur d'infinitif: le français face à l'espagnol. Dans C. Bruley, & J. Suso López (Eds.), *La terminología gramatical del español y del francés / La terminologie grammaticale de l'espagnol et du français* [...] Frankfurt am Main: Peter Lang publishing group.

Représentations métalinguistiques de la valeur de l'aspect grammatical portée par le passé composé et l'imparfait en langue française.

Sofia Stratilaki

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC (EA 2288) et Université du Luxembourg

L'objectif de cette étude est de repérer les contextualisations grammaticales effectuées par les enseignants sur des faits de grammaire française qui semblent ne pas exister en langue allemande. Nous nous sommes principalement concentrée sur l'écart existant entre la valeur portée par le passé composé (PC) et celle portée par l'imparfait (IM) pour étudier les représentations qu'ont les apprenants allemands sur ces faits de langue et leur possible conscience (niveau B1 en acquisition) ou prise de conscience (niveau A1 en acquisition) de cet écart. L'étude a été conduite dans les classes de français à la *Volkshochschule* de Francfort (Main), les enseignants ayant constaté que les savoirs transmis dans le manuel de référence (*On y va ! A2*) ne permettaient pas de lever toutes les difficultés liées à l'appropriation des règles grammaticales.

En effet, une difficulté apparente persistait entre la manière dont la règle était présentée et la façon dont les apprenants l'intégraient et l'utilisaient. Les enseignants estimaient également déceler un obstacle dans la compréhension de la valeur des morphèmes grammaticaux en langue française. Cet écueil conceptuel semblait d'ailleurs se retrouver tant dans l'approche de l'article partitif que dans la caractérisation de la différence entre « jour » et « journée » (cf. la valeur du morphème « -(n)ée » ici). La question qui se posait à eux alors était de savoir comment aborder ces catégories en cours de FLE, tenant compte qu'ils ne pouvaient pas employer directement les grammaires dites traditionnelles. En effet, soit elles sont sur ces sujets, assez silencieuses : c'est le cas, par exemple, de la valeur conférée par le morphème « -(n)ée » qui n'est véritablement décrite dans des grammaires de référence (à l'exception du Bon usage). Soit la présentation de la règle par ces grammaires est trop complexe pour être utilisée telle quelle en cours de FLE, comme l'article partitif dans la grammaire de Riegel, Pellat et Rioul (2018 : 292-296) qui suppose d'introduire le trait « massif ». Ainsi le manuel A1 de *On y va* ne fait-il aucune distinction entre le déterminant indéfini « des/de » : *J'achète des pêches* ; le déterminant partitif « du/de » : *Je voudrais du fromage* ; « de » dans une phrase à la forme négative : *On ne prend pas de crémant* ; et la préposition « de » dans le complément de nom : *On prend un pack de bière*. Nous avons donc proposé aux enseignants de tenir compte de la grammaire intégrée des apprenants en langue française au même titre que la construction de leurs savoirs dans leur langue première (dans notre cas, l'allemand), en partant de l'hypothèse que, d'une part, il y avait déjà eu un travail de fait en amont du cours (à l'école, bien souvent) et que, d'autre part, sur ce travail, les enseignants allaient adjoindre une nouvelle strate grammaticale (une « re-contextualisation ») qui – peut-être – s'éloignerait de la norme en usage.

Notre choix est porté sur l'aspect, car la théorie demeure problématique à définir, comme le reconnaît Cohen dans son avant-propos (1989 : 7), en écrivant que l'accord sur la notion « n'existe pas ». Il y a donc plusieurs typologies de l'aspect conduisant à des représentations différentes, en fonction des perspectives de recherches sélectionnées. La langue allemande, quant

à elle, selon le modèle théorique choisi pour notre étude, ne connaît véritablement que l'*Aktionsart*. Les morphèmes des désinences verbales permettent de référer aux modes et aux temps, mais pas à l'aspect grammatical. Ce dernier n'est plus véritablement marqué en langue allemande, qui utilise pour ce faire l'aspect lexical. En règle générale, les manuels de FLE, pour remédier à cette difficulté, fournissent une liste plus ou moins longue de procès nécessitant soit l'emploi du PC : un événement, une chaîne chronologique d'actions, un procès unique ; soit l'emploi de l'IM : une description, un arrière-plan, une habitude, un sentiment. Nos données (au travers des observations des cours) montrent que même si les apprenants comprennent assez bien cette différence d'emploi, il s'avère que dans la pratique, il leur est très compliqué de parvenir à utiliser correctement cette opposition. Nous émettons alors l'hypothèse que les concepteurs des méthodes de FLE – afin de faciliter la transposition didactique du PC et de l'IM et d'essayer de ne pas trop s'éloigner de la grammaire intériorisée de l'apprenant qui considère surtout la conjugaison d'un point de vue temporel – ont choisi de ne montrer que les effets réalisés par l'opposition accompli/inaccompli, plutôt que l'aspect grammatical lui-même, raison de la divergence existante et raison pour laquelle les apprenants germanophones se retrouvent difficilement capables d'utiliser en contexte, c'est-à-dire en situation d'énonciation, l'opposition PC/IM. Dans notre communication, nous essayerons d'analyser les représentations des apprenants sur l'opposition aspectuelle PC/IM et la manière dont les enseignants expliquent le PC et l'IM.

Références bibliographiques

Monville-Burston, M. (2018). Contribution à l'étude de la contextualisation dans la description du relatif : grammaires grecques du français langue étrangère. Dans : Kalmbach, Stratilaki-Klein, S. (dir.). *Quelle grammaire du français pour les allophones ? L'information grammaticale*, 157, 31-38.

Pollak, W. (1976). Un modèle explicatif de l'opposition aspectuelle : le schéma d'incidence. *Le Français moderne*, 44, 289-311.

Renoud, L. (2019). La distinction accompli/inaccompli dans le récit en FLE : enjeux pour la conception de matériel pédagogique. *Corela*, 17, (2).

Schäfer, R. (2015). *Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen*. Berlin, Allemagne : Langage Science Press.

Observations d'ouvrages japonais des années 20 sur le français et contextualisation de la grammaire du français

Franck Delbarre

Université des Ryukyu

Cette intervention fait suite à un article (2019) abordant l'étude de la langue française au Japon au XIX, et rend compte d'autres tendances quant à l'apprentissage de la grammaire du français au Japon à travers des ouvrages parus dans le milieu des années 20. Nous allons ainsi observer deux ouvrages japonais de grammaire française de cette période-là : d'abord le *Cours abrégé de grammaire française* (1925), publié à la fin de l'ère Taishô (1912-1926), et ensuite la série de 4 tomes (parus entre 1927 et 1929, soit au début de l'ère suivante Shôwa) du *Futsubun Kaishakuhô (Pour bien comprendre le français)*, de Tokuo T.

L'observation de ces ouvrages a d'abord un intérêt pour l'histoire du FLE au Japon : nous verrons en effet en quoi le premier témoigne de l'existence précoce de tendances didactiques encore visibles aujourd'hui dans les manuels de FLE au Japon, non sans continuité avec certaines tendances visibles au XIX. Puis le second nous livrera occasionnellement des points de vue plus originaux mais abandonnés aujourd'hui dans les manuels de grammaire du FLE au Japon, ce qui n'est pas sans intérêt pour notre entreprise future de contextualisation grammaticale du LE en contexte japonophone.

Nous mènerons ainsi notre analyse des faits à travers notre point de vue sur la contextualisation de la grammaire du français au Japon. Nous aborderons entre autres le métalangage grammatical et certains aspects de phonétique, l'un des domaines les plus contextualisés du français au Japon. Nous verrons aussi l'accent mis sur la syntaxe dans le *Futsubun Kaishakuhô*, peu présente comparativement dans les ouvrages sur le français au Japon au XIX. Nous estimerons aussi au fil de nos propos si les pratiques observées dans ces ouvrages anciens sur le français au Japon peuvent se montrer intéressantes à exploiter dans la pratique actuelle du point de vue de la contextualisation de la grammaire du FLE auprès des apprenants japonophones.

Références

- Collection « La semeuse » (1925). *Cours abrégé de grammaire française*. Tôkyô : Hakusuisha.
- Tokuo, H. (1927). *Futsubun kaishakuhô – pour bien comprendre le français – tome I : les phrases simples*. Tôkyô : Hakusuisha.

- Tokuo, H. (1927). *Futsubun kaishakuhô – pour bien comprendre le français – tome II : les gallicismes*. Tôkyô : Hakuishisha.
- Tokuo, H. (1928). *Futsubun kaishakuhô - pour bien comprendre le français – tome III : phrases diverses*. Tôkyô : Hakuishisha.
- Tokuo, H. (1929). *Futsubun kaishakuhô - pour bien comprendre le français – tome IV : synonymes*. Tôkyô : Hakuishisha.

Enseignement/apprentissage d'éléments de linguistique contrastive auprès de futurs formateurs de migrants

Claudie Péret

CY Paris-Cergy et INSPE académie de Versailles

En 2012, au sein ce qui s'appelait alors l'IUFM de l'académie de Versailles, un master destiné à former les professionnels de la formation des adultes faiblement lettrés et ne maîtrisant pas la langue française a été ouvert. S'est alors posée la question de savoir si on inscrivait dans le cursus de formation l'obligation pour les étudiants d'apprendre une langue étrangère d'une famille linguistique également étrangère ou si l'on proposait une introduction à la linguistique contrastive. C'est cette dernière option que l'équipe à l'origine du master a finalement prise.

Lors de la communication nous exposerons les arguments qui ont présidé au choix d'un enseignement de linguistique contrastive et les objectifs que cet enseignement se donne pour les étudiants : mise à distance de leur langue et de la grammaire traditionnelle héritée de leur scolarité ; prise de conscience de l'écart entre les systèmes linguistiques des langues parlées par migrants et ceux des langues qu'ils connaissent ; prise de conscience de points d'appui dans les fonctionnements langagiers quelles que soient les langues des apprenants. Quelles notions aborder en fonction des besoins et des langues premières des apprenants auprès desquels les étudiants seront amenés à intervenir ? Comment tenir compte de la diversité des parcours des étudiants ? Comment mettre en œuvre la transposition didactique d'un contenu linguistique pour des acteurs de la formation ? Comment outiller les futurs formateurs pour une approche de la langue française qui tienne compte des pratiques langagières des apprenants ? Nous nous appuyerons, pour développer les pistes de réponse à ces questions, sur les travaux de Chevallard (1991) mais également sur ceux de linguistes (Benveniste 1966 ; Culioli 1998), de la psycholinguiste Kail (2015), de didacticiens en langue étrangère (Demougin, 2008 ; Valenzuela 2010) et des contributeurs de l'ouvrage *éthique et politique en didactique des langues* (Beacco [dir.] 2013).

Après une présentation des modalités de cet enseignement qui permet aux étudiants de repérer certains universaux ainsi que la diversité des moyens linguistiques pour marquer différentes notions, nous ferons un bref bilan qualitatif de cet enseignement après huit années de fonctionnement en nous appuyant sur les travaux remis par les étudiants d'une part et sur une enquête auprès des diplômés du master d'autre part. La plupart des diplômés ont des responsabilités au sein des organismes de formation dans lesquels ils travaillent, ils animent les équipes de formateurs et interviennent ponctuellement auprès d'apprenants. Il sera intéressant d'analyser l'effet à court et moyen terme d'un tel enseignement dans les pratiques des anciens étudiants.

Bibliographie provisoire :

- Beacco, J.-C. (dir.) 2004. Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. *Langages*. n° 154
- Beacco, J.-C. (dir.) 2013. *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier
- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1. Paris : Gallimard. 258-266
- Chevallard, Y. 1985. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Culioli, A. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 1. Paris : Ophrys. 9-46 et 47-65
- Demougin, F. 2008. « La didactique des langues -cultures à la croisée des méthodes » *Tréma* n° 30. 101-11
- Kail, M. 2015. *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : PUF. Collection *Que sais-je ?*
- Valenzuela, O. 2010. « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage » *Synergie Chili* n° 6. 71-86

Élaboration d'un corpus numérisé d'erreurs dans les productions écrites en FLE d'étudiants hispanophones

Irene Valdés Melguizo, Virginia Iglesias Pruvost,
Mónica Nieto Escobar, Loubna Nadim Nadim, Ariane Ruyffelaert
Groupe Grammaire et contextualisation (GreC) Espagne

L'équipe GreC-Espagne avait proposé une analyse présentée dans le cadre de la Journée d'étude GreC-DILTEC, tenue à Paris, le 13 octobre 2017, (à partir d'un questionnaire réalisé en avril-mai 2017), sur le sujet : « L'enseignement de la grammaire française : zones de difficultés, descriptions contextualisées et activités de remédiation pour des étudiants hispanophones ». Nous voulions, entre autres notamment, obtenir des réponses précises aux questions qui nous taraudent au quotidien, en tant que professeurs de FLE : « Pourquoi les apprenants universitaires hispanophones font des erreurs/fautes dans leurs productions écrites ? », « Quelles en sont les causes ? » « Quels types d'erreurs/fautes commettent-ils ? »,

Cette analyse s'est enrichie, depuis, avec la constitution d'un catalogue d'erreurs typiques des apprenants hispanophones, qui représente un outil particulièrement intéressant pour adopter des stratégies adaptées, aussi bien de prévention que de remédiation des erreurs/fautes.

L'étape suivante, que nous prétendons franchir à présent, consiste à accorder un statut plus scientifique à ce catalogue, quant à son élaboration ; d'une part, celui-ci sera divisé en plusieurs niveaux successifs d'apprentissage (A2, B1, B2, C1) ; et, d'autre part, il sera diversifié et englobera différents contextes d'enseignement-apprentissage du français (universitaires, étudiants de traduction, de tourisme, d'études françaises) dans lesquels nos équipes enseignent.

Pour cela, nous avons projeté d'élaborer un corpus numérisé des erreurs/fautes des apprenants hispanophones, à l'aide du logiciel *Ecriscol* (Université Sorbonne Nouvelle Paris 3) qui répond au type de données spécifiques (examens écrits, exercices d'expression écrite, travaux académiques) et à leur traitement. Désormais, nous ne voulons plus nous limiter aux erreurs d'ordre grammatical (réparties selon les différentes catégories morphologiques ; répondant globalement au phénomène de *nativisation* : voir Demaizière & Narcy-Combes, 2005 : 13); nous voulons également aborder des questions concernant la cohérence et la cohésion des textes produits par les apprenants.

Il s'agit donc, au cours de notre communication, d'exposer le projet dans sa globalité, dans ses objectifs, dans les réalisations partielles obtenues fin mai 2020, étant sachant que cette recherche est prévue pour une durée de travail de 2 ans (jusqu'à la fin 2021).

Références bibliographiques

- DEMAIZIERE, F. & NARCY-COMBES, J.-P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Alsic*, vol. 8, n° 1, 45-64. En ligne : <http://alsic.revues.org/326> [consulté le 18.06.2017].
- DOQUET, C., DAVID, J. & FLEURY, S. (2017) (eds.) « Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires : problèmes de transcription, d'annotation et de traitement », *Corpus*, n°16. En ligne : <https://journals.openedition.org/corpus/2725> [consulté le 12.03.2020].
- VANDA ENOIU, S. (2018). ECRISCOL, « Le numérique dans l'analyse d'un corpus scolaire ». Journée d'études « Corpus numériques et bases de données (littérature et linguistique) ». Université Paris 3 –

Sorbonne Nouvelle. En ligne : <https://oae.esup-portail.org/content/OAE-Esup/HyBAWGIgG> [consulté le 15.09.2019].

Le discours des apprenants et des enseignants grecs de français langue étrangère sur les "fautes récurrentes" (niveau A2) : des représentations à la didactisation.

Maria Roussi

International Hellenic University

Sophie Baroutsaki-Tsirigoti

Universités Paris IV et Bordeaux Montaigne 3

Cette communication porte sur l'idée que se font les apprenants grecs des fautes récurrentes qu'ils commettent en français, de la perception qu'ont leurs enseignants de ces mêmes fautes, ainsi que de la manière dont ces derniers choisissent de les exploiter en termes de didactisation.

Pour ce faire, nous avons choisi de mener notre enquête de terrain par entretiens directifs auprès d'apprenants (niveau A2 accompli), appartenant à différents groupes d'âge : des 12-14 ans ; des 20-25 ans et des 30-40 ans. L'hypothèse à vérifier derrière ce choix d'échantillon repose sur les différentes représentations qu'auraient les apprenants de la langue cible, de sa structure, de son fonctionnement, en fonction de leur âge, de leur niveau scolaire et de la manière dont ils ont étudié d'autres langues, y compris la langue maternelle.

Il leur sera également demandé de parler des fautes qu'ils commettent, de la fréquence de celles-ci, des difficultés qu'ils rencontrent, ainsi que d'expliquer leur nature persistante.

De même, lors de courts entretiens directifs, il sera demandé aux enseignants de donner leur perception des fautes récurrentes qu'ils observent chez les apprenants, de leur nature et des raisons qui conduisent à la fréquence persistante. Leurs témoignages seront croisés à ceux des apprenants dans le but d'examiner s'ils ont les mêmes représentations que les apprenants du français, ainsi que des fautes « récurrentes » et de leur nature. Il leur sera également demandé de proposer des pistes de didactisation de ces fautes adaptées aux représentations métalinguistiques de leurs apprenants.

Par cette communication nous visons à : accueillir les discours des apprenants et des enseignants grecs sur les représentations qu'ils se font du français en tant que langue étrangère d'apprentissage ; valoriser leurs témoignages sur les fautes récurrentes que les premiers commettent et les deuxièmes soignent ; permettre aux apprenants d'établir un regard réflexif à propos des origines de ces fautes ; établir un inventaire des originalités didactiques que les enseignants mettent en œuvre pour surmonter la répétitivité inévitable des fautes persistantes (au niveau A2) chez les apprenants grecs.

Références bibliographiques

Beacco, J.-C., Porquier, R. (2001) : «*Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère* », Langue française 131.

Demirtas, L. et al. (2009) *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, Université de Marmara. Synergies Turquie 2.

Desvaux, A. (2005) *L'asymptote du français avancé : les difficultés résistantes* ; Etudes de Linguistique Appliquée 138.

Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*, Paris : CLE International.

Porquier, R., Frauenfelder, U. (1980) *Enseignants et apprenants face à l'erreur*, in FDLM 154.

Porquier, R., Vives, R. (1994) *Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement du niveau avancé*, Etudes de Linguistique Appliquée 92.

Représentations métalinguistiques ordinaires pour l'enseignement du lexique en français sur objectifs universitaires (FOU)

Catherine Fuchs

CNRS / ENS

Sylvie Garnier

Université de Chicago à Paris

L'élaboration du *Lexique raisonné du français académique* (à destination d'étudiants de français langue seconde de niveau B2 à C, inscrits dans des cours universitaires enseignés en français, mais non familiers avec la terminologie linguistique) a posé de façon cruciale à ses auteurs la question des représentations métalinguistiques ordinaires. Une étude préalable des besoins, à partir d'une analyse des productions des étudiants, a conduit à retenir 52 constructions verbales (permettant d'exprimer le commencement, la continuation et la fin de l'existence), illustrées par près de 900 exemples de l'*Encyclopædia Universalis* accompagnés de gloses et de commentaires.

Comment donner aux apprenants les clés nécessaires et suffisantes pour mettre en œuvre les connaissances sur les constructions étudiées, mais aussi pour acquérir une démarche d'analyse et d'apprentissage du lexique transférable à d'autres sous-domaines sémantiques ? Comment, en termes simples, éclairer les différences entre verbes (quasi)synonymes (*une notion prend naissance* ou *voit le jour*, *des désaccords demeurent* ou *subsistent*, *un empire s'effrite* ou *se désagrège*) et expliquer les compatibilités et incompatibilités entre verbes et noms (on *esquisse un portrait* mais on *ébauche un roman*, *la misère perdure* mais *les désaccords persistent*, on *élimine la concurrence* mais on *supprime des emplois*) ?

Comme il sera montré sur des exemples, la réponse se décline en trois étapes : (1) caractériser la « facette » (l'éclairage sémantique) spécifique imposée sur les noms par chaque verbe, (2) identifier les « catégories » de noms (objets, processus ou états) compatibles avec le verbe et (3) définir au sein de chaque catégorie les « types » de noms en affinité (plus ou moins forte) avec la facette (on *esquisse* un objet *schématisable* comme un tracé, une représentation, une méthodologie, une idée, une œuvre ; mais on *ébauche* un objet *nécessitant d'être élaboré par étapes* comme une théorie, un roman). La prototypie d'une collocation verbo-nominale est alors fonction du degré d'affinité entre facette et type de nom.

Références

Bolly, C. (2011). *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*. Berne : Peter Lang.

Cavalla, C. (2016). *Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE*. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/tel-01468588/document>

Florea, L-S. & Fuchs, C. (2010). *Dictionnaire des verbes du français actuel*. Paris : Ophrys.

Fuchs, C. & Garnier, S. (2020). *Lexique raisonné du français académique*. Paris : Ophrys.

Garnier, S. & Savage, A. (2018²). *Rédiger un texte académique en français*. Paris : Ophrys.

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.

Huygues, R. (2015). Les typologies nominales : présentation. *Langue française* 185, 5-27.

Vers un éveil au fonctionnement de la combinatoire syntaxique des collocations via une approche métalinguistique en classe de FLE : quel discours grammatical ?

Djeffali Maïssa
Université de Batna II

Il est désormais communément admis, depuis le lexique-grammaire de M. Gross, la grammaire de construction de Fillmore et Kay, la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis et bien d'autres, que les rapports qu'entretiennent le lexique et la grammaire sont interdépendants. S'inscrivant dans la même lignée d'études portant sur ce traitement bidimensionnel de la langue/du discours, la phraséologie collocationnelle offre « une vue panoramique » d'une association privilégiée entre les propriétés lexicales et grammaticales. Dans le contenu de notre intervention trahi par le titre, nous tâchons d'attribuer plus d'intérêt à un axe souvent marginalisé en classe de FLE, décliné par Graves (1987), à savoir « *apprendre des faits sur les mots* » que nous associons à « l'inculcation pédagogisée » du fonctionnement syntaxique des collocations verbales au travers d'une approche métalinguistique. Pour ce faire, nous mettons en place une stratégie d'enseignement se déroulant en deux temps : dans un premier temps, nous invitons des apprenants de niveau B1, à compléter les énoncés avec les prépositions appropriées ou à dire si certains blancs ne nécessitent pas de remplissage du fait de la nature du régime des verbes. Dans un second temps, et à travers une activité de conceptualisation, nous tentons de susciter la réflexion des apprenants sur le fonctionnement des collocations restituées en les amenant à examiner l'environnement de la préposition dans une approche syntagmatique, à comparer les collocations entre elles et à établir une comparaison entre leur production et les formes rétablies. Outre l'approche intralinguistique qui se fraye une place d'honneur dans ce travail, nous faisons intervenir une approche interlinguistique visant à sensibiliser les apprenants aux différences syntaxiques entre les langues mises en parallèle (le FLE et les langues maternelle et de scolarisation).

Bibliographie provisoire

- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M., Suso Lòpez, J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation. *Langue française*, 1(181), 3-17.
- González-Rey, I. (2015). *La phraséologie du français*. Toulouse : P.U.M.
- Graves, M.F. (2014). The roles of instruction in fostering vocabulary development. Dans M.G. McKeown, & M.E. Curtis (Dir.), *The nature of vocabulary acquisition* (p. 165-184). (2^e éd.). New York : Psychology Press.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.

L'introduction d'une approche métalinguistique dans la production écrite en didactique du FLE pour les apprenants sinophones

Liu Yang
Sorbonne Université

De la méthode dite « directe » aux approches communicative et actionnelle, les méthodologies en FLE font de plus en plus d'attention au contexte des apprenants, s'agissant de leurs pré-acquis linguistiques, éducatifs et culturels. Ces connaissances apprises influencent profondément leurs stratégies d'apprentissage face à une nouvelle langue. Selon mes expériences d'enseignement en Chine et en France, ainsi que les remarques des enseignants chinois et français de FLE, les décalages entre la méthode d'apprentissage du chinois et celle du français produisent chez les apprenants sinophones des confusions sur la nature des mots, des désordres dans les structures syntaxiques et des imprécisions sémantiques dans leur compréhension et leur production. De plus, mes analyses sur la production écrite des apprenants sinophones (niveau A2) montrent que les erreurs linguistiques sont toujours influencées par leurs habitudes d'expression chinoise et par leur expérience éducative en langue maternelle. Pour résoudre ces problèmes, en général, les enseignants de FLE en Chine introduisent directement des termes métalinguistiques aux apprenants sinophones pour expliquer les phénomènes langagiers français, ou bien ils leur donnent un grand nombre de textes à lire, en évitant d'utiliser leur langue maternelle, afin de leur permettre d'appréhender une habitude d'expression en français. Néanmoins, les résultats pédagogiques ne sont pas toujours idéaux, puisque la linguistique chinoise n'est pas stricte et dépend fortement de la pragmatique (Lu J., 2015 :23). Ainsi, les connaissances linguistiques, enseignées rarement dans les cours de chinois ne peuvent pas devenir un étayage pour comprendre la linguistique française.

Dans cette optique, les connaissances métalinguistiques, en tant que « sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation » (Gombert J.-É., 1996 :41) semblent favorables et nécessaires pour expliquer et comprendre les comportements langagiers, les mécanismes et les stratégies de traitement de l'information, ainsi que les interactions entre pré-acquis et mises en pratique (Flavell J. H., 1985). On tentera donc d'apporter des éléments de réponses à quelques questions : de quelle manière les connaissances métalinguistiques des apprenants sinophones sont-elles mises en œuvre dans la production écrite en français ? Que signifie une approche métalinguistique dans un cours de FLE ? Comment améliorer la production écrite française des apprenants sinophones à l'aide de leurs propres connaissances métalinguistiques ?

Trois sous-domaines principaux des connaissances métalinguistiques, les connaissances méta-sémantiques, les connaissances méta-syntaxiques et les connaissances méta-pragmatiques (Gombert J.-É., 1996 :44), nous permettent tout d'abord de comprendre les connaissances métalinguistiques acquises des apprenants sinophones, ensuite d'analyser leurs erreurs linguistiques dans l'écriture et finalement de rectifier leurs comportements

langagiers. Nous demandons aux apprenants de comprendre la linguistique française à travers leurs propres connaissances métalinguistiques et, réciproquement, de favoriser une compréhension plus profonde et précise de leurs connaissances métalinguistiques grâce à la linguistique française.

Cette approche métalinguistique est déjà mise en pratique dans les cours de FLE avec une vingtaine d'apprenants sinophones de niveau A2. Il leur est demandé de traiter simultanément les deux langues dans les cours de FLE. D'après les textes écrits des apprenants, ils font relativement des progrès. L'objectif n'est pas de séparer les deux systèmes linguistiques, mais d'établir une intercommunication entre ces deux langues, en l'intégrant dans les activités métacognitives des apprenants.

Références bibliographiques :

Flavell J. H. (1985). « Développement métacognitif ». *Psychologie développemental*. Bruxelles : Mardaga.

Gombert J.-É. (1996). « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* N°8, 41-55.

Lu J. (2015). « Hànyǔ'tèdiǎn'zhīwǒjiàn (les caractéristiques du chinois à mes yeux) ». *Journal of Chinese Studies*, N°2,15-26.

Toutes les langues se valent : de la difficulté de faire admettre ce principe de la linguistique saussurienne.

Ahmed Boualili

Laboratoire LT2D, CY Cergy Paris Université
Université de Tizi-Ouzou, Algérie

L'un des enseignements de Saussure et qui constitue le postulat de la linguistique moderne est l'idée selon laquelle toutes les langues se valent. En ce sens, toutes les langues, abstraction faite de leur statut, peuvent être étudiées scientifiquement et de façon autonome comme des systèmes. La difficulté d'enseigner ce principe est la nécessité de mettre sur le même pied d'égalité les différentes langues, voire variétés qui se trouvent effectivement utilisées dans un territoire plurilingue.

En effet, nous proposons de présenter notre expérience d'enseignant de linguistique en Algérie où en plus des langues officiellement reconnues, l'arabe standard, le tamazight et le français, il existe des langues qualifiées de "dialectes" qui sont des variétés vernaculaires dont le statut est flou.

Nous avons recueilli lors de notre pratique les différents énoncés qui présentent les différentes langues ; ce qui est appelé en sociolinguistique « discours épilinguistique ». Nous envisageons de les analyser à l'aune de la théorie des stéréotypes lexicaux (Anscombe et Haillet) afin de reconstituer le stéréotype de chacune des langues en présence. À titre d'exemple, lorsque nous avançons devant les étudiants que toutes les langues se valent, ceux-ci répliquent que la langue arabe n'a pas d'égal puisque « c'est une langue sacrée ». Tout notre travail d'enseignant de linguistique est finalement basé sur la déconstruction de ces stéréotypes. Nous ferons le point sur les techniques utilisées pour y arriver.

Bibliographie sommaire

Anscombe, J.-C., 2001, « Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes », *Langages*, 142, 57-76.

Fradin, B., 1984, « Anaphorisation et stéréotypes nominaux », *Lingua*, n° 64, 325-369.

Haillet P. P., 2007, *Pour une linguistique des représentations discursives*, Bruxelles, De Boeck.

Haillet, P. P., 2008, « Théorie des stéréotypes et structure du lexique : à propos de la préfixation en *in-* d'adjectifs finissant par *-ble* », in D. Leeman (dir.), *Des topoï à la théorie des stéréotypes en passant par la polyphonie et l'argumentation dans la langue*, Université de Savoie, 257-275.

Plantin (dir.), *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*, Paris : Kimé, 356-371.

Yaguello, M., 1988, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris : Seuil.

L'enseignement de la linguistique et de la grammaire française : analyse de quelques opinions des futurs enseignants de français de l'École normale supérieure (ENS) de l'université Marien Ngouabi (République du Congo)

Solange Nkoula-Moulongo

Ecole normale supérieure de l'Université Marien Ngouabi

Les représentations linguistiques en république du Congo ont fait l'objet de plusieurs études. M. Missakiri et C. Ntsadi (1995) se sont intéressés aux compétences en français des apprenants du secondaire. J. A. Mfoutou (1998, 2007) a étudié les pratiques de la langue dans un contexte plurilinguistique en mettant particulièrement l'accent sur le phénomène de contact des langues. A. Queffélec (2000, 2001) étudie la place du français dans l'opinion des africains francophones et particulièrement au Congo. O. Massoumou (2006) a mené une enquête sociolinguistique sur les représentations de la langue française. Il apparaît que les études ont essentiellement abordé des aspects de représentations métalinguistiques sur la langue française, donc la grammaire.

Pour avoir des représentations métalinguistiques en lien avec l'enseignement de la linguistique et de la grammaire française, il est impératif d'interroger des acteurs ayant des compétences dans l'un et l'autre domaine. Dans cette contribution, nous présentons les résultats d'une enquête menée auprès des étudiants de master d'enseignement du français de l'École normale supérieure de l'université Marien Ngouabi (Congo). Quelles opinions épilinguistiques les apprenants du parcours type français enseignement ont-ils d'une part de l'enseignement de la linguistique (linguistique générale, linguistique textuelle...) et, d'autre part, de la grammaire (morphosyntaxe, psychomécanique...) ?

Nous apprécierons ainsi si les réponses des apprenants correspondent aux opinions que les enquêtes sociolinguistiques expriment. Nous apprécierons particulièrement la place accordée au savoir scientifique de la linguistique dans le processus d'enseignement/apprentissage de certaines notions de grammaire française. Nous pensons aux marqueurs de cohésion discursive. Nous aborderons en dernière instance la représentation sur la terminologie scientifique (savoirs académiques) et l'enjeu de l'enseignement-transmission des savoirs du français.

Bibliographie

- Massoumou Omer, 2006, « Les usages linguistiques à Brazzaville : la place du français », *Le Français en Afrique*, 20, Inalfr-CNRS, pp. 237-254.
- Mfoutou Jean-Alexis, 2002, *Français et langues endogènes au Congo-Brazzaville. Contact et dynamique sociolangagière*, Paris, Editions Espaces culturels.
- Missakiri Marcel et Ntsadi Célestin, 1995, « Nécessité de l'évaluation des compétences linguistiques en français au Congo », Chaudenson Robert (eds), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Paris, Didier Erudition, pp. 101-112.
- Queffélec Ambroise, 2000, « Le français en Afrique subsaharienne francophone (1945-2000) », G. Antoine et B. Cerquiglini (eds), *Histoire de la langue française 1945-2000*, Paris, CNRS Editions, pp. 797-851.

De la grammaire à la linguistique, les obstacles et les stratégies dans l'enseignement de la linguistique française aux apprenants sinophones dans le cadre universitaire

Zhichao WANG
Sorbonne Université, EA4509

Bien qu'une centaine d'universités chinoises offrent la formation en langue et en culture française, l'enseignement des sciences du langage, en particulier, celui de la linguistique française, reste un champ vierge. Nous en donnons ici deux raisons radicales : l'une repose sur le fait que la plupart des recherches du français en Chine se focalisent traditionnellement sur la littérature française et sur la traductologie ; l'autre est le manque des chercheurs en linguistique française. En tenant compte de ce contexte, notre recherche cherche à répondre aux deux questions suivantes : dans le cadre universitaire chinois, d'une part, pour quelles raisons un enseignant peut-il rencontrer les obstacles dans l'enseignement de la linguistique française ? D'autre part, quelles sont les stratégies mises en place pour faciliter l'enseignement de la linguistique française ainsi que son acquisition pour les apprenants ?

Pour répondre à la première question, nous aborderons les obstacles dans la transposition didactique, plus précisément ; il s'agit des difficultés dans la transition de la grammaire à la linguistique. Nous rencontrons ici les doubles « cursus » de transposition : des savoirs enseignés (*grammaire enseignée*) aux savoirs savants (*linguistique à acquérir*), des savoirs savants (*linguistique à acquérir*) aux savoirs enseignés (*linguistique à acquérir transpositionnée*)., les différences de propriétés langagières entre le français et le chinois (par ex. les différentes interprétations métalinguistiques concernant la partie de discours en français et en chinois), la culture éducative et les représentations sociales en didactique (par ex. les différences de la position de l'enseignant et de l'apprenant dans l'enseignement et dans l'apprentissage). Concernant les stratégies correspondantes, en suivant le schéma de transposition de Philippe Perrenoud (1998), il faudrait considérer qu'elles répondent à différents principes : préciser les limites de la grammaire en soulignant la propriété scientifique de la linguistique (par ex. comparer avec la préposition *de* la description de l'allomorphisme de l'article indéfini *des* dans certains emplois comme *beaucoup de*, *de nombreux cas*, *il n'y a pas d'étudiants etc.*), décrire les savoirs en les métaphorisant et en adoptant un point de vue contrastif s'il est nécessaire (par ex. la description des conjonctions de coordination ayant la fonction de marqueur discursif) ; mettre en place différents exercices et entraînements en mettant les apprenant dans la position comme actant etc.

Nous espérons finalement que ces obstacles et ces stratégies, en construisant ensemble les données, théoriques ou empiriques, pourront fournir des éléments d'inspiration à l'enseignement de la linguistique aux étudiants sinophones.

Références bibliographiques

Beacco, J-C., *Les savoirs linguistiques « ordinaires » en didactique des langues : des idiotismes*. In: *Langue française*, n°131, 2001. Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère. pp. 89-105;

Beacco, J.-C. (1997) : « *Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques* », LINX, 36, pp. 131-138.

Chevallard, Y. (1991) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La pensée sauvage.

Coste D. (1985) : « *Métalangages, activité et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère* », DRLAV,32, pp. 63-92.

Perrenoud, P., (1998), *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*, article en ligne :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

Py B., *Pour une approche linguistique des représentations sociales*. In: Langages, 38e année, n°154, 2004. Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. pp. 6-19; doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.943>

Se représenter et s'approprier le concept de répertoire langagier en didactique des langues.

Marion Dufour

Université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS)

Le Répertoire langagier (désormais RL) est un concept qui suscite de plus en plus d'intérêt en linguistique appliquée comme en didactique des langues où le développement du RL est devenu le but de l'enseignement des langues. Gumperz (1971) l'avait introduit en ethnographie de la communication dans les années soixante, dans une perspective d'interactions sociales pour décrire « la totalité des formes linguistiques régulièrement employées au cours d'interactions socialement significatives » (p. 152) parmi lesquelles chaque individu fait des choix compte tenu des parlers (*speech varieties*) qui structurent son répertoire. Dans les années 2000, l'intérêt porté aux biographies langagières, témoignages langagiers (*language memoirs*), portraits langagiers et dessins réflexifs, met au centre des préoccupations le sujet parlant plurilingue (Kramersch, 2009), le récit de ses expériences vécues et leur dimension intersubjective. D'une approche centrée sur les interactions à une approche poststructuraliste et phénoménologique (Busch, 2012 et 2017) centrée sur le sujet parlant et son vécu des langues, le RL s'étoffe, référant désormais, en didactique des langues, aux potentialités d'un apprenant incluant mémoire, émotion et imagination, et renvoyant à différentes formes de pluralités : « pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des contextes, des stratégies et compétences qui se distribuent et évoluent dans l'espace et dans le temps » (Castellotti & Moore, 2005, p. 109). Ainsi au fur et à mesure que les chercheurs approfondissent leur compréhension du RL, celui-ci se déploie et se complexifie. Se représenter ce concept à des fins d'appropriation est pourtant une nécessité pour l'étudiant en didactique des langues, comme pour l'enseignant de langues, au défi de mettre en œuvre une approche de l'enseignement des langues basée sur le RL (Rymes, 2014). Approfondissant la dimension phénoménologique du RL en empruntant au concept Husserlien d'*horizon* (Fraisopi, 2008), nous proposons de présenter dans cette communication une série d'activités métalinguistiques à caractère réflexif permettant aux étudiants et enseignants de langues d'appréhender leur RL non pas dans la totalité de leurs expériences, mais à l'horizon de cette totalité, c'est-à-dire dans une perspective donnée et selon un agencement. Pour ce faire, nous adoptons une approche biographique multimodale (Busch, 2012) à deux volets narratif et visuel, qui s'appuie sur une expérience de lecture intercompréhensive concertante de la biographie langagière de Jhumpa Lahiri (*In Altre Parole*, 2015), sur le recueil des différentes représentations qu'elle donne de son répertoire et les propriétés du RL qui en émergent, pour enfin construire une projection situationnelle de son RL. Cette contribution constitue donc un approfondissement de la transposition didactique (Chevallard, 1991) du RL en didactique des langues.

Bibliographie

BUSCH, Brigitta. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33/5, 503-523.

BUSCH, Brigitta. (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* – The lived Experience of languages. *Applied Linguistics*, 38/3, p. 340-358.

CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usage d'appropriation. Dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D.

Veronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 107-132). Paris : PUF.

CHEVALARD, Yves. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage Editions.

FRAISOPI, Fausto. (2008). Genèse et transcendantalisation du concept d'« horizon » chez Husserl. *Phänomenologische Forschungen änomenologische Forschungen*. Felix Meiner Verlag GmbH, p. 43-70.

GUMPERZ, John. (1971). Linguistic and social interaction in two communities. Dans J. Gumperz, *Language in Social Groups* (chap.9, p. 151-177). Stanford, CA: Stanford University Press.

KRAMSCH, Claire. (2009). *The Multilingual Subject : What Foreign Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford, UK: Oxford University Press.

RYMES, Betsy. (2014). Communicative Repertoire. Dans B. Street & C. Leung (dir.). *Handbook of English Language Studies*, p. 3-15.

Grammaire et didactisation

Marie-Christine Fougerouse
DILTEC (EA 2288), UJM, Saint-Étienne

Nos travaux de recherche montrent que la transposition didactique des descriptions grammaticales de la langue cible est un travail de recherche méticuleux qui constitue une des préoccupations du quotidien chez les enseignants. Ces derniers mettent sur pied des explications qu'ils veulent facilitatrices pour assister leurs apprenants dans les méandres plus ou moins laborieux des parcours individuels en langue cible. Des ressources sont pourtant disponibles, mais les enseignants recherchent toujours des explications adaptées aux compétences de leur classe au profil linguistique et grammatical diversifié.

Pour mesurer les différentes strates explicatives nécessaires à l'élaboration d'un cours, je propose une étude exploratoire sur la présentation de quelques points de langue (deux ou trois) dans des grammaires dites de référence en Français langue maternelle (FLM), dans des grammaires utilisées en Français langue étrangère (FLE) et dans des manuels pour la classe, souvent nommés « méthodes de langue ». Dans ces ressources, chaque enseignant sélectionne et assemble les informations qu'il estime efficaces pour la production d'un discours grammatical didactique adapté en classe.

Cette analyse amène à s'interroger sur les contenus pertinents à inclure dans les formations des futurs enseignants en FLE, en vue de les assister pour aborder la grammaire en classe. Il serait nécessaire de les outiller pour leur permettre de dépasser leur formation grammaticale, bien souvent traditionnelle, acquise à l'école, afin qu'ils soient en mesure de proposer des explications adaptées aux publics allophones. En FLE, au XXI^{ème} siècle, la compétence grammaticale demeure toujours incontournable en classe.

Bibliographie indicative

- Charaudeau P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- De Salins G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier.
- Fougerouse, M.-C. (2019). « La grammaire dans l'enseignement du Français Langue Étrangère en contexte allophone : représentations, stratégies et pratiques ». *Synergies France*, (13), 63-83.
- Fouillet, R. (2018). « Entre savoir savant et didactisation : le cas de l'article en français ». *Synergies France*, (12), 67-83.
- Jennepin D. *et al.* (2004). *Nouvelle grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette.
- Pellat J.-C. *et al.* (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Pratiques grammaticales d'enseignantes de français langue étrangère (FLE) : focalisation sur l'enseignement de formes verbales irrégulières

Noémie Guérif
Université d'Aix-Marseille

Cette proposition de communication prend place dans le champ de la didactique du FLE et s'appuie sur notre recherche doctorale qui a porté sur les pratiques d'enseignement du verbe. Dans le cadre de ce colloque, nous nous intéresserons à la façon dont deux enseignantes de la recherche, abordent et gèrent les irrégularités du système verbal en classe.

Les descriptions sur la morphologie naturelle du français (Bonami & Boyé, 2003) considèrent qu'un verbe est dit régulier lorsque toutes ses formes fléchies se construisent sur un seul et même radical. Elles retiennent alors trois critères d'irrégularité : une désinence irrégulière, la défection et la variation de la base ; cette dernière constituant la majeure source d'irrégularités. A ce sujet, J. Dubois (1967) a largement contribué à mettre au jour la conjugaison orale du français et les variations lexicales des verbes.

Dans une perspective didactique, il semble difficile de considérer comme irrégulier tout verbe qui présente une variation de sa base. J. Gardes-Tamine précise d'ailleurs à ce sujet que « les verbes (...) irréguliers peuvent être appelés ainsi, non parce qu'ils présentent plusieurs radicaux, ce qui est conforme à la morphologie du verbe en général, mais parce que ces radicaux ne sont pas prévisibles (...) : *sache* [saj] du verbe *savoir* dont la forme de base est [sav] » (1982, p. 44).

Nous analyserons alors la pratique grammaticale de deux enseignantes de FLE expérimentées (Céline et Géraldine) qui exercent dans un centre de langue universitaire en France, auprès d'étudiants étrangers. A partir de deux séances de classe dont les objectifs linguistiques sont l'indicatif imparfait pour l'une (Céline, niveau de classe A2) et le subjonctif présent pour l'autre (Géraldine, B1), nous examinerons les dispositifs didactiques mis en œuvre et les discours grammaticaux produits, que nous associerons aux verbalisations autoconfrontées des enseignantes.

Chez Géraldine, il y aurait deux types d'irrégularités au subjonctif présent : les verbes à deux ou trois bases (*finir* ou *tenir*) et les verbes dont la base est difficilement prédictible en synchronie (*être*, *avoir*, *savoir*, etc.). Alors que la difficulté de ces verbes porte majoritairement sur le changement de leur base, l'enseignante attire l'attention des étudiants sur leurs variations désinentielles et donc orthographiques. Nous verrons alors que l'enseignante exprime une dissonance entre sa pratique grammaticale et la finalité d'apprentissage de ses étudiants. Quant Céline, son discours grammatical met en avant que l'irrégularité de la forme verbale provient de la non-opérationnalité de la procédure d'engendrement de la forme-clé (Le Goffic, 1997) qui permet ainsi d'identifier la base verbale. Enfin, nous montrerons comment chez Géraldine, le signalement des verbes irréguliers lui permet d'attirer l'attention des étudiants sur leur responsabilité d'apprenant, à savoir de mémoriser les formes verbales irrégulières.

Bibliographie

Bonami, O., & Boyé, G. (2003). Supplétion et classes flexionnelles. *Langages*, 37(152), 102-126. <https://doi.org/10.3406/lgge.2003.2441>

Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français : Le verbe*. Librairie Larousse
Gardes-Tamine, J. (1982). Introduction à la morphologie, suite... La morphologie flexionnelle : Le verbe. *L'Information Grammaticale*, 13 (1), 42-46.
<https://doi.org/10.3406/igram.1982.2383>

Le Goffic, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français : Oral et écrit*. Ophrys.

Mais où sont passés les temps primitifs ?

Jean-Claude Beacco
Sorbonne nouvelle

Nous montrerons, dans la cadre heuristique du réseau *Grammaires et contextualisation*, comment une description de la conjugaison du français d'origine linguistique, la morphologie par bases orales d'A. Martinet et de J. Dubois, aurait été en mesure d'en renouveler l'enseignement, si elle s'était suffisamment répandue, en particulier dans le domaine de l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE). Mais son influence y est restée modeste, comme en témoignent plusieurs grammaires FLE. Comme à l'inverse, on décrira ensuite une pratique pédagogique non savante, utilisée pour faire reconstituer aux apprenants les formes des verbes les unes à partir des autres et de les mémoriser, celle dite des *tempi primitivi* (les cinq formes : *venir, venant, venu, je viens je vins*). Cette technique est très présente dans l'enseignement du FLE en Italie et elle fait partie de la *doxa* grammaticale des apprenants comme des enseignants. Elle est attestée dans les grammaires de la période contemporaine, tout autant que dans les toutes premières grammaires du français pour italophones. Cette description alternative par temps primitifs provient de l'enseignement de grammaire latine (temps premiers : *amo, amas, amare, amavi, amatum*) et elle perdure parce que les enseignants la considèrent comme efficace. Cette morphologie empirique semble peu répandue ailleurs qu'en Italie. Elle a aussi été utilisée dans la production grammaticale française (Lhomond) mais assez peu dans l'enseignement du français en France. Elle a refait surface avec les *formes clés* de la description de P. Le Goffic. On voit bien, dans ce cas précis, combien se croisent la créativité pédagogique des enseignants et les analyses des spécialistes.

Références

- Arrivé M., Gadet F. & Galmiche M. (1986) : *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris : Flammarion.
- Beacco J.-C., Kalmbach J.-M. & Suso Lopez J. (dir.) (2014) : *Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères, Langue française* 181 et « Présentation » p. 3-17.
- Bondi A., Credali A. & Romagnini M. ([1979] 1983) : *Corso completo di lingua francese per le Scuole superiori*, Bologna : Cappelli.
- Dubois J. (1968) : *Grammaire structurale du français : le verbe*, Paris : Larousse.
- Duc F. (1788) : *L'italiano in Parigi ovvero Grammatica francese ad uso degli Italiani*, Venise : Pietro Torre
- Fouillet R. (2013) : *Les formes de la contextualisation de la description du français dans les grammaires pédagogiques pour italophones (1970-2011). Cultures métalinguistiques et expertise professionnelle*, thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris III-Sorbonne nouvelle.
- Le Goffic P. (1997) : *Les formes conjuguées du verbe français oral et écrit*, Paris : Ophrys :
- Lhomond C. F. (1826, nouvelle édition) : *Eléments de la grammaire française*, Laval : chez Bonné.
- Martinet A. (1958) : De l'économie des formes du verbe en français parlé, *Studia philologica et litteraria in honorem L. Spitzer*, 309-326, **Berne : Francke.**

Prise de conscience des structures de la langue dans l'enseignement du FLE (niveau A1)

Céline Bichon et Gérald Schlemminger
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Pour les apprenants débutants, la grammaire explicite et descriptive a été enseignée jusqu'à la méthodologie active. Depuis les méthodologies audio-orales jusqu'à l'approche actionnelle, l'enseignement de la grammaire explicite a laissé place à l'apprentissage d'énoncés "oralisés" (les saynètes) reprenant de façon implicite des faits de grammaire (comme l'accord du groupe nominal) avec un discours métalinguistique et une systématique qui ne permettent pas une vue d'ensemble des faits de langue adaptée au niveau cognitif et perceptif d'un apprenant débutant. Ce phénomène entraîne des blocages quant à l'utilisation autonome de la langue cible.

Depuis quelques années, dans l'enseignement des langues pour débutants, une approche holiste, kinesthésique, visuelle et multisensorielle (Magnat, 2020) se développe avec pour but une meilleure représentation globale du fonctionnement de la langue cible et un meilleur ancrage cognitif des faits de langue. Nous trouverons, entre autres, comme techniques d'enseignement :

- l'approche multisensorielle de *Jolly Grammar* (S. Wernham / S. Lloyd / L. Van-Pottelsberghe 2012) qui focalise sur un apprentissage gestuel et visuel des structures de langue.
- l'approche de la pédagogie Montessori (C. Girac-Marinier, Carine s. l. dir. d., 2017) en enseignement de l'anglais qui favorise l'apprentissage à travers l'attribution de symboles aux faits de langue et une forte implication haptique de la part des élèves.
- l'approche visuelle et structuraliste de l'apprentissage de la langue de niveau avancé (M. Laurent) qui utilise des panneaux permettant une forte visualisation des structures syntaxiques, à savoir la place et la fonction des mots dans la phrase.
- la méthode de Morisset Dammann (2006/2017) qui développe la technique pédagogique *Carte-Mots-Dessins*, en focalisant sur la simultanéité de la présentation graphique, visuelle et phonique des mots nouveaux dans un contexte syntaxique spiralaire.

En nous inspirant des travaux cités, plus particulièrement de la pédagogie Montessori et de la méthode de Morisset Dammann, nous avons développé à la *Pädagogische Hochschule* de Karlsruhe l'approche de la visualisation picturo-graphique et lexico-syntaxique simultanée (VPS) (cf. G. Schlemminger / C. Bichon 2020). Elle permet d'expliquer les faits de langue – « la grammaire » – de façon implicite et contextualisée. La régularité de langue est mise en évidence, sans être explicitée par des notions grammaticales, mais à travers un discours métaphorique ou l'aide de symboles. Ils sont introduits par l'enseignant ou co-construit avec les apprenants. Il s'agit d'une sorte de grammaire pédagogique de l'interlangue. C'est grâce à la construction progressive et visuelle de phrases complètes et inventées par les élèves que les régularités de la langue sont découvertes et habituées. Lors de notre exposé oral, nous expliciterons à travers quelques exemples pris en contexte d'enseignement à partir d'enregistrements vidéos et de prises de notes.

Bibliographie :

Girac-Marinier, Carine (s. l. dir. d.) (2017) : *Mon grand cahier Montessori de grammaire*. Paris : Larousse.

- Laurent, Maurice (2003) : “De la grammaire implicite à la grammaire explicite” in : *Babylonia* 2/03, 40-47.
- Laurent, Maurice (2014) : *Les jeunes, la langue, la grammaire*. Tome 1. Besançon : Ed. Une éducation pour demain (2e édition).
- Laurent, Maurice (2014) : *Les jeunes, la langue, la grammaire*. Tome 2. Besançon : Ed. Une éducation pour demain (2e édition).
- Morisset-Dammann, Christelle (2006 / 2017) : *La méthode CMD*. Freiburg i. Br.: Verlag L'Océan.
- Schlemminger, Gérald / Bichon, Céline (2020) : « Acquisition de la littératie en contexte plurilingue chez des élèves du primaire apprenant le français dans un groupe hétérogène à l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe », in : *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numéro spécial, Printemps 2020, 223-242.
- Wernham, Sara / Lloyd, Sue / Van-Pottelsberghe, Louise (2012) : *Jolly grammar. 1 Pupil Book*. Chigwell : Jolly Learning.