



Méthodal

Revue du Laboratoire ouvert et interdisciplinaire
pour la recherche en méthodologie
de l'enseignement-apprentissage des langues



ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

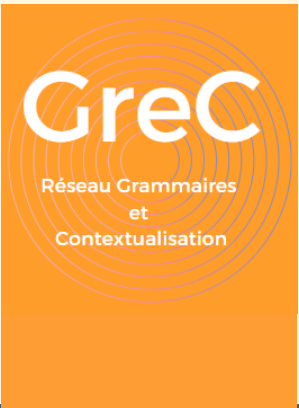
**Quelles « grammaires enseignantes »
pour l'enseignement des langues ?**

Filière Didactique des Langues & UMR 8202 SeDyL
Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO)

Réseau Grammaires et contextualisation (GreC),
Méthodal OpenLab, Université de Chypre

9 & 10 OCTOBRE 2024

Sous la direction de
Céline PEIGNÉ, Jean-Claude BEACCO et Béatrice BLIN

The GreC logo is set against an orange rectangular background. It features the text "GreC" in a large, white, sans-serif font. Below it, in a smaller white font, are the words "Réseau Grammaires" and "et Contextualisation" on two separate lines. The entire logo is enclosed within a series of concentric white circles.



ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

Quelles « grammaires enseignantes » pour l'enseignement des langues ?

Filière Didactique des Langues & UMR 8202 SeDyL
Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO)

Réseau Grammaires et contextualisation (GreC),
Méthodal OpenLab, Université de Chypre

9 & 10 OCTOBRE 2024

Sous la direction de
Céline PEIGNÉ, Jean-Claude BEACCO et Béatrice BLIN

Date de publication : mai 2026



Cette création est mise à disposition selon le Contrat

Creative Commons Paternité

Pas d'utilisation commerciale

Partage des conditions initiales à l'identique 2.0 France

disponible en ligne : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/fr/>

Comité scientifique

Arnaud ARSLANGUL, UMR 8563 CRLAO, INALCO

Jean BAZANTAY, UMR 8043 IFRAE, INALCO

Alexandrine BARONTINI, LACNAD, INALCO

Jean-Claude BEACCO, GreC et EA 2288 DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle

Hui-Linh DAO, UMR 8563 CNRS-EHESS-INALCO, INALCO

Raphaële FOUILLET, GreC et EA 3706 LLSETI Université Savoie Mont Blanc

Gilles FORLOT, URM 8202 SeDyL, INALCO

Jing GUO, EA 4514 PLIDAM, INALCO

Rika HIRASHIMA, Université du Kansai

Fiona HORNE, University of the Witwatersrand

Fryni KAKOYIANNI-DOA, Methodal et GreC, Université de Chypre

Jean-Michel KALMBACH, GreC, Université de Jyväskylä

Emilie KASAZIAN, Laboratoire Savoirs, Textes (UMR 8163 - CNRS) et GreC, Université de Lille

Shin-Tae KANG, EA 4514 PLIDAM, INALCO

Céline PEIGNÉ, UMR 8202 SeDyL, INALCO

Jia TAN, National Research Centre for Foreign Language Teaching Materials, Université des Langues étrangères de Pékin (BFSU)

Organisateurs du colloque

Céline PEIGNÉ (INALCO, SeDyL)

Jean-Claude BEACCO (Sorbonne Nouvelle, DILTEC et Université de Chypre Methodal GreC)

Sommaire

Préface	9	Céline PEIGNÉ UMR 8202 SeDyL-IRD-CNRS, Inalco Jean-Claude BEACCO DILTEC (EA 2288) Université Sorbonne nouvelle et GreC Méthodal Openlab, Université de Chypre Béatrice BLIN ENALLT, Universidad Nacional Autónoma de México
Stratégies didactiques par le biais d’analogies contextualisées au service de l’enseignement/ apprentissage du FLE dans le contexte croatophone	17	Bogdanka PAVELIN LEŠIĆ Université de Zagreb Nina STROPNIK Université de Zagreb
La mnémographie et la mnémotechnie comme méthodes facilitatrices pour la transmission et la mémorisation de règles grammaticales en FLE auprès d’un public migrant qualifié	33	Roxane VEDOVATI-STERENBERG Formatrice d'adultes en FLE avec Brevet Fédéral, Genève Stéphanie GALLIGANI LIDILEM, Université Grenoble Alpes
La poésie à l’appui de la didactique de l’accent lexical russe dans le contexte d’un groupe hétérogène (francophones-russophones)	51	Tatiana NIKISHINA Université Rennes-2, ERIMIT
Des manuels aux corpus : Comment décrire le suffixe -Dir en turc en contexte didactique ?	73	Sülün AYKURT-BUCHWALTER Université Paris Nanterre, MoDyCo UMR 7114

Enseignement contextualisé du conditionnel : un cas d'étude de la grammaire enseignante de l'hébreu moderne	99	II-II YATZIV-MALIBERT Inalco, Paris Silvia ADLER Université Bar-Ilan, Ramat-Gan
Transpositions : remarques préliminaires pour l'enseignement de la grammaire du russe dans l'enseignement supérieur.	117	Rémi CAMUS Inalco, SeDyL, Paris
Quel métalangage pour l'enseignement du japonais en France ?	139	Jean BAZANTAY Inalco / IFRAE-UMR 8043, Paris
Verbalisations métalinguistiques sur l'alternance indicatif-subjonctif	163	Monique MONVILLE-BURSTON Université Technologique de Chypre Fryni KAKOYIANNI-DOA Université de Chypre
Études sur les verbalisations métalinguistiques contrastives liées à la grammaire chez les apprenants plurilingues : cas d'étude indien	183	Annie GUPTA Post Graduate Government College for Girls, Chandigarh
Bi-plurilinguisme et enseignement de la grammaire à l'université : explorer une approche contrastive pour l'enseignement des connecteurs logiques.	197	Parvin MOVASSAT Université d'Ottawa
« Entonces ¿no se dice como en español 'j'aime à' ? » Difficultés, discours ou ce qu'occultent les stratégies contrastives autour des constructions verbales en cours de FLE	217	Edna SÁNCHEZ LIDILEM, Université Grenoble Alpes

**Repérage et analyse des
contextualisations du discours
grammatical dans des
grammaires destinées à un public
chilien**

237

Carolina HARO GUERRERO

UR 1339 LiLPa, Université de
Strasbourg

**La transposition de
connaissances grammaticales de
l'arabe vers le français.**

261

Julien SIBILEAU

Institut National des Langues et
Civilisations Orientales, Paris

Préface

Ce neuvième colloque du Réseau international *Grammaires et contextualisation* (GreC) s'inscrit dans la lignée des colloques précédents, tous co-organisés avec différentes universités (U. de Lille, U. Paris Cergy, U. Brusov de Erevan...). Son titre vient de plus loin encore, puisque *grammaires d'enseignants* (bien proche de *grammaires enseignantes*) figure dans le titre du numéro 131 de *Langue française* (Beacco & Porquier, 2001) : *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*.

Mais, il prend cette fois un tour tout à fait novateur puisque, grâce à la collaboration avec la filière Didactique des langues de l'Institut national des langues et cultures orientales (Inalco), tout particulièrement grâce à l'implication de Céline Peigné (organisatrice du colloque avec J.-C Beacco), il concerne des collègues de l'Inalco qui enseignent d'autres langues étrangères que le français. De ce fait, les préoccupations de recherche du GreC se trouvent éclairées sous d'autres angles, puisque ce colloque, à la différence des précédents, concerne à la fois le français enseigné à des allophones et l'enseignement de langues (plus ou moins) « étrangères » (Dabène 1994, p.28) à des francophones.

Les communications réunies ici portent sur une dimension spécifique de la didactique de la grammaire dans l'enseignement des langues : elles ont pour finalité de faire émerger l'expertise grammaticale des enseignants qui naît de la pratique professionnelle, forme des savoir-faire personnels qui sont « consubstantiellement liés à des personnes par définition insubstituables » (Verret 1975, pp. 147-148, cité par Chevallard, p. 58). Cette expertise naît aussi de leur expérience du monde : « Comme le remarque Saussure, nous avons le sentiment que notre langue exprime totalement. Mais ce n'est pas parce qu'elle exprime totalement qu'elle est nôtre, c'est

parce qu'elle est nôtre que nous croyons qu'elle exprime totalement. » (Merleau-Ponty 1960, p.89).

On montre que cette capacité à élaborer des grammaires enseignantes pertinentes pour une appropriation des langues (Castellotti 2017) prend des formes diverses, cheminant par la didactique d'autres langues vivantes, et ainsi participant *autrement* aux discussions du Réseau GreC pour réfléchir *en altérité* (Jodelet 2005) la didactique du français langue « étrangère ». Réfléchir en altérité, tout d'abord, en considérant l'importance des imaginaires dans la constitution même des grammaires enseignantes : « Dès qu'on distingue, à côté de la science objective du langage, une phénoménologie de la parole, on met en route une dialectique par laquelle les deux disciplines entrent en communication » (Merleau-Ponty 1960, p. 85). Ce tiers espace fait donc place à un enseignement positionné entre une « grammaire linguistique » et une « grammaire pédagogique » (Sánchez, dans ce numéro), par des liens entre « grammaire savante » et « grammaire enseignée » (Camus, dans ce numéro), souvent pour une grammaire enseignante à visée communicative à l'université (Sibileau, dans ce numéro).

Ce numéro rassemble trois ensembles d'interprétations des grammaires enseignantes. La proposition complexe qui en résulte met bien en avant le caractère vivant des langues et la manière dont les enseignants le didactisent en formation. En effet dans ce numéro, les « contextualisations des grammaires » (cf. le réseau éponyme), développées ci-dessous, reposent sur au moins quatre autres types de mobilisation de la diversité :

- la diversité des langues mobilisées, dans des approches contrastives et choisies, par ces grammaires enseignantes, qu'elles soient langues ressources et/ou ponts (français pour l'hébreu langue étrangère dans Yatziv-Malibert & Adler ; espagnol pour le FLE dans Sánchez ; dans ce numéro), qu'elles mobilisent l'environnement langagier ressource (par exemple au sujet du japonais langue étrangère : Bazantay, dans ce numéro) ou le répertoire pluriel des étudiants (par contraste : Movassat, Gupta, Sánchez dans ce numéro) ou encore l'appui métalinguistique (Monville-Burston & Kakoyianni-Doa dans ce numéro).

- la diversité des pratiques de la langue-cible, qui oriente le choix des objectifs communicatifs des enseignants dans l'élaboration de leur grammaire (selon les différentes grammaires de l'hébreu et leur contexte langagier d'élaboration, dans Yatziv-Malibert & Adler).
- la diversité possible des transpositions de descriptions de références pour l'enseignement des langues. L'expertise enseignante peut d'abord consister en la création de ressources non linguistiques et non directement descriptives : procédés mnémotechniques (Vedovati-Sterenbergh & Galligani, dans ce numéro), représentations graphiques (en FLE, tableaux de conjugaison ou de déclinaison, axe des temps ; maison de l'être), images (ne...que négation sandwich/hamburger) (Pavelin & Stropnik, dans ce numéro), chant (Nikishina, dans ce numéro), comparaisons et métaphores, des documents authentiques où le phénomène est saillant, la qualité illustrative des exemples. Certains articles de ce numéro présentent des démarches élaborées en ce sens, qu'on pourrait nommer transpositions non discursives.
- la diversité expérientielle et la pluralité langagière du répertoire (Castellotti, Moore 2005) de chaque enseignant, qui les mènent, dans une posture réflexive critique (Schön 1994, Perrenoud 2001, Heller 2001), à médier le langage qu'ils enseignent « comme un équilibre en mouvement » tout autant qu' « un ensemble de gestes linguistiques convergents dont chacun sera défini moins par une signification qu'une valeur d'emploi » (Merleau-Ponty 1960, p. 86). C'est-à-dire que les enseignants opèrent des choix d'équilibre entre connaissances et usages des grammaires ou comment, parfois, les grammaires (enseignantes) remettent même les normes à leur juste place.

Ce colloque montre que l'expertise grammaticale des enseignants se manifeste aussi dans le choix des descriptions de référence destinées à l'enseignement. Pour l'enseignement des langues à des allophones, on peut avoir recours à une description « scolaire » traditionnelle, mais celle-ci n'est pas disponible dans tous les contextes éducatifs, en particulier dans tous ceux où la grammaire de la langue première n'est pas étudiée en tant que telle. Mais comme ces langues sont, à l'Inalco, proposées dans le cycle supérieur, les enseignants sont aussi des chercheurs qui produisent

eux-mêmes « de la grammaire » adaptée. Elaborées par ces spécialistes, celles-ci se définissent par leur épistémologie, leur corpus, leur méthodologie... : description à partir de grand corpus (Aykurt dans ce numéro) ou de données acquisitionnelles (Arslangul dans ce numéro). Elles sont certes destinées à la communauté des pairs mais elles procèdent de préoccupations didactiques, en ce qu'elles recherchent un équilibre entre la pertinence descriptive et la clarté pour l'apprenant. (Adler Yatziv-Malibert et Camus dans ce numéro).

Par exemple, ce sont les catégories du français, connues des apprenants, qui sont assez spontanément utilisées dans les activités grammaticales. D'ailleurs, bien des langues asiatiques et amérindiennes, par exemple, ont commencé à être décrites systématiquement par des Occidentaux (les Jésuites en particulier) au moyen des catégories du latin ou des langues européennes. Ainsi l'ouvrage fondateur de la grammaire moderne du chinois « La grammaire de Monsieur Ma » (1898) de Ma Zianzhong est-elle inspirée des règles des langues occidentales.

Or les termes « d'origine » et la nature des catégories linguistiques ainsi nommées constituent un point de vue descriptif irremplaçable pour l'apprentissage. Il convient de faire accéder les apprenants à cette « vision intérieure » de la langue, en particulier en ce qui concerne des catégories inexistantes en français comme certaines de celles des langues à cas, tonales, à morphologie isolante ou agglutinante.... Certaines communications montrent comment l'expertise des enseignants a construit des démarches pour utiliser les catégories natives et les descriptions qu'elles permettent (Bazantay et Camus dans ce numéro).

L'expertise de l'enseignant de langue étrangère se manifeste dans les stratégies destinées à faire passer les apprenants des représentations métalinguistiques « spontanées » – étudiées par la linguistique dite *populaire* ou *folk linguistics* (Niedzielski & Preston, 2000) – à des catégories linguistiques (par ex., faire distinguer *name* de *noun*, *time* et *tense* en anglais). L'enseignant peut aménager la description standard en fonction des langues des apprenants. Il a aussi la possibilité de rapprocher les catégories descriptives utilisées de celles qui leur sont familières : dans le cadre du GreC, on nomme *contextualisation* cette forme particulière de transposition (Beacco *et al.*, 2014).

Cette transposition par recours à des descriptions contrastives des langues est presque spontanée et, en tout cas, aussi ancienne que l'enseignement des langues vivantes lui-même. Leur rôle didactique a été théorisé plus tard, tout particulièrement par R. Lado (de langue anglaise mais hispanophone) dans *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Cette approche a été développée en France dans les années 70, tout particulièrement par F. Debyser (1970). À partir de leur expertise contrastive des interférences, certains enseignants créent des descriptions sur mesure qui ne figurent pas dans les grammaires de référence. L'expertise enseignante consiste aussi à prendre en compte les ressources métalinguistiques et métaagrammaticales des apprenants. Ces savoirs ont été déjà acquis durant l'apprentissage antérieur de la langue étrangère ou dans les enseignements grammaticaux relatifs à langue de scolarisation (Kilcher-Hagedorn *et al.*, 1987). Les apprenants sont en mesure de produire du savoir, personnel cette fois, sur le fonctionnement de la langue cible, ceci en fonction de leur interlangue et de leur répertoire linguistique. Ces intuitions, dites par A. Culioli *épilinguistiques* (inconscientes), se manifestent par des gloses spontanées. Mais on peut aussi créer les conditions de leur verbalisation en classe pour « faire penser la langue à haute voix » dans des activités non transmissives mais réflexives et ouvertes. Cette démarche, proposée par H. Besse dès 1974 sous la forme des *exercices de conceptualisation*, consiste à demander aux apprenants de décrire un fait de langue avec leurs mots, sans chercher à leur faire reconstituer les « règles » officielles. Mais la réalisation de cette activité rencontre certaines difficultés, en particulier du fait que les savoirs scolaires déjà acquis peuvent distordre les intuitions des apprenants. Certains enseignants « contournent » cela par des conceptualisations bilingues (voire plurilingues) en partant des interférences négatives. Celles-ci ne consistent pas à demander aux apprenants de créer des « règles grammaticales », mais à décrire des différences. Ces activités permettent de mettre les connaissances d'autres langues (dont la langue première) au service de l'acquisition d'une langue nouvelle dans la perspective de l'éducation plurilingue (Monville-Burston & Kakoyianni-Doa ; Gupta ; Movassat dans ce numéro). La démarche s'inscrit dans une conception didactique du type *Pedagogical Translanguaging* (Cenoz & Gorter, 2021), qui postule qu'une orientation monolingue n'est pas forcément la plus adaptée et qu'il est plus pertinent de prendre en compte le répertoire verbal des apprenants, de mobiliser les langues déjà connues afin de favoriser la transférabilité des compétences d'une langue à une

autre et l'interconnection des savoirs en langues (Cummins, 1979). Toutefois, cette démarche mise en œuvre par certains enseignants n'est pas recevable pour d'autres. Son acceptation dépend de plusieurs facteurs, notamment de la formation des enseignants, de leurs croyances didactiques sur la place de la première langue dans l'apprentissage de langues additionnelles, ainsi que de leurs propres expériences en tant qu'apprenants (Sánchez dans ce numéro).

Par ailleurs, l'étude des grammaires du français produites à l'étranger montre la transposition didactique opérée par les auteurs qui partagent la même langue première que les apprenants. Dans ce cadre, la contextualisation peut prendre des formes variées selon le contexte linguistique, la culture grammaticale ou encore l'expertise des enseignants. Elle se manifeste notamment dans les explications, les commentaires, les schémas et les représentations graphiques (Bruley *et al.*, 2015). Les descriptions peuvent être ainsi plus ou moins éloignées de celles que l'on trouve dans les grammaires de références (Haro-Guerrero dans ce numéro). Ajoutons enfin que la question de la transposition terminologique grammaticale entre deux langues constitue un véritable défi pour les enseignants, en particulier lorsque celles-ci n'appartiennent pas à la même famille linguistique (Sibileau dans ce numéro).

Ce numéro expose les spécificités des choix (théoriques, objectifs d'enseignement...) et des éléments contextuels (imaginaires, répertoires, ...) concourant à l'élaboration de grammaires enseignantes de langues étrangères dans une grande variété de positionnements, stratégies, mises en œuvre, tâches micro-didactiques. Ces exemples de grammaires enseignantes témoignent de l'implication possible de tout enseignant : quel que soit son contexte éducatif, il est en mesure d'« oser » intervenir sur la description de référence de la langue qu'il enseigne, même si celle-ci a été produite par des spécialistes (comme c'est généralement le cas). Cette prise de risque métagrammaticale est souvent conséquente, mais elle se justifie par les bénéfices pour les apprenants que l'on attend de ces descriptions revisitées.

Ces articles apportent également l'assurance d'une articulation, plus ou moins consciente, des équilibres à arbitrer, qui se jouent dans l'enseignement des langues, entre des grammaires théoriques et des grammaires « pratiques ». Car ces innovations grammaticales enseignantes sont à la fois le fruit de l'expérience pratique d'enseignement, au prisme du répertoire pluriel de l'enseignant, et de toutes les formes des imaginaires ainsi convoquées.

Céline PEIGNÉ

UMR 8202 SeDyL Inalco

Jean-Claude BEACCO

DILTEC (EA 2288) Université Sorbonne nouvelle
et GreC Méthodal Openlab, Université de Chypre

Béatrice BLIN

ENALLT, Universidad Nacional Autónoma de México

Références bibliographiques

- 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.
- Beacco J.-C. & Porquier R. (2001). Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère, *Langue française* 121.
- Bruley, C., Fouillet, R., Stratilaki, S., et Weber C. (2015). Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 57, 38-46.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). "Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation". In Jean-Claude Beacco *et al.* (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Presses Universitaires de France, 107-132.
- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation. Didier. <https://shs-cairn-info.inshs.bib.cnrs.fr/pour-une-didactique-de-l-appropriation--9782278086696?lang=fr>.
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage Editions.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Dabène L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Hachette FLE, coll. Références.
- Debyser F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences, *Langue française* 8, 31-61.

- Heller, M. (2023). Éléments d'une sociolinguistique critique. In *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Lyon: ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.46808>
- Jodelet, D. (2005). Chapitre 1. Formes et figures de l'altérité. Dans M. Sanchez-Mazas et L. Licata *L'Autre : Regards psychosociaux* (p. 23-47). Presses universitaires de Grenoble. <https://doi-org.inshs.bib.cnrs.fr/10.3917/pug.sanch.2005.01.0023>
- Kilcher-Hagedorn H., Othenin-Girard C. & de Weck G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*, Peter Lang.
- Lado R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Presses de l'Université du Michigan.
- Merleau-Ponty M. (1960). « Sur la phénoménologie du langage », dans *Signes*, Gallimard, 85-91. https://philotextes.info/spip/IMG/pdf/merleau_ponty_signes.pdf [17.02.2026].
- Niedzielski N. & Preston D. (2000). *Folk linguistics*, Mouton de Gruyter.
- Perrenoud Philippe (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », Dans *Cahiers Pédagogiques*, janvier 2001, n° 390, 42-45. URL [14.09.25] : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html.
- Schön D.A. (1983). *The reflexive practitioner, how professionals think in action*. Basic books.
- Verret M. (1975). *Le temps des études*, Honoré Champion.

Stratégies didactiques par le biais d'analogies contextualisées au service de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte croatophone

Bogdanka PAVELIN LEŠIĆ

Université de Zagreb, Croatie

Nina STROPNIK

Université de Zagreb, Croatie

Mots-clés

FLE – CONTEXTUALISATION – ANALOGISATION – STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE – APPRENANTS CROATES DÉBUTANTS

Key words

FFL – CONTEXTUALIZATION – ANALOGIZATION – TEACHING/LEARNING STRATEGIES – BEGINNER CROATIAN LEARNERS

Ključne riječi

FRANCUSKI KAO STRANI JEZIK – KONTEKSTUALIZACIJA – ANALOGIZACIJA – STRATEGIJE UČENJA/POUČAVANJA – HRVATSKI POČETNICI (U UČENJU FRANCUSKOG JEZIKA)

Résumé

Cette étude explore le rôle des analogies contextualisées en classe de français langue étrangère (FLE), dans un contexte croatophone où l'anglais est la L2 et le français la L3. Les auteures proposent le terme *analogisation* pour désigner le processus cognitif par lequel les apprenants établissent des liens entre les langues qu'ils connaissent et la langue cible. Si les analogies sont souvent perçues comme une source de difficultés (interférences, fossilisations), l'étude souligne leur potentiel positif : bien exploitées, elles peuvent faciliter la compréhension, rassurer les apprenants et renforcer l'apprentissage. En tant qu'outil didactique, l'analogie mobilise des compétences cognitives clés (mémoire, raisonnement, créativité) utiles à l'acquisition des langues étrangères.

Abstract

This article explores the role of contextualized analogies in French as a Foreign Language (FFL) classes within a Croatian speaking context, where English is used as L2 and French as L3. The authors introduce the term *analogisation* to describe the cognitive process by which learners establish links between previously acquired languages and the target language. While analogies are often viewed as sources of difficulty (interference, fossilization), the article emphasizes their positive potential: when effectively used, they can help comprehension, reassure learners, and enhance language acquisition.

As a didactic tool, analogy mobilizes key cognitive abilities – such as memory, reasoning, adaptation, and creativity – that are essential in foreign language learning.

Sažetak

Članak istražuje ulogu kontekstualiziranih analogija u nastavi francuskog kao stranog jezika (FLE) u kroatofonom okruženju, gdje je engleski L2, a francuski L3. Autorice uvode pojam *analogizacije* koji opisuje kognitivni proces kojim učenici uspostavljaju veze između jezika koje već poznaju i ciljnog jezika. Iako se analogije često smatraju izvorom poteškoća (interferencije, fosilizacije), članak naglašava njihov pozitivni potencijal: kada se učinkovito koriste, mogu podržati razumijevanje, osnažiti učenike i poboljšati usvajanje jezika. Kao didaktički alat, analogija uključuje ključne kognitivne sposobnosti – poput memorije, rezoniranja, prilagodbe i kreativnosti – koje su važne u učenju stranog jezika.

Introduction

Les analogies contextualisées sont souvent abordées dans la didactique de FLE sous l'angle des difficultés qu'elles peuvent induire, comme les interférences ou les fossilisations. En effet, une analogie incorrecte ou mal utilisée peut freiner l'apprentissage d'une langue. Cependant, il est essentiel d'examiner le potentiel positif des analogies, notamment en tant qu'outil didactique. Les analogies contextualisées peuvent rassurer les apprenants face aux éléments inconnus de la langue et servir de point d'ancrage pour l'apprentissage. Lorsqu'elles sont bien exploitées, elles facilitent non seulement la compréhension mais aussi la construction du savoir, en s'appuyant sur les représentations intuitives des apprenants. Les analogies sont un élément important de diverses capacités cognitives, telles que l'accès à la mémoire, l'adaptation, l'apprentissage, le raisonnement et la créativité. Toutes ces capacités sont sollicitées en classe de langue étrangère.

Les enseignants et les apprenants utilisent des analogies contextualisées pour créer des repères dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. L'objectif de cette étude est de mettre en lumière la présence d'analogies contextualisées en cours de français langue étrangère (FLE), comme outils intuitifs et facilitateurs dans un contexte croatophone où l'anglais est utilisé comme L2 et le français comme L3.

Nous proposons le terme *analogisation*, qui n'est pas couramment employé, comme un terme technique spécifique en didactique des langues, mais qui peut être compris

dans le cadre de la linguistique cognitive. Ce terme fait référence au processus de raisonnement qui conduit à des analogies en cours de FLE. En linguistique cognitive, l'analogisation fait référence au processus mental par lequel un individu établit des relations entre deux éléments en fonction de leurs rapports associatifs ou analogies.

Le terme d'analogisation se réfère à la création d'analogies, c'est-à-dire au processus par lequel les enseignants et les apprenants font appel à des analogies pour faciliter l'apprentissage. Dans cette optique, il s'appuie sur des concepts déjà bien établis, tels que les interférences linguistiques, ou encore les analogies, comme stratégie d'apprentissage (Gvozdic & Sander, 2017 ; Krawczak *et al*, 2022). En linguistique cognitive, l'analogisation fait référence au processus mental par lequel un individu établit des relations entre deux éléments en fonction de leurs rapports associatifs ou analogies.

Par « analogies contextualisées », nous entendons les rapports associatifs qui découlent du processus cognitif en classe de langue, déclenché par l'effort de l'enseignant et/ou de l'apprenant pour prendre appui sur des connaissances et sur des compétences déjà installées pour en construire de nouvelles en langue cible. La contextualisation est l'adaptation spécifique de la description et de l'enseignement du français dans les grammaires étrangères en fonction des difficultés prévisibles dans l'interlangue de l'apprenant par rapport à sa/ses langue/s de départ (L1, L2) (Beacco *et al*, 2014 : 10). Certes, les analogies facilitatrices observées dans cette recherche sont contextualisées dans un milieu croate. Néanmoins, dans certains cas, elles résultent de difficultés imprévisibles, tout en restant en phase avec les besoins spécifiques des apprenants ou d'une situation donnée.

1. Le concept d'analogie

Le concept d'analogie a été étudié dès l'Antiquité (Aristote, 1875 [~335 av. J.-C.]) : on a observé le lien entre le langage et la réalité, et caractérisé les ressemblances de toute nature entre les éléments d'une ou plusieurs langues naturelles. Saussure a abordé le concept d'analogie dans le *Cours de linguistique générale* (1978 [1916]). Il y voit un procédé d'ordre psychologique qui permet d'établir des correspondances entre des éléments de nature différente. Selon Saussure, les rapports associatifs qui en découlent

*ne se bornent pas à rapprocher les termes qui présentent quelque chose de commun ;
l'esprit saisit aussi la nature des rapports qui les relient dans chaque cas et crée par
là autant de séries associatives qu'il y a de rapports divers (173-175).*

Les rapports associatifs peuvent reposer sur l'analogie de la forme (*clément – justement – armement*), sur l'analogie du sens (*enseignement – apprentissage – éducation – formation*) ou sur l'analogie double du sens et de la forme (*enseigner – enseignement – enseignant/e*). L'analogie joue un grand rôle dans l'évolution de la langue, c'est pourquoi les chapitres IV et V de la troisième partie du *Cours* portent les titres : « L'analogie » et « Analogie et évolution » (221-264).

Les courants cognitivistes en linguistique partagent un principe commun : les éléments constitutifs du langage sont dépendants de schèmes cognitifs plus profonds. Lakoff et Johnson soulignent dans *Les Métaphores dans la vie quotidienne* (1986 [1980]) que la pensée analogique est fondamentale pour la cognition humaine et qu'elle est omniprésente dans notre langage. C'est par le biais de l'analogie que la pensée façonne le langage en s'appuyant sur des schèmes cognitifs profonds.

Holyoak et Thagard (1995), dans leur ouvrage *Sauts mentaux : L'analogie dans la pensée créative*, montrent l'importance de l'analogie, en tant qu'outil mental essentiel pour traiter des situations nouvelles en se basant sur des expériences passées. Ils présentent une théorie intégrée de la pensée analogique, illustrée par des exemples provenant de divers domaines, tels que la littérature, le droit, la politique, les sciences et l'éducation. L'analogie joue un rôle crucial dans la résolution de problèmes, la prise de décision, l'explication et la communication. Comprendre comment les êtres humains utilisent les analogies est important pour ceux qui s'intéressent à la créativité, aux erreurs de raisonnement quotidien, à la prise de décision dans divers contextes. Faut-il rappeler que ces situations accompagnent l'apprentissage d'une langue étrangère ?

La pensée analogique est aussi un mécanisme fondamental dans la construction et la transmission des connaissances. Sander (2017) constate que tout individu s'appuie sur les analogies intuitives qui découlent des connaissances de la vie quotidienne, pour construire ses représentations mathématiques des problèmes arithmétiques. Selon lui, les analogies jouent un rôle crucial dans la résolution de problèmes, en permettant aux individus de s'appuyer sur des connaissances préalables pour comprendre et résoudre de nouveaux problèmes. Suivant les situations, les analogies

sont susceptibles de jouer un rôle facilitateur ou obstructif pour la résolution. Dans le cadre de la présente étude, nous observons les analogies susceptibles de jouer un rôle facilitateur dans le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe de FLE.

2. Corpus et méthodologie

Le corpus de ce travail s'appuie sur le journal de bord d'une enseignante de FLE (Nina Stropnik), qui a encadré un groupe de dix enfants (dix ans, niveau A1) et d'une apprenante adulte (vingt ans, niveau A2) au cours de l'année scolaire 2023/2024 à l'école des langues étrangères *Angla* à Zagreb. L'analyse des données a été réalisée en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons repéré les occurrences des analogies contextualisées en classe de FLE, qu'elles soient fondées sur la forme, le contenu, ou une combinaison des deux. Dans un second temps, nous avons analysé des exemples concrets en tenant compte de leur impact sur le processus d'enseignement/apprentissage.

L'observation et le recensement des données collectées dans les notes personnelles et dans le journal de bord de l'enseignante nous ont permis d'avoir un aperçu immédiat des perceptions et des actions de l'enseignante et des réactions des apprenants. Pour chaque exemple d'analogisation facilitatrice en classe, nous expliquerons le contexte dans lequel il a été élaboré, en identifiant la source de l'analogie, son auteur (apprenant ou enseignant) et le rapport associatif qui le sous-tend. Enfin, nous observerons comment cette analogie a contribué à faciliter l'apprentissage, et nous exposerons ses répercussions concrètes sur les méthodes pédagogiques et l'efficacité de l'enseignement.

L'approche adoptée suit le chemin tracé par les grammaires contextualisées (Beacco *et al.*, 2014 ; Besse 2016) et s'appuie sur les recherches cognitivistes en matière de l'analogie (D'Amelio 2023 ; Naud *et al.* 2023 ; Sander 2017 & 2024 ; Hofstadter & Sander 2013). En effet, un enseignant devrait tenir compte non seulement des langues que ses élèves maîtrisent déjà, mais aussi de leurs réactions lors de l'enseignement en classe. Cela lui permet de repérer les stratégies les plus efficaces pour faciliter l'apprentissage du français.

3. Exemples d'analogies intuitives et facilitatrices observées dans le corpus

Face au français, les apprenants ont l'impression d'apprendre deux langues à la fois : l'oral et l'écrit. Ils trouvent à juste titre que l'orthographe française est éloignée de la prononciation : par exemple, le mot « eau » en français se prononce [o]. En croate, au contraire, chaque lettre de l'alphabet correspond à un phonème prononcé dans le mot. C'est pourquoi, en français, les apprenants ont recours aux analogies portant sur l'orthographe. Ci-après plusieurs exemples d'analogisation vont être présentés concernant des aspects variés de l'acquisition de la langue étrangère : grammaire, lexique, prononciation, orthographe.

3.1. De *faire* à *ferai*

Notre premier exemple concerne une anagramme comme outil mnémotechnique pour faire le rapport entre le verbe *faire* à l'infinitif et le verbe *faire* à la 1^{ère} personne singulier du futur simple et pour les mémoriser. Cette analogie a été conçue par la professeure dans le cadre de sa présentation du futur simple du verbe *faire* à l'apprenante adulte de niveau A2, qui éprouvait des difficultés à mémoriser la conjugaison de ce verbe pendant le cours.

Voici l'anagramme dont l'enseignante s'est servie : en inversant les lettres « AI » et « E » du verbe *faire* à l'infinitif, on obtient FERAI, qui correspond à la forme du futur simple à la première personne du singulier.



Figure 1. Anagramme du verbe *faire*

Cette analogie a en effet permis à l'apprenante de retenir d'emblée le radical du futur du verbe *faire* → *FER*. De plus, l'analogisation par l'anagramme l'a aidée à identifier et à retenir la terminaison spécifique de ce verbe à la première personne du singulier au futur simple.

3.2. « Du connu à l'inconnu »

Il s'agit d'un jeu de mots pour mémoriser la forme verbale *saurai* : trouver *SAURAI* dans *DINOSAUR* et *SAMURAI*. L'adulte apprenante a eu du mal à retenir le radical du verbe *savoir* au futur simple. Elle maîtrisait déjà les terminaisons du futur simple, mais avait besoin d'une astuce mnémotechnique pour retenir le radical à l'écrit. Dans cet objectif, l'enseignante et l'apprenante ont élaboré deux analogies basées sur des références familières en croate et en anglais.

La première analogie s'appuie sur le mot croate « **dinosaur** » [dinosaur], qui contient visuellement le radical écrit du futur simple du verbe *savoir* dans son orthographe.

La seconde repose sur le mot japonais écrit en anglais « *samurai* » : en retirant la lettre « M », on obtient *saurai*, qui correspond à la forme du futur simple à la première personne du singulier du verbe *savoir*.

DINOSAUR+AI
SAMURAI

Figure 2. Jeux de mots comme astuce mnémotechnique

Grâce à ces analogies, l'apprenante a pu assimiler plus rapidement et plus facilement le radical du futur du verbe *savoir*, tout en consolidant sa connaissance de la conjugaison à la première personne du singulier. On mémorise en situation plus facilement qu'hors contexte. À partir du moment où un apprenant se souvient de la situation de cours qui lui a permis d'entrer dans un nouveau savoir et de le structurer, la conception première qu'il s'y est formée appartient à son répertoire d'analogies intuitives, c'est-à-dire à la liste des images, des idées, des concepts, des croyances ou des jugements qu'il a en tête et qui lui permettent de comprendre le monde et de s'y adapter.

3.3 Lien étymologique entre le S perdu et l'accent circonflexe

Lors de la rédaction d'un texte, l'apprenante adulte a éprouvé des difficultés au sujet de l'emploi de l'accent circonflexe dans l'orthographe. La compréhension des raisons sous-jacentes à ces règles orthographiques a rendu l'apprentissage plus simple. L'accent circonflexe, qui témoigne d'une évolution historique de la langue, est souvent

présent dans des mots qui partagent la même origine étymologique. En mettant en évidence cette relation et en la reliant à la position de la consonne /s/ dans d'autres langues qu'elle connaissait (latin, anglais, allemand), l'apprenante a pu établir des connexions entre la fonction de l'accent circonflexe en français et les mots qui partagent la même étymologie. Pendant la leçon, l'enseignante a présenté les exemples suivants : *quête* (*quest* en anglais) et *fenêtre* (*finestra* en latin, *Fenster* en allemand), tandis que l'apprenante a donné l'exemple *forêt* (*forest* en anglais).

Grâce à cette stratégie analogisante, la reconnaissance des correspondances linguistiques a été améliorée et l'orthographe du français a été rendue plus intuitive, car après un certain temps, l'apprenante a elle-même essayé de proposer des exemples. Cela démontre que l'étudiante a fait le lien entre l'accent circonflexe dans les mots français et des mots qu'elle connaissait dans d'autres langues. Ces correspondances permettent à un apprenant de faciliter l'apprentissage et l'assimilation du nouveau lexique, tout en développant sa compréhension des évolutions linguistiques.

3.4 LUM dans *allUMer* et dans LUMière comme astuce mnémotechnique

La rencontre avec le verbe *allumer* a conduit l'apprenante adulte à explorer sa signification. En reconnaissant la racine *LUM*, issue de *lumière* (un mot déjà acquis), elle a pu assimiler plus facilement la nouvelle unité lexicale. En évoquant l'étymologie (*allumer* vient du latin *lumen*, « lumière »), l'analogie a mis en évidence la relation entre *allumer* et *lumière*, qui partagent le même étymon latin. Cette prise de conscience a amélioré non seulement l'acquisition du nouveau lexème, mais aussi la compréhension des liens étymologiques en français, ce qui a rendu l'apprentissage plus intuitif et cohérent :



Figure 3. Lien entre « lumière » et « allumer »

3.5 Enseigner les directions : la confusion entre 'à droite (de)' et 'droit'

Lors de l'enseignement des directions (*à gauche / à droite / tout droit*) et des positions (*à gauche de / à droite de*), une difficulté fréquente réside dans la distinction à l'oral et à l'écrit entre *droit* et *droite*. En mettant en relation la phonétique et l'orthographe, on peut insister sur la différence de prononciation entre *droit* [dʁwa] et *droite* [dʁwat], due à la présence du *E* final. Sur le plan de l'orthographe, après avoir formulé que, dans *à gauche de* et *à droite de*, il y a un *E* à la fin du nom, l'enseignante a demandé aux jeunes apprenants de trouver d'autres similitudes, ce qui les a menés à remarquer que les deux commencent par la préposition *À* et sont suivis de *DE*. Ces astuces mnémotechniques (le repérage des différences et des similitudes) ont ainsi permis aux apprenants d'associer plus facilement les directions tout en assimilant plus clairement la distinction phonétique et orthographique entre *droit* [dʁwa] et *droite* [dʁwat].

Grâce à cette analogisation, les apprenants ont acquis plus rapidement les notions de direction, réduisant les confusions et les interférences dues à la ressemblance entre *droit* et *droite*, ainsi que l'orthographe des trois directions.



Figure 4. Différences (et similitudes) phonétiques et orthographiques entre 'à droite de' et 'droit'

3.6 Vrai vs Faux

Dans le cadre d'un travail de compréhension écrite, pour faciliter la mémorisation des nouveaux lexèmes (*vrai* et *faux*), nous avons observé que la lettre V dans *vrai* peut être stylisée pour ressembler à une coche, tandis que le X dans *faux* peut être représenté par un X indiquant l'erreur. Afin de consolider cette distinction, nous avons coloré 'vrai' en vert et 'faux' en rouge, pour indiquer visuellement leurs significations respectives (v. fig. 5 et 6).



Figure 5. Visualisation de *Vrai*



Figure 6. Visualisation de *Faux*

Grâce à ce rapprochement visuel, les jeunes apprenants ont pu saisir plus rapidement la signification des termes *vrai* et *faux*, et l'utiliser sans difficulté lors des exercices.

3.7 Établissement de liens associatifs entre les sons des langues

L'orthographe en croate est phonologique, comme nous l'avons dit plus haut, tandis qu'en français, elle est historique. En conséquence, les étudiants croatophones ont souvent du mal à faire correspondre l'image sonore avec l'orthographe des mots contenant *OI* [wa], qu'ils ont tendance à prononcer de manière phonétique [oi]. Lors de l'apprentissage des couleurs, une jeune apprenante a eu l'idée d'associer l'image acoustique du prénom *Noa* [noa] en croate, qu'elle a perçue comme l'équivalence phonique la plus proche dans sa langue maternelle, à celle du mot *noir* [nwɑ̃] en français, afin de faciliter la prononciation du nouveau lexème. Dans un autre cas, une apprenante a trouvé une analogie utile entre la prononciation de *OI* dans *soixante* et celle dans *croissant*. Étant donné que le prénom *Noa* et le mot *kroasan* sont couramment utilisés en Croatie, l'association avec des images acoustiques familières a facilité la mémorisation de la prononciation correcte de *OI* selon l'orthographe française qui diffère des règles phonétiques auxquelles les (jeunes) apprenants sont habitués.

3.8 Relier la prononciation du nouveau (inconnu) au familier (connu)

Les jeunes apprenants rencontrent fréquemment des difficultés à associer l'image acoustique à l'orthographe de certains mots en français, qu'ils ont tendance à lire de manière phonétique. C'est notamment le cas du mot *sous*, dont la prononciation [su] prête à confusion. L'une des apprenantes a établi le lien avec le mot croate *sunce* (fr. *le soleil*) [sunce], en soulignant que la préposition française correspond au début de la première syllabe de ce mot familier croate. Cette analogie, basée sur un repère de sa langue maternelle, a non seulement simplifié sa propre compréhension, mais a également profité au reste du groupe. En mobilisant des éléments familiers,

l'apprenante a ainsi trouvé un appui solide pour s'approprier un nouveau paysage sonore.

Lors de la présentation des nombres, une démarche similaire a été observée. Les apprenants ont éprouvé des difficultés à relier l'image acoustique [sɛz] à l'orthographe du mot *seize*. Une apprenante a alors associé cette image acoustique au syntagme anglais « Simon says » ['saɪmənsɛz]¹, déjà bien connu dans son répertoire linguistique. Les apprenants ont pu mieux intégrer la nouvelle forme sonore grâce à cette stratégie d'ancrage dans une référence familière, démontrant une fois de plus l'importance du lien entre connaissances préexistantes et acquisition linguistique.

3.9 Rapport associatif entre [ɤuʒ] et « rouge à lèvres » grâce au geste kinémimique

Une difficulté récurrente dans l'apprentissage des couleurs chez les croatophones réside dans la tendance des apprenants à lire phonétiquement le mot *rouge*, ce qui résulte en [rouge], en raison de l'orthographe phonologique croate. Le mot français est fréquemment prononcé de manière incorrecte en se référant à la forme écrite. Pour surmonter cette difficulté, nous avons utilisé une analogie phonétique avec l'image acoustique [ruʒ], fréquemment utilisée en croate en tant que l'équivalent du « rouge à lèvres » en français : l'enseignante a utilisé un geste kinémimique (Pavelin 2002) afin de mimer l'application du rouge à lèvres pour évoquer simultanément l'image acoustique et la couleur. Cette approche ludique et multi-sensorielle a facilité l'acquisition de la prononciation correcte, en particulier des graphies OU [u] et GE [ʒ], souvent sources d'erreur.

3.10 Introduction d'analogies pour susciter l'engagement des apprenants : nombres jusqu'à 20

En raison du manque de régularité apparente dans cette série numérique, les apprenants ont eu du mal à retenir les nombres cardinaux de 11 à 20. Afin de les repérer et de les retenir plus facilement, l'enseignante a introduit une première règle : tous les nombres de 11 à 16 se terminent par le suffixe *-ze*. Cette observation simple a été le déclencheur de la démarche d'appropriation. Encouragés par la première

¹ Il s'agit d'un jeu enfantin dont l'équivalent français est *Jacques a dit* (Simon says).

analogie, les apprenants ont cherché activement d'autres rapports associatifs : ils ont ainsi remarqué que les nombres de 17 à 19 commencent par « dix- » et que les nombres 17, 18 et 20 se terminent dans l'orthographe par « -t ». L'implication active des apprenants dans la construction du savoir a été favorisée grâce à cette démarche inductive, qui a permis de structurer l'apprentissage de manière plus efficace. En observant et en analysant des régularités sonores et graphiques, les élèves ont été encouragés à créer leurs propres analogies, ce qui a transformé une séquence de mémorisation en un véritable processus de réflexion commune en classe de FLE. Les analogisations, fondées sur l'identification des points récurrents, ont considérablement facilité l'assimilation des formes numériques. En utilisant leur capacité à repérer des régularités, les apprenants ont élaboré des stratégies cognitives qui peuvent être utilisées dans d'autres domaines du langage, tout en gagnant en autonomie et en efficacité dans l'acquisition du français.

3.11 Image évocatrice : le chameau et la pyramide

Pour aider les apprenants à surmonter la difficulté de relier l'image acoustique et l'orthographe à la signification du lexème « devant », une mise en image a été utilisée : celle d'un chameau – « deva » en croate – placé devant une pyramide. Ce support visuel, ancré dans un mot familier de leur langue maternelle, a permis aux apprenants d'associer efficacement l'image acoustique [dəvã] et l'orthographe du mot français, ainsi que son sens spatial. En mobilisant l'imaginaire et les correspondances interlinguistiques, cette approche analogisante a renforcé la mémorisation du lexème et favorisé une meilleure appropriation du mot en contexte.



Figure 7. Visualisation du chameau devant une pyramide

En guise de conclusion

Notre raisonnement repose sur l'analogie. Il s'agit d'une opération mentale quotidienne. Il est impossible de s'en passer. Comme partout, les analogies se manifestent de manière spontanée en cours de FLE. Nous comparons et instaurons des analogies entre ce qui nous est déjà familier et ce que nous sommes en train d'apprendre et de découvrir. Une analogie peut porter sur plusieurs niveaux en même temps (visuel, auditif, cognitif, affectif, spatial, situationnel). Elle peut engendrer des associations au niveau de la forme de l'expression, du contenu ou des deux en même temps. Le phénomène d'analogisation ou de raisonnement de façon analogique, qui est une opération mentale clé, joue un rôle fondamental dans l'acquisition d'une langue étrangère. Nous comparons et instaurons des analogies entre ce qui nous est déjà familier et ce que nous sommes en train d'apprendre et de découvrir. Comme l'illustrent bien les onze exemples cités ci-dessus, les analogies facilitatrices peuvent servir d'astuces pour simplifier, relier, organiser et catégoriser les faits de langue à maîtriser. On y recourt pour faciliter la mémorisation ou le réemploi des faits acquis.

Il est compliqué de comprendre les liens entre les analogies et l'acquisition d'une langue naturelle, et de les repérer par le biais d'une intuition parfois momentanée et magique. L'utilisation des analogies contextualisées en classe de langue repose sur la capacité de l'apprenant à identifier des relations entre ce qu'il maîtrise déjà et ce qu'il est censé apprendre. Cette stratégie d'apprentissage permet de relier de nouveaux savoirs à des éléments familiers, et de rendre l'accès à la langue plus facile. L'enseignant est censé recourir à des reformulations ou des modifications analogisantes dans le but de rendre l'enseignement plus accessible et de faciliter la communication. Toutefois, il est important de noter que l'apprenant tend à utiliser ces analogies de manière autonome, même en l'absence d'une sollicitation explicite de l'enseignant.

Dans cette dynamique, le savoir-faire de l'enseignant est crucial, car il existe des analogies facilitatrices et des analogies obstructives. En étant attentif aux analogies utilisées par les élèves et en exploitant ces processus cognitifs, il peut orienter l'apprentissage et ajuster son enseignement pour maximiser son efficacité. En proposant des analogies aux apprenants, en valorisant les leurs et en les utilisant comme point de départ, l'enseignant crée un environnement d'apprentissage plus fluide et interactif. Ainsi, plutôt que de les réduire à un phénomène de difficulté, les

analogies contextualisées peuvent constituer un outil véritablement puissant pour enrichir l'enseignement du français, en le rendant plus accessible et plus ancré dans les représentations et les connaissances des apprenants.

Le lien entre les traits personnels de l'enseignant et des apprenants et l'atmosphère de communication en classe de français est susceptible de favoriser la création d'analogies entre la langue de départ et la langue cible, souvent à travers des interactions. Selon le contrat de confiance entre l'enseignant et les apprenants, en acceptant les analogies proposées par les élèves, l'enseignant a la possibilité de les encourager à prendre la parole, à valoriser leur avis. Par exemple, une analogie qui surgit spontanément lors de la présentation de la leçon peut être exploitée lors des phases de fixation, de transposition ou d'exploitation.

Les analogies éveillent la curiosité en classe de langue. Rappelons le passage tiré d'un chapitre du roman *Le Crime de Sylvestre Bonnard* (1881 : 135) par Anatole France, chapitre qui parle de l'art d'enseigner et dans lequel l'auteur décrit l'importance de la curiosité et de l'état d'esprit des apprenants pour un apprentissage fructueux : « *L'art d'enseigner n'est que l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite. Or, la curiosité n'est vive et saine que dans les esprits heureux.* » D'un côté, la curiosité de l'apprenant ne peut être laissée à elle-même, il faut la guider ; c'est le rôle de l'enseignant de l'accompagner et de la diriger en lui indiquant la bonne direction. D'un autre côté, les analogies faites par l'apprenant sont utiles à l'enseignant car elles lui communiquent les besoins de l'apprenant et la direction à prendre. En effet, c'est souvent la difficulté qui déclenche l'analogie dans la recherche d'astuces pour surmonter le problème à résoudre.

Références bibliographiques

- Aristote. (1875 [~335 av. J.-C.]). *Poétique*. Hachette et Cie.
- Beacco, J.-C., Kalmbach, M., & Suso Lopez, J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation. *Langue française*, 181(1), 3–17. <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2014-1-page-3.htm>
- Besse, B. (2016). Pour un enseignement/apprentissage contextualisé de la « grammaire » du français langue étrangère. *Carnets*, (Deuxième série - 8). <http://journals.openedition.org/carnets/1858>

- D'Amelio, C. (2023). Quelle démarche pédagogique pour faire contribuer les interférences aux apprentissages ? Le cas de l'enseignement du français à des italophones du secondaire. *L'Information grammaticale*, 177, 16–24.
- France, A. (1932 [1881]). *Le crime de Sylvestre Bonnard*. Édition électronique réalisée par le groupe Ebooks libres et gratuits. <http://www.ebooksgratuits.com/>
- Gvozdic, K., & Sander, E. (2017). Solving additive word problems: Intuitive strategies make the difference [Résolution de problèmes additifs : Les stratégies intuitives font la différence]. In G. Gunzelmann, A. Howes, T. Tenbrink, & E. Davelaar (Eds.), *Proceedings of the 39th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 2150–2155). Cognitive Science Society.
- Hofstadter, D., & Sander, E. (2013). *L'Analogie, cœur de la pensée*. Odile Jacob.
- Holyoak, J. K., & Thagard, P. (1995). *Mental leaps: Analogy in creative thought [Sauts mentaux : L'analogie dans la pensée créative]*. MIT Press.
- Krawczak, K., Lewandowska-Tomaszczyk, B., & Grygiel, M. (2022). *Analogy and contrasting language: Perspectives from cognitive linguistics [Analogie et langue contrastive : Perspectives de la linguistique cognitive]*. John Benjamins.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986 [1980]). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Les Éditions de Minuit.
- Naud, S., Sander, E., & Benetos, K. (2023). Usage pédagogique des analogies dans l'enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.2023.392>
- Pavelin, B. (2002). *Le geste à la parole*. Presses universitaires du Mirail.
- Sander, E. (2017). Des concepts quotidiens pour développer des concepts scientifiques : une perspective éducative. In *L'homme dans le monde de l'incertitude. Pour le 120e anniversaire de la naissance de Lev Vygotsky* (pp. 14–20). FIRO.
- Sander, E. (Dir.). (2024). *Les métaphores pour l'éducation*. ISTE Editions.
- Saussure, F. (1978 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Payot.

La mnémographie et la mnémotechnie comme méthodes facilitatrices pour la transmission et la mémorisation de règles grammaticales en FLE auprès d'un public migrant qualifié

Roxane VEDOVATI-STERENBERG

Formatrice d'adultes en FLE avec Brevet Fédéral, Genève, Suisse

Stéphanie GALLIGANI

Univ. Grenoble Alpes, LIDILEM, Grenoble, France

Mots-clés

MNÉMOGRAPHIE – MNÉMOTECNIE – ENGAGEMENT – MÉMORISATION – APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

Keywords

MNEMOGRAPHY – MNEMONICS – COMMITMENT – MEMORIZATION – GRAMMAR LEARNING

Palabras Claves

MNEMOGRAFÍA – MNEMOTECNIA – COMPROMISO – MEMORIZACIÓN – APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

Résumé

Comment faciliter l'apprentissage de la grammaire de l'écrit en français langue étrangère et seconde (FLES) pour un public d'apprenants adultes en insertion professionnelle ? Cet article se consacre à une approche novatrice en FLES développée par une enseignante expérimentée auprès d'un public migrant qualifié en contexte associatif en Suisse romande. Dans le but de remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants de l'association *Découvrir* dans l'appropriation des savoirs grammaticaux, la démarche de contextualisation adoptée pour organiser les activités grammaticales en classe repose sur la mnémographie et la mnémotechnie envisagées comme facilitant la mémorisation et l'application de règles grammaticales et orthographiques en FLE. Pour évaluer les effets de cette démarche dans l'appropriation de ressources (méta)linguistiques chez les apprenants, une expérimentation a été menée dans une classe de *Grammaire Illustrée* A2+ B1 auprès d'un groupe de 12 apprenantes (11 femmes et 1 homme) titulaires, pour la plupart, d'un diplôme universitaire. Cette recherche-intervention qui s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de Master 2 en FLES à l'Université Grenoble Alpes, s'appuie sur des données provoquées et collectées tout au long de l'expérimentation : productions écrites en début, mi et fin de session, mise en place de journaux d'apprentissage tenus par les apprenants, passation de questionnaires pour cerner leur manière d'apprendre et de mémoriser. À travers l'analyse des productions écrites et des discours d'apprenants, cet article vise à apprécier les progrès observables dans l'appropriation d'objets grammaticaux et à rendre compte de l'efficacité des procédés mnémographiques développés par l'enseignante au niveau de l'engagement des apprenants dans les activités grammaticales.

Abstract

How to facilitate the learning of the grammar of writing in French as a foreign and second language (FLES) for an audience of adult learners in vocational integration? This article is dedicated to an innovative approach in FLES developed by an experienced teacher with a qualified migrant public in an associative context in French-speaking Switzerland. In order to remedy the difficulties encountered by the learners of the association *Discover* in the appropriation of grammatical knowledge, the contextualization approach adopted to organize grammatical activities in class is based on mnemonics and mnemonics as facilitating the memorization and application of grammatical and orthographic rules in FLE. To evaluate the effects of this approach on the appropriation of (meta)linguistic resources among learners, an experiment was conducted in a class of *Illustrated Grammar* A2+ B1 with a group of 12 students (11 women and 1 man) holders, mostly, a university degree. This research-intervention, which is part of a Master 2 thesis in FLES at the University of Grenoble Alpes, is based on data provoked and collected throughout the experiment: productions written at the beginning, middle and end of session, Implementation of learning logs held by learners, placement of questionnaires to identify their way of learning and memorizing. Through the analysis of written productions and speeches of learners, this article aims to assess the observable progress in the appropriation of grammatical objects and to report on the effectiveness of mnemological processes developed by the teacher at the level of learner engagement in grammar activities.

Resumen

¿Cómo facilitar el aprendizaje de la gramática de la escritura en francés lengua extranjera y segunda (FLES) para un público de alumnos adultos en inserción profesional? Este artículo se dedica a un enfoque innovador en FLES desarrollado por una profesora experimentada con un público migrante cualificado en contexto asociativo en Suiza francófona. Con el fin de remediar las dificultades encontradas por los alumnos de la asociación *Découvrir* en la apropiación de los conocimientos gramaticales, el enfoque de contextualización adoptado para organizar las actividades gramaticales en clase se basa en la mnemografía y la mnemotécnica, consideradas como facilitadoras de la memorización y de la aplicación de reglas gramaticales y ortográficas en FLE. Para evaluar los efectos de este enfoque en la apropiación de recursos (meta)lingüísticos entre los alumnos, se llevó a cabo un experimento en una clase de *Gramática Ilustrada* A2+ B1 con un grupo de 12 aprendices (11 mujeres y 1 hombre), la mayoría con título universitario. Esta investigación-intervención que se inscribe en el marco de una tesis de Master 2 en FLES en la Universidad Grenoble Alpes, se basa en datos provocados y recogidos a lo largo de la experimentación: producciones escritas al inicio, a la mitad y al final de sesión, implementación de diarios de aprendizaje elaborados por los alumnos, y aplicación de cuestionarios para identificar su manera de aprender y memorizar. A través del análisis de las producciones escritas y los discursos de alumnos, este artículo tiene como objetivo evaluar los progresos observables en la apropiación de objetos gramaticales y dar cuenta de la eficacia de los procesos mnemotécnicos desarrollados por la maestra a nivel del compromiso de los alumnos en las actividades gramaticales.

Introduction

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère et seconde (FLES), la grammaire représente un enjeu majeur, tant pour les enseignants qui doivent adapter leur démarche didactique en fonction du public et des objectifs poursuivis, que pour les apprenants dont les besoins et les stratégies d'apprentissage sont hétérogènes. Cette complexité est particulièrement marquée chez des adultes en parcours d'insertion professionnelle, souvent plurilingues et issus de parcours scolaires variés, pour qui l'appropriation des règles grammaticales et orthographiques du français est souvent source de difficultés. Face à ce constat, comment envisager un enseignement de la grammaire qui soit à la fois accessible, pertinent et motivant pour ces apprenants ?

Cet article se penche sur une réponse didactique expérimentée dans le cadre d'un mémoire de Master 2 en didactique du français langue étrangère et seconde (M2 DDL parcours FLES) à l'Université Grenoble Alpes, par une enseignante intervenant auprès d'un public migrant qualifié en contexte associatif en Suisse romande. Après une longue expérience d'enseignement auprès de ce public diplômé, il est apparu clairement qu'un enseignement traditionnel des règles grammaticales et orthographiques était inadapté. Pour y remédier, une approche innovante a été expérimentée à travers des procédés mnémographiques et mnémotechniques, avec une volonté d'action visant à faciliter la mémorisation et l'application des règles grammaticales dans des situations concrètes d'écriture, en lien avec les besoins professionnels et sociaux des apprenants.

Afin d'évaluer l'impact de cette démarche, une recherche-intervention a été menée dans une classe de niveau A2+ B1, réunissant douze apprenantes et apprenants adultes, âgés entre 35 et 55 ans, majoritairement diplômés de l'enseignement supérieur. Après avoir détaillé le contexte de cette recherche, nous présenterons les fondements théoriques des procédés mnémographiques et mnémotechniques utilisés qui seront illustrés par des exemples concrets, pour l'enseignement de différents points de langue. Enfin, nous analyserons les effets de cette approche sur l'appropriation d'objets grammaticaux ciblés, ainsi que sur l'engagement des apprenants dans les activités proposées, en nous appuyant sur des productions

écrites, les journaux d'apprentissage tenus tout au long du processus et les questionnaires réalisés en début et fin d'ateliers.

1. Présentation du contexte de la recherche et démarches

La recherche-intervention a été menée au sein de l'association *Découvrir* située à Genève, qui œuvre pour l'intégration professionnelle des femmes migrantes qualifiées en Suisse romande (région francophone de la Confédération helvétique). Ce public cible se compose principalement de femmes diplômées dans leur pays d'origine ou dans un autre pays (titulaires de Master, PhD, etc.), qui cherchent à s'intégrer rapidement sur le marché du travail romand. Pour y parvenir, l'apprentissage « accéléré » du français est essentiel, d'autant plus que le renouvellement de leur permis de séjour est conditionné à leur niveau en français, certifié par le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) ou le test FIDE (Français Italiano DEutch) ; ce dernier étant plus accessible en termes d'objectifs et de coûts :

le test FIDE fait partie du système suisse pour l'encouragement de l'intégration linguistique des migrants piloté par l'Office Fédéral des migrations renommé Secrétariat d'État aux Migrations (SEM) avec pour mission de "développer et mettre en place un système pour l'intégration linguistique des migrants en Suisse" (Konstantinidou et Liste Lamas, 2017 : 40).

Les besoins du public portent principalement sur l'acquisition d'une autonomie en français écrit, indispensable pour accomplir les actes du quotidien, notamment ceux relevant de la recherche d'emploi et des démarches auprès de l'administration genevoise.

Face aux fortes exigences linguistiques liées à leur intégration, les participants, qu'ils soient qualifiés ou moins qualifiés, ressentent une urgence d'apprendre efficacement la langue cible. Cette pression engendre une demande forte en faveur d'une transmission rapide, accessible et facilitante des règles de grammaire et d'orthographe grammaticale et lexicale du français considéré, le plus souvent par les apprenants, comme complexe et difficile d'accès. C'est pour répondre à ces attentes qu'un atelier de *Grammaire Illustrée* a été créé en 2018 au sein de l'association *Découvrir*. Conçu pour accompagner les apprenants dans l'amélioration de leur écrit, cet atelier rend compte d'une réflexion didactique sur d'autres démarches

d'intervention à expérimenter. Il a ainsi ouvert un espace à la créativité didactique, notamment par le recours à des procédés mnémotechniques et graphiques. Face aux besoins exprimés en classe et observés dans des situations concrètes, notamment en contexte de recherche d'emploi et/ou d'interactions sociales, il est apparu nécessaire d'expérimenter une démarche créative et alternative afin de répondre au mieux aux attentes des participants : alléger le contenu métalinguistique des cours et (faire) faire de la grammaire « autrement ».

À la suite de plusieurs constats, observations et de premiers retours engageants des apprenants, notre recherche vise à montrer en quoi la mnémotechnie et la mnémographie appliquées à la grammaire de l'écrit en FLE en classe d'adultes favorisent l'engagement des apprenants et facilitent une meilleure mémorisation des règles et de l'orthographe grammaticale dans la production écrite.

L'intervention s'est déroulée sur 16 semaines (de janvier à juin 2024). Elle a permis à la fois de recueillir des données de recherche sous la forme de questionnaires sur les représentations des participants concernant la grammaire et la langue française ainsi que de journaux d'apprentissage. Ces journaux, distribués à chaque fin de cours comme un rituel, offraient aux apprenants la possibilité de revenir sur l'apprentissage des points abordés en classe, notamment au travers de stratégies cognitives telles que recopier des phrases, recopier la règle pour la mémoriser, dessiner pour la mémoriser et la visualiser, faire des exercices de grammaire, pratiquer à l'oral le point de grammaire/conjugaison pour le mémoriser, comparer avec leur(s) langue(s) première(s) ou une autre langue. Ils invitaient également à une réflexion sur les acquis, les points restant à travailler, ainsi que sur le ressenti à la fin de chaque cours. En complément, une ou plusieurs « remarques du jour » pouvaient être rédigées par les apprenants afin d'exprimer leurs impressions ou observations concernant leur apprentissage. Enfin, trois productions écrites demandant de réinvestir les temps du passé ont été collectées au début, à mi-parcours et à la fin de la session de formation.

Dans le but d'améliorer l'appropriation d'objets grammaticaux, les finalités de notre démarche d'intervention s'articulent autour de trois axes : faciliter sans simplification ni infantilisation, rendre accessible des règles souvent perçues comme complexes et exploiter le potentiel de cette approche pour renforcer l'engagement des apprenants dans leur processus d'appropriation.

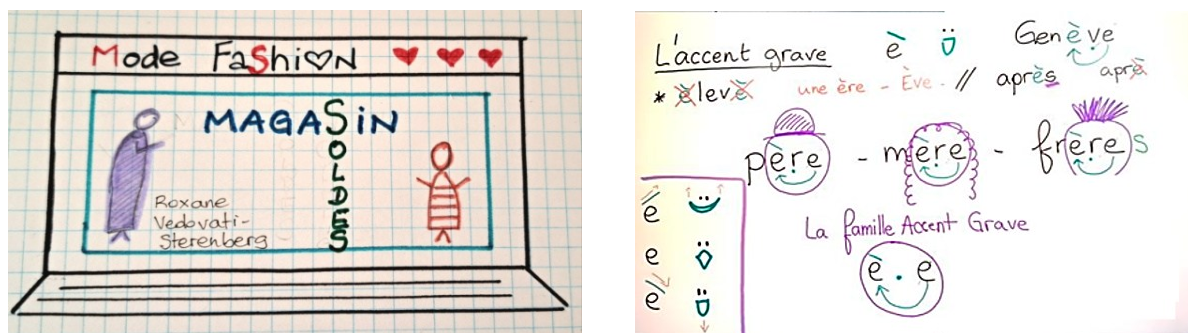
2. La mnémographie : une démarche mnésique facilitatrice d'apprentissage

Le substantif mnémotechnie est composé des termes du grec ancien *mnêmé* pour mémoire et *tékhnē* signifiant métier, art et habileté (manuelle et/ou intellectuelle). Cet art d'aider/de favoriser la mémoire repose sur divers types d'associations, notamment les couleurs, les dessins, le lettrage, les formes, les sons et le mouvement. La mnémographie, issue de la mnémotechnie, est une démarche visant, quant à elle, à mémoriser une difficulté à l'aide d'images. Popularisée par Sandrine Campese (2015) dans le cadre de l'apprentissage du français langue première chez les enfants et les adultes francophones, cette démarche nous a semblé porteuse pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons ainsi choisi de l'adapter à notre contexte d'enseignement en FLE en faisant l'hypothèse qu'elle pourrait se révéler tout aussi pertinente et efficace.

Fougerouse souligne qu'il est important « d'éviter de tomber dans l'écueil d'un enseignement de la langue, toujours plus grammaticalisé, sous prétexte que les apprenants sont enthousiastes et en réclament davantage. » (2001 : 167). Cette mise en garde fait écho aux besoins exprimés par la majorité des apprenantes et des apprenants de l'atelier *Grammaire Illustrée* qui souhaitait une transmission des règles grammaticales et orthographiques plus facilitante, associée à des explications visuelles, sonores et éventuellement corporelles, pour leur permettre de mieux en saisir le sens. Ainsi, malgré un intérêt certain pour la grammaire du français, ils réclamaient plutôt une adaptation de la transmission grammaticale à leurs besoins immédiats et courants en FLE.

Dans cette perspective, le procédé mnémographique, initialement envisagé pour faciliter la mémorisation d'orthographe complexes chez les apprenants francophones, a été pensé et adapté en contexte d'enseignement du FLE à travers différentes mnémographies et techniques mobilisant l'image et le son. Notre démarche s'inscrit dans les stratégies d'apprentissage décrites par O'Malley et Chamot et reprises par Cyr et Germain (1998). En effet, la mnémotechnie, en tant que stratégie d'apprentissage cognitive, associe des indices sensoriels (sons, images, mouvements...) aux connaissances préexistantes des participants afin de faciliter l'appropriation de nouvelles informations, de nouvelles règles ou de nouvelles orthographe. Par ces associations, les apprenants mémorisent de nouveaux concepts sans avoir toujours recours au métalangage grammatical, souvent perçu

comme complexe et peu pertinent dans leur apprentissage de la langue. Ces procédés se déclinent sous plusieurs formes telles que la méthode des mots-clés ou des piquets (faire coïncider des mots avec des images mentales ou des sons comme dans la phrase « Mais où est donc Ornicar ? »). Le fait de mettre en relation la règle grammaticale ou orthographique avec une image et/ou un son maîtrisé par les apprenants leur permet ainsi de la mémoriser sans passer par le métalangage habituel, comme le montrent ces deux illustrations :



Figures 1 & 2. Illustrations mnémotechniques et graphiques sous forme de dessins¹

La première illustration aide les apprenants à mettre en relation l'orthographe du mot « maga**S**in » (avec un S et non avec un Z comme magazine) avec sa fonction : on peut faire des achats durant les **S**oldes/du **S**hopping dans un maga**S**in.

Concernant la règle de l'accent grave, le dessin d'un visage offre aux apprenants mobilisant plutôt une stratégie visuelle un repère pour identifier le « e » muet et faire ainsi le changement d'accent. Par ailleurs, le côté ludique de l'illustration contribue à dédramatiser la difficulté de mémorisation et facilite la mise en place de la règle énoncée.

3. Principes et mise en œuvre de la démarche mnémographique

La démarche mnémographique, mise en place lors des ateliers de trois heures de *Grammaire Illustrée*, s'adresse à un public d'apprenants « grammaticalisé », capable

¹ Toutes les illustrations ont été imaginées et réalisées par Roxane Vedovati-Sterenber dans le cadre des cours de français langue étrangère qu'elle assure au sein de l'association *découvrir*.

de réfléchir sur leur apprentissage. Elle se structure autour de cinq phases qui se déroulent de manière ritualisée, rappelant la « stratégie dominante » relevée par Fougereuse (2019 : 75) : « Repérage/découverte, réflexion, règle, exercices, production orale/production écrite » avec toutefois l'introduction de moyens mnémotechniques lors de l'explication de la règle grammaticale et/ou lexicale.

Grammaire inductive + explicitation par la démarche mnémographique	Phase 1 Corpus de phrases (5 maximum)	Phase 2 Corpus de phrases (5 maximum)	Phase 3 Illustrations Explications	Phase 4 Illustrations Explications	Phase 5 Systématisation
Point de grammaire / d'orthographe. Ex : Ce / Se	Noter au tableau les réponses des apprenants à la question « Que remarquez-vous ? »	Noter au tableau les réponses des apprenants à la question « Quelles sont vos difficultés ? »	Dessiner au tableau la/les difficulté/s de manière mnémographique en les/l' intégrant, par le dessin, au mot / à l'expression posant problème.	Reprendre le dessin dans les phrases du corpus proposé en amont et au besoin, rédiger d'autres exemples tirés du vécu et des questionnements des participants.	Vérifier la compréhension des participants par un exercice de systématisation avant de passer à la pratique orale et écrite.

Tableau. Phases de la démarche mnémographique

La première phase consiste en la présentation du point grammatical, selon les principes d'une démarche inductive, à partir d'un corpus de trois à cinq phrases affichées au tableau, en fonction de la complexité du point grammatical à traiter. En tenant compte de leur rythme, les apprenants sont ensuite invités à observer les phrases afin d'identifier le fonctionnement grammatical qui les conduira éventuellement à la formulation de la règle. Cette phase de réflexion peut se dérouler en sous-groupes, par paires ou en plenum selon les souhaits des participants. Leurs propositions sont recueillies et notées au tableau. Une fois la règle énoncée par les participants, elle est ensuite corrigée, complétée selon la justesse de la formulation et notée au tableau. Enfin, il est demandé aux apprenants de verbaliser leurs éventuelles difficultés de compréhension, avant de passer à l'explicitation mnémographique

(phase 3) qui soutient le passage à la règle grammaticale et/ou lexicale, sans toutefois insister sur l'usage du métalangage, comme le rappelle Fougereuse « les apprenants attendent des explications qui leur soient accessibles et non des règles destinées à des natifs réfléchissant sur leur propre langue » (2001 : 172).

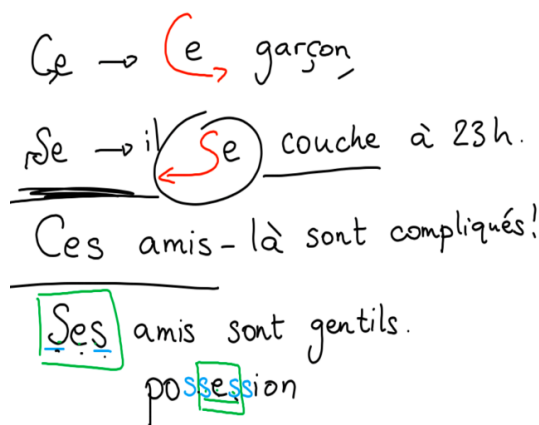


Figure 3. Illustrations mnémotechniques et graphiques dans une phrase

Dans cette démarche, les phases d'illustration(s) sont le point phare de l'explicitation d'une règle grammaticale. Tout en explicitant la règle, sans recourir nécessairement au métalangage, les difficultés formulées par les apprenants ainsi que la règle elle-même sont illustrées au tableau. Cette phase illustrative peut s'effectuer par des couleurs, des dessins et des moyens mnémotechniques. Elle est ensuite appliquée aux phrases du corpus. Enfin, un exercice de systématisation est proposé, sous forme de dictée ou d'un exercice de complétion.

La méthode mnémotechnique d'association est fondamentale lors de cette phase. Elle peut être renforcée par un code couleur défini dès le premier cours par l'enseignante (les mots masculins sont écrits en bleu), par des lettres (maga**S**in s'écrit avec un **S** comme **S**oldes, **DeP**uis s'utilise pour parler d'une **D**urée **P**résente), mais aussi par le dessin ainsi que le mouvement.

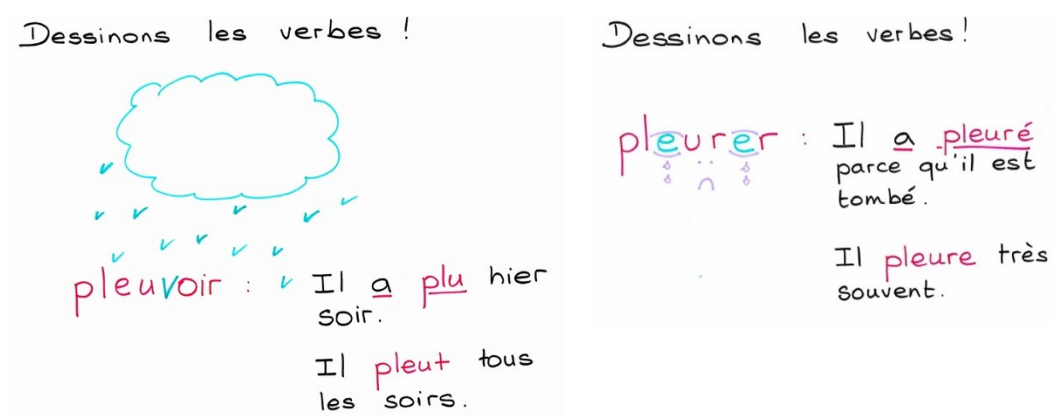


Figure 4. Illustrations mnémotechniques et graphiques des verbes « pleuvoir » et « pleurer »

Chaque apprenant est encouragé à trouver ses propres moyens mnémotechniques et à les consigner dans son journal d'apprentissage et/ou tout autre support utilisé tout au long de son parcours d'apprentissage (cahiers, ordinateurs, tablettes).



Figure 5. Illustrations de verbes souvent sources de confusion chez les participants

Les apprenants ont souvent tendance à confondre la signification des verbes « entendre », « éteindre » et « étendre » et à en faire un usage inapproprié. Grâce aux illustrations proposées, les apprenants parviennent à mettre en relation l'orthographe et la signification de chaque verbe, ce qui contribue à limiter les confusions. Elles constituent également un appui visuel pour leur prononciation permettant de réduire les erreurs phonétiques à l'écrit comme à l'oral.

4. Les effets de la démarche mnémographique sur les apprenants

Le protocole mis en place pour notre recherche-intervention et l'analyse des données provoquées ont permis de démontrer que la mnémographie agit comme un levier d'engagement des participants, selon trois critères définis et empruntés à Ouedraogo (2022), à savoir : la présence, les stratégies d'apprentissage, la compréhension et le respect des consignes pour les trois productions écrites. Il ressort clairement de l'étude que les apprenants se sont progressivement investis dans leur apprentissage, gagnant en assurance dans leur capacité en production écrite et développant une plus grande autonomie. En facilitant la mémorisation des règles grammaticales par la mnémographie, les apprenants se sont, en effet, plus engagés constatant leur progression ; ils se sont sentis davantage motivés à être présents en cours. De plus, cette approche leur a permis de se décentrer et de comprendre les stratégies qui ont favorisé leur progression en français. Certains participants (P) insistent sur le fait qu'ils ont renforcé leur maîtrise de la langue et ont compris des objets grammaticaux qui leur étaient auparavant obscurs, comme en témoignent ces extraits² des journaux d'apprentissage :

P10 : Maintenant, je sais avec certitude que les verbes se terminant par RE appartiennent au 3^{ème} groupe.

P2 : La forme d'utilisation des illustration, facilite la compréhension.

P3 : Notre prof utilise la technique unique, et dans un ou deux semaine je me souviens des règles.

Tout comme les points de grammaire, les consignes ont été mieux comprises, ce qui a facilité la réalisation des tâches en classe. Enfin, les commentaires positifs relevés dans les journaux d'apprentissage des apprenants témoignent de leur motivation et de leur plaisir, autant d'indices de leur engagement renforcé. En effet, ces journaux distribués à chaque fin de cours selon un rituel bien établi, ont permis aux participants de consigner leurs retours dans la rubrique « Remarques du jour ». Ils ont ainsi pu réfléchir sur leurs propres stratégies et évaluer l'efficacité des propositions d'enseignement « moins traditionnelles » – tels que les chunks, les associations phonétiques et les dessins proposés lors de l'atelier – ce qui transparaît dans leurs remarques :

² Les extraits sont retranscrits dans leur intégralité.

P1 : Les cours très ludiques, remontent le moral, donnent envie d'en savoir plus !

P10 : Très bonne atmosphère et beaucoup de conseil grammair.

Grammaire Illustrée
Journal d'apprentissage
Date : 22.05.24

Objectifs de la leçon : parler de faits et d'événements passés

- les temps du passé
- É - ée - ées - és ... : accorder un participe passé ☺

Ce que j'ai appris : *fonétique, prononciation, conjugaison des verbes passés composés, complément objet direct*

Comment j'ai appris / mémorisé : plusieurs réponses possibles :

☒ Recopier des phrases ☐ Dessiner pour mémoriser
☒ Écrire des textes en appliquant le ou les points de la langue travaillé(s)
☐ Faire beaucoup d'exercices de grammaire ☐ Recopier la règle pour la mémoriser
☐ Autre (préciser) :
☒ Pratiquer à l'oral le point de grammaire / conjugaison pour mémoriser
☐ Comparer avec ma langue maternelle ou une autre langue

Ce que je dois encore travailler : *répéter ce que j'apprends*

Comment je me sens :

THEMES	😊	😐	😞	😄	😁
CONJUGAISON (1 ^{er} EXERCICE AU TABLEAU)				✓	
GRAMMAIRE DU JOUR				✓	
ORTHOGRAPHE DES HOMOPHONES				✓	
EXPLICATIONS LA PROFESSEUR					✓
EXEMPLES DE LA PROFESSEUR					✓
DESSINS DE LA PROFESSEUR					✓

Remarques du jour : *les cours très ludiques - remontent le moral et donnent envie d'en savoir plus!*

Figure 6. Extrait d'un journal d'apprentissage issu de l'atelier *Grammaire Illustrée*

Par ailleurs, la facilitation par les moyens mnémotechniques a permis l'assimilation et le réinvestissement des points grammaticaux travaillés en classe dans les productions écrites. Tout au long de l'atelier, trois productions écrites proposées dans le cadre d'une évaluation formative ont été réalisées : la consigne de la première et de la deuxième (niveau A2) était de répondre à un message informel au passé (utilisation et alternance du passé composé et de l'imparfait de description « c'était », « il y avait », « il faisait ») en 60 mots minimum. La dernière production écrite (niveau B1.1), quant à elle, demandait d'écrire un message de 80 mots minimum sur le site internet de l'association pour raconter son expérience dans l'atelier *Grammaire Illustrée*. L'objectif était de réutiliser les temps du passé (passé composé et imparfait) dans un récit plus long et sous une forme différente de celle des deux précédentes productions.

Il est intéressant de souligner que la majorité des participants a compris et respecté les consignes des trois productions écrites distribuées, non seulement en raison de leur habitude à ce type d'exercice, mais aussi grâce à leur engagement dans leur apprentissage et leur compréhension de l'utilisation des temps verbaux, parmi

d'autres notions abordées lors de l'atelier. Le caractère ludique des explications données lors de la session a favorisé l'implication des participants, ce qui a contribué à leur progression dans l'appropriation de la langue cible. Par ailleurs, certains participants ont eux-mêmes souligné leur progression dans la compréhension générale et l'utilisation des temps verbaux, comme en témoignent leurs écrits dans les journaux d'apprentissage :

P10 : J'ai appris que pc [passé composé] je utilise pour les activités (terminées), mais imparfait pour descriptions, contextes et habitudes [...] J'ai appris écrire un lettre (répondre à un message) informelle.

P5 : J'ai appris la différence entre passé composé et l'imparfait [...] J'adore que Roxanne utilise des signes et des astuces mnémographiques. Aussi j'aime qu'elle toujours avoir de bonne humeur.

Certaines erreurs et confusions relevées dans la première production écrite n'apparaissent plus dans les suivantes chez certains participants, notamment celles liées à l'accord du participe passé avec « être » et « avoir ». Les participants se sont, en effet, montrés plus attentifs aux règles d'accord du participe passé avec « être » ainsi qu'à l'orthographe des participes passés des verbes du 3^e groupe. Cette progression s'explique par une appropriation des règles d'accord et de l'orthographe grammaticale du participe passé, facilitée par un soutien visuel reposant sur la mnémographie (par exemple, avec Être on ajoute un **E** au féminin) combiné à une classification fondée d'abord sur les sons puis sur l'écrit. Cette appropriation a été renforcée par la répétition et la systématisation. Enfin, le recours à des situations de communication habituelles et familières a facilité l'appropriation et le réinvestissement de structures linguistiques déjà connues et mémorisées par les apprenants, même si certaines erreurs et confusions subsistent, témoignant ainsi du caractère évolutif et encore instable de leur interlangue (Galligani, 2003).

Pour soutenir ce processus d'appropriation, la mnémographie a été utilisée : elle mobilise la mémoire iconique et s'appuie également sur les mémoires auditive et kinesthésique, en combinant dessin et écriture. C'est ainsi un moyen mnémorique efficace et aisé à mettre en place pour les apprenants, leur offrant une approche concrète et accessible pour renforcer leurs acquis. Issue des stratégies cognitives, la mnémographie constitue un appui pour l'appropriation des règles, du fonctionnement interne de la langue et de l'orthographe grammaticale et lexicale, ce qui a permis aux participants de complexifier leurs productions tout au long de l'atelier :

P4 : Bref, **si** je pratique souvent, je vais progresser. => Utilisation de la condition avec **si**.

P1 : Cette cours Grammaire Illustrée m'a donnée toujours bonne morale [...] et **l'envie de** découvrir plus profondément la langue française. => Phrase avec utilisation de **l'... de** comme travaillé lors d'un atelier.

P12 : [...] je suis très contente **que** j'ai trouvé cette association. => Tentative de phrase complexe avec le pronom relatif **que**.

P7 : [...] j'aimerais des exercices et des leçons **que** j'ai déjà étudiés. => Accord du participe passé avec **avoir**, non travaillé en classe, uniquement explicité lors de questions en plenum.

Dans cette dynamique, la démarche mnémographique a également joué un rôle déterminant : elle a aidé les participants à surmonter certaines erreurs récurrentes (comme l'inversion des terminaisons S et T en conjugaison « je faiT / il faiS » ou encore la différenciation entre passé composé et imparfait dans un récit « j'ai été / j'étais »), à s'approprier la langue cible étudiée, notamment à l'écrit et à renforcer leur sentiment de sécurité – se sentir plus rassurés et confiants – dans leurs stratégies d'apprentissage comme dans leur compréhension. L'aspect ludique et rassurant de cette démarche a également renforcé leur confiance en eux, favorisant des progrès dans leurs productions d'écrits au quotidien, comme en témoignent P1 et P10 lors d'entretiens informels :

P10 : Je remarque que j'écris des messages plus facilement dans ma vie quotidienne.

P1 : Mes collègues m'ont fait des remarques sur mes progrès quand on parle, mais aussi dans mes messages.

Ces progrès sont également mis en avant lors de la dernière production écrite distribuée :

P6 : Vraiment, maintenant, je parle bien français et j'écrire bien, je veux continuer comme ça [...] Je me souhaite ainsi qu'à mes amis du succès.

P12 : Avant, j'ai fait beaucoup de fautes, maintenant, ce mieux.

Ces constats mettent en évidence l'impact positif de la facilitation effectuée lors du passage à la règle. Elle a non seulement amélioré la mémorisation mais aussi la qualité des productions écrites à plusieurs niveaux : le respect des consignes, le développement de compétences pragmatique, sociolinguistique et linguistique, la réduction significative du temps de rédaction (de 50 à 35 minutes) et enfin, une prise

de risques accrue dans l'utilisation de structures plus complexes, pour certaines non travaillées en classe. Ajoutons que tous les participants se sont montrés motivés, participatifs et avides de progresser à l'écrit comme à l'oral. Cette motivation s'est ressentie tout au long de cette recherche-expérimentation et a contribué à leurs progrès visibles dans les productions. Lors de la dernière production écrite, tout comme dans les journaux d'apprentissage et les questionnaires d'évaluation de fin de cours, les apprenants ont eu à cœur de partager leur expérience au sein de cet atelier et ont spécifié leur envie de continuer leur apprentissage, justifiant ce choix par l'ambiance et l'atmosphère positive de la classe, mais aussi par la satisfaction de la démarche mnémographique et technique. Ces observations rejoignent l'analyse de Beacco qui rappelle que « [...] dans la réussite des apprentissages interviennent bien d'autres facteurs que les méthodologies d'enseignement, comme la motivation, le 'style cognitif' individuel ou les habitudes d'apprentissages déjà acquises, l'affectivité et l'enseignant. » (2019 : 17).

Autant d'éléments qui témoignent de leur engagement dans le développement de leurs compétences linguistiques soutenu par une démarche didactique mnémographique et mnémotechnique. Enfin, cet atelier de *Grammaire Illustrée* leur a permis de progresser aussi bien dans l'utilisation écrite et orale du français, tout en renforçant leur confiance et leur autonomie, ce qui ressort clairement de leurs témoignages :

P3 : C'est dommage que le cours va finir, mais j'espère que je vais continuer étudier français. J'ai trouvé la méthode pour mémoriser des mots.

P4 : J'ai appris être plus sûre de moi pour écrire et parler.

P5 : Cette expérience me rendre beaucoup de confiance en moi-même et en même temps m'encourage à continuer avec mes études dans cette langue.

Prolongements envisagés

Ce travail de recherche a permis d'amorcer une réflexion approfondie sur notre pratique et d'intégrer dans notre agir professoral certaines techniques de transmission comme celles relevant de la mnémographie et mnémotechnie. Suite à l'apport des journaux d'apprentissage dans la prise de conscience par les apprenants de leurs stratégies, la direction pédagogique de l'association *découvrir* a institué, depuis 2025, le rituel des journaux d'apprentissage en fin de séance, comme moyen pour

l'apprenant et l'enseignant de valoriser les démarches d'autoréflexion, de progression et d'autoévaluation. Par ailleurs, suite à une discussion avec un apprenant qui comparait dans sa tête avec l'une de ses langues premières, la prise en compte du plurilinguisme de la classe est devenue un levier important dans la transmission et l'explicitation des règles grammaticales, lexicales et structurelles de la langue cible. En effet, elle favorise le travail de comparaison et d'explication du fonctionnement du français en s'appuyant sur les langues premières des participants aux cours de FLE, sans pour autant mobiliser un métalangage complexe. Ces initiatives permettent de valoriser le capital langagier en permettant à chaque apprenant de mobiliser ses connaissances linguistiques développées dans la ou les langues de son répertoire, comme appui à l'appropriation de nouvelles connaissances en français. Dans cette perspective, la mnémographie peut ainsi jouer un rôle clé en facilitant la mise en relation des fonctionnements linguistiques du français et ceux des langues premières et étrangères dans le but de renforcer la compréhension et la mémorisation des règles.

Cependant, bien que ces moyens mnémographiques et mnémotechniques se révèlent efficaces, ils sont généralement absents dans la formation – initiale et/ou continue – des enseignants de FLE. Pourtant, ils constituent un outil précieux pour faciliter la mémorisation et l'appropriation des règles grammaticales, même pour des enseignants qui ne savent pas (bien) dessiner. Aujourd'hui, il est assez aisé de trouver des banques de données illustratives (extraits d'ouvrages, ressources en ligne, dessins et figures conçus par les auteures de cette contribution) offrant aux enseignants des outils concrets pour enrichir leur pratique pédagogique, adopter des approches didactiques créative et engageante et répondre à la diversité des stratégies d'apprentissage des apprenants.

Références bibliographiques

- Beacco, J.-Cl. (2019). *Enseigner la grammaire aujourd'hui. Considérations introductives à l'intention des enseignants de français en France et hors de France dans la perspective de l'éducation plurilingue*. ADEB. Consulté le 08 avril 2025 sur <http://www.adeb-asso.org/publications/enseigner-la-grammaire-aujourd'hui/>
- Campese, S. (2017). *Un petit dessin vaut mieux qu'une grande leçon*. Le Robert.
- Cyr, P. & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.
- Fougerouse, M.-Ch. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 122, 165-178.
- Fougerouse, M.-Ch. (2019). La grammaire dans l'enseignement du Français Langue Étrangère en contexte allophone : représentations, stratégies et pratiques. *Synergies France*, 13, 63-83.
- Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. Dans Porquier, R. & Rosen, E. (dir.). *Acquisition et communication en langue étrangère. Interlangue et communication exolingue/endolingue*. LINX, 49, 141-152.
- Konstantinidou L. et Liste Lamas, E. (2017). *Contrôle de qualité en matière d'encouragement linguistique des migrants en Suisse*. In : Actes des journées d'études de Bruxelles 6 et 7 décembre 2017, 37-50.
- Ouedraogo, E.-W. (2022). *L'atelier d'écriture comme levier d'engagement dans l'apprentissage du français écrit : le cas d'étudiants en situation de migration à Grenoble* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. Consulté le 08 avril 2025 sur <https://theses.hal.science/tel-04297767>

La poésie à l'appui de la didactique de l'accent lexical russe dans le contexte d'un groupe hétérogène (francophones-russophones)

Tatiana NIKISHINA

Université Rennes-2, ERIMIT, France

Mots-clés

ACCENT LEXICAL RUSSE – MÉTRIQUE SYLLABO-TONIQUE – POÉSIE – RUSSE LANGUE ÉTRANGÈRE – PUBLIC HÉTÉROGÈNE

Keywords

RUSSIAN WORD STRESS – SYLLABOTONIC VERSIFICATION – POETRY – RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE – CLASSROOM HETEROGENEITY

Ключевые слова

РУССКОЕ СЛОВЕСНОЕ УДАРЕНИЕ – СИЛЛАБО-ТОНИЧЕСКОЕ СТИХОСЛОЖЕНИЕ – ПОЭЗИЯ – РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ – СМЕШАННЫЕ ГРУППЫ – ФРАНКОФОНЫ – РУСОФОНЫ

Résumé

L'article analyse une situation de classe dans un groupe hétérogène composé d'étudiants francophones débutants « initiés » et d'étudiants russophones, ayant pour sujet grammatical l'accent lexical russe. La mixité du groupe favorise l'introduction des exemples poétiques, proposés en l'occurrence par les étudiants russophones. Après une excursion dans l'histoire de la poésie russe et son rapport avec l'accent lexical, l'article se penche sur trois exemples poétiques appartenant à des traditions différentes et examine leur potentiel didactique du point de vue de chaque sous-groupe (francophones & russophones), puis du point de vue de l'hétérogénéité du groupe.

Abstract

The paper analyses a classroom situation in a heterogeneous group of students, made up of beginner French speakers and native speakers of Russian, focusing on the grammatical topic of Russian word stress. The diversity of the group encourages the introduction of poetic examples, in this case provided by the Russian-speaking students. After an excursion into the history of Russian poetry and its relationship with word stress, the article focuses on three poetic examples from different periods and examines their didactic potential, first for each group of students (French-speaking & Russian-speaking), then from the point of view of the heterogeneity of the group.

Аннотация

В статье анализируется педагогическая ситуация в смешанной группе, состоящей из франкофонов начинающего уровня и носителей русского языка, занятия посвящены русскому

словесному ударению. Смешанный состав группы способствует введению поэтических примеров, которые предлагают русскоязычные студенты. В статье предлагается экскурс в историю русской поэзии, рассматриваемую с точки зрения роли, которую в ней играет словесное ударение. Статья фокусируется на трех поэтических примерах, относящихся к разным традициям, и рассматривает их дидактический потенциал как для каждой подгруппы (франкоговорящих и русскоговорящих), так и с точки зрения гетерогенности группы.

0.1. Notes préliminaires sur l'accent lexical russe

Un mot russe dont on ignore l'accent est inutilisable, affirmation qu'on retrouve presque mot pour mot chez de nombreux linguistes (Tesnière, 1934 : 35 ; Pauliat, 1995 : XVI), ou encore, d'une façon imagée, « un mot non accentué est comme un chèque non signé » (Koch-Lubouchkine, 2004 : 19). Ce postulat ne nous trompera pas sur le rôle de l'accent russe dans la communication langagière, mais encore dans le système de la langue elle-même où l'accent est un trait inhérent du mot (Garde, 1968). L'accent de mot (qu'on appelle aussi « accent lexical », afin d'éviter la confusion avec « accent phrastique ») a une fonction tout d'abord organisatrice : il permet de constituer un mot phonétique, composé le plus souvent en russe d'un mot indépendant accentogène, plus rarement d'un mot accentogène accompagné d'un clitique ; il existe également des mots biaccentogènes comportant un accent secondaire.

L'accent lexical russe est libre et mobile. Libre : il n'est pas lié aux limites du mot, sa place ne peut donc pas être déduite ni du début ni de la fin du mot. Pour la prévoir, il faut connaître les propriétés accentuelles des morphèmes qui composent le mot et leur combinatoire régulée au sein des mots (Garde, 1968, 2016). Mobile : la place de l'accent dans le mot peut varier au cours de la flexion. En principe, la grande majorité des mots russes présente un accent fixe (96% selon Kasatkine *et al.*, cité par Billières *et al.*, 1998 : 89) ; cependant, l'accent mobile concerne les mots les plus fréquemment usités (termes de parenté, parties du corps, objets du quotidien, etc.) et présente une difficulté importante pour les apprenants débutants allophones du russe.

La notation de l'accent soulève en quelque sorte une contradiction, puisqu'il s'agit de l'interférence de l'oral et de l'écrit. En effet, dans l'orthographe courante russe l'accent

n'est pas noté sauf pour éviter le contresens ou l'ambiguïté, sinon pour marquer une emphase. Dans les manuels pour les apprenants allophones, l'accent est noté à des fins pédagogiques le plus souvent à l'aide d'un trait au-dessus d'une voyelle concernée (nous appliquerons cette notation dans notre article). Certains manuels, par exemple, le cahier des enregistrements du *Russe en révolution* (Koch-Lubouchkine, 2004), proposent la mise en caractères gras de la syllabe accentuée entière, ce qui pourrait sensibiliser les apprenants à l'organisation syllabique des mots russes.

0.2. Enseignement de l'accent

Pour les apprenants allophones de russe, surtout au niveau débutant, l'accent est un sujet fort complexe, pouvant être perçu à la fois comme *inaccessible* (conceptuellement) et *insurmontable* (en pratique). En effet, l'impératif pédagogique d'apprendre les mots avec leur accent, d'un côté, la complexité des principes et des combinaisons capables d'en guider la conceptualisation, de l'autre, peuvent contribuer à la formation de ce sentiment chez les apprenants. Sans parler de la difficulté de l'accent libre pour les francophones.

L'accent russe contemporain, de nature à la fois quantitative et qualitative, possède un caractère fortement centralisant : le mot est comme projeté dans l'espace, les syllabes inaccentuées s'organisent autour de l'accentuée, subissant d'importants changements quantitatifs et qualitatifs (notamment, des réductions vocaliques). Ce rapport des forces est particulièrement difficile pour les apprenants allophones en général et francophones en particulier : à la différence du russe, « en français, les syllabes non accentuées qui précèdent l'accentuée forment une suite dont les caractéristiques sont la régularité (durée et intensité égales, F0 [fréquence fondamentale] monotone et plate) et la stabilité de timbre » (Boubnova & Boulakia, 1997 : 231). Le paramètre de la durée est important, il permet notamment de distinguer les positions de réduction vocalique :

Un Français n'est pas sensible à une longueur vocalique s'inscrivant dans une fenêtre temporelle comprise entre 30 et 60 ms [millisecondes]. Les voyelles atones du français ont toujours une durée bien plus importante. Toutes sont également d'une durée sensiblement égale, contrairement à celles du russe qui subissent constamment d'importantes variations quantitatives se traduisant par des variations du débit le long des syllabes successives de l'énoncé. (Billières, 1998 : 74).

Plusieurs études (Billières *et al.*, 1998 ; Bogomazov, 2001) montrent que seule la durée est le trait prosodique stable de l'accent lexical. Du point de vue didactique, le paramètre de la durée est tout à fait pertinent puisqu'il propose, dans de situations de classe très variées, des corrections simples et efficaces en partant du simple allongement de la voyelle accentuée. Les paramètres de l'intensité et de la hauteur ne peuvent pas être pleinement associés à l'accent lexical, puisqu'ils dépendent de la réalisation du mot dans la phrase et du type de phrase, se plaçant ainsi au niveau prosodique.

L'enseignement de l'accentuation n'est pas sans contradictions méthodologiques, il soulève la question de la corrélation entre les niveaux segmental et suprasegmental. Dans une approche fondée sur la phonétique corrective, Michel Billières doute de la méthodologie russe traditionnelle d'enseignement de la prononciation, basée sur l'intellectualisation et la conscientisation (l'apprenant doit *savoir* exactement comment prononcer les sons de la langue cible et pouvoir les comparer aux sons de sa langue maternelle) et suggère de placer systématiquement les corrections au niveau prosodique, chaque son devant être inséré dans un cadre rythmico-intonatif (Billières, 1998 : 65). D'autres approches sont proposées afin de sensibiliser les apprenants aux spécificités du geste syllabique et du geste accentuel russe. Boubnova et Boulakia analysent les distorsions prosodiques les plus typiques dans les productions en russe par les apprenants francophones et, inversement, dans les productions en français par les apprenants russophones. « Comme dans un miroir » on voit les mêmes types de distorsions, résultant d'une interférence d'une langue sur l'autre. Les auteurs proposent une série d'exercices conçue pour l'apprentissage assisté par l'ordinateur, à l'aide de la visualisation du signal sonore qui assure « la reconnaissance adéquate et le feed-back efficace » (Boubnova & Boulakia, 1997 : 224, 230). On pourrait également se référer à l'expérience d'enseignement de la prosodie de l'anglais aux francophones qui intègre des outils informatiques (les filtres acoustiques, l'oreille électronique, la visualisation de phénomènes prosodiques, etc.) (Frost, 2010), ou bien encore l'usage du métronome dans une approche pédagogique musico-prosodique (Frost & Guy, 2019).

Enfin, le problème de l'apprentissage (et de l'enseignement) de l'accent se trouve souvent pris dans un rapport de force entre l'écrit et l'oral : primauté souvent accordée

à l'écrit, manque de temps pour les heures d'audition, etc., et rejoint ainsi la problématique de l'enseignement de l'oral en général (Laparra, 2008).

1. Introduction dans la situation de classe

Nous parlerons d'une expérience d'un groupe hétérogène, avec une forte différence de niveaux des apprenants, que nous avons eu en cours d'Approfondissement grammatical et lexical en début de première année de Licence de russe à l'Inalco (Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris).

La première partie du groupe, composée d'apprenants francophones (une vingtaine de personnes), avait un niveau qu'on pourrait qualifier d'« initiés », équivalant au niveau des apprenants qui ont terminé une année d'initiation au russe (environ 180 heures de cours pratiques). A ce niveau, les étudiants sont déjà globalement initiés au comportement de l'accent russe, mais rencontrent encore beaucoup de difficultés à le réaliser.

La deuxième partie du groupe était composée de locuteurs natifs de langue russe (une dizaine de personnes), eux-mêmes ayant des profils différents : 3 personnes ayant fini leur scolarisation en Russie ou pays russophones, 4 personnes l'ayant commencée mais pas finie, d'autres ayant l'expérience du milieu russophone sans y être scolarisés. Pour les locuteurs natifs (cela a été confirmé par nos apprenants natifs, tous profils confondus), à la différence des apprenants francophones, la question de l'accentuation ne se pose pratiquement pas : l'accentuation s'apprend « toute seule », dans la prime enfance, et n'existe explicitement qu'à travers les interventions de linguistes.

Ainsi, ce qui forme une *tache aveugle* dans la réflexion spontanée sur la langue par les locuteurs natifs, est à l'inverse un obstacle majeur pour les apprenants francophones. Ce constat singulier a été le point de départ de nos activités, dans lesquelles nous avons cherché à confronter les expériences des apprenants, là précisément où il n'y avait pas de commune mesure : *apprendre l'accent et le maîtriser*, tel le paradoxe d'Achille et de la tortue. Par ailleurs, il s'agissait de rencontrer les étudiants et de les inviter à se rencontrer, puisque nous étions en début d'année.

1.1. Le cadre : exercice de conceptualisation

Nous avons d'abord proposé un exercice à double contrainte morphologique et accentuelle en introduisant des modèles accentuels paradigmatiques. Ces modèles, destinés ici aux apprenants **allophones**, présentent un classement de mots (en l'occurrence des substantifs) selon leur comportement accentuel. Puisque l'accent peut varier au sein même de la flexion, ces modèles suivent la présentation de la déclinaison. Ainsi, dans sa *Petite grammaire russe* (1934), Lucien Tesnière introduisait déjà les trois principaux modèles (l'accent « initial », « final » et « mobile », avec, pour ce dernier, des sous-catégories *a*, *b* et *c*) : prenons pour exemple un mot à l'accent mobile *golová* (« tête ») (type 3a : « recul aux *deux accusatifs* », au singulier et au pluriel) :

	Singulier	Pluriel
Nominatif	<i>golová</i>	<i>gólovy</i>
Accusatif	<i>gólovu</i>	<i>gólovy</i>
Génitif	<i>golový</i>	<i>golóv</i>
Prépositif	<i>golové</i>	<i>golováh</i>
Datif	<i>golové</i>	<i>golová́m</i>
Instrumental	<i>golováú</i>	<i>golová́mi</i>

Tableau 1. Accent mobile, type 3a (Tesnière, 1934 : 41).

Aux termes « accent initial » et « accent final », on préférera aujourd'hui la terminologie reposant sur le conditionnement morphologique de l'accent, « accent thématique » et « accent désinentiel » (Garde, 1968 :107). Ces modèles accentuels, accompagnés d'une liste de mots que les apprenants doivent apprendre (par exemple, les mots *ruká* (« bras, main »), *nogá* (« jambe, pied »), *storoná* (« côté »), etc. suivent le même modèle accentuel que *golová* (« tête »)), figurent dans les manuels que nous avons utilisés (Krylosova, 2023 ; Camus, 2023) et nous ont donc servi d'exercice de départ.

Il est important de souligner que cet exercice à double contrainte demande une concentration importante de la part des apprenants, et tout particulièrement des apprenants francophones, la prononciation se devant d'être dissociée du geste

morphologique. En effet, même si les tableaux de déclinaison et leur représentation graphique sont déjà familiers aux apprenants, le souci de ne pas se tromper dans la tâche morphologique l'emporte souvent sur le souci de prononciation. De ce fait, leur attention se place souvent sur la fin du mot (la désinence) et subit l'influence du français où la partie finale possède l'exclusivité accentuelle, provoquant ainsi des erreurs d'accent (Billières, 1998 ; Ganzha, 2024). Dans le but de dissocier les deux gestes, nous avons d'abord demandé aux étudiants de repérer les éventuelles difficultés de déclinaison et de les résoudre en binômes ou en petits groupes comprenant chacun un étudiant russophone, puis de décliner oralement les substantifs en veillant au bon accent, tandis que nous proposons des solutions de correction et d'autocorrection à chaque petit groupe.

1.2. « Sortir du cadre » : exercice de déclamation

Après cet exercice à double contrainte, nous avons demandé aux **locuteurs natifs** de choisir des noms apparaissant dans la liste de mots à apprendre et de proposer un poème ou une chanson qui les contient, en mettant en avant les noms touchés par l'accent mobile, si possible. Aucune contrainte sur le choix de la période ou du style poétique n'avait été donnée aux étudiants.

La présentation qui a suivi se passait en trois étapes : les étudiants russophones déclamaient d'abord les textes, puis précisaient le type du nom cible (en écho à l'exercice précédent), enfin commentaient brièvement des expressions difficiles. Tandis que les autres étudiants pouvaient, en parallèle, suivre les textes en version imprimée que nous avons établie. Là encore, nous avons eu besoin du support écrit, sans lequel les étudiants francophones ne pouvaient pas appréhender les poèmes, leur niveau étant insuffisant. Pour cette raison, nous avons aussi limité la longueur des extraits commentés à 8 vers par exposé.

Le recours à la poésie n'a pas ici l'objectif de faire apprendre la poésie aux étudiants francophones (même si, bien évidemment, ce n'est pas exclu à la suite de l'activité), mais de l'introduire, d'apporter une marque sensible de la manifestation de l'accent dans les textes familiers aux locuteurs natifs. Cette introduction doit amener les étudiants francophones, à travers le repérage des mots cibles et l'appréhension de la rythmique poétique, à la conscience que l'accent est une question de rythme.

Il se trouve que la poésie russe, par son histoire et par son fonctionnement, est intimement liée à l'accent lexical. Nous caractériserons d'abord le rôle de l'accent dans la poésie russe des périodes classique et moderne, puis nous nous arrêterons brièvement sur la déclamation poétique, avant de revenir à la situation de classe et au point de vue didactique.

2. Poésie russe et l'accent lexical

La poésie russe présente une organisation rythmique dans laquelle, comme dans tout autre phénomène prosodique, l'accent lexical se trouve confronté à l'intonation de la phrase. Il peut être ainsi mis en valeur par cette dernière ou, inversement, perdre une ou plusieurs de ses caractéristiques. Or, à la différence de la grande majorité des phénomènes prosodiques, la poésie russe, du moins depuis la fin du XVIII^e siècle, intègre le phénomène de l'accent lexical en tant que son principe d'organisation fondamental.

2.1. Poésie russe classique : « l'inertie accentuelle rythmique »

La poésie russe classique (milieu du XVIII^e – fin du XIX^e siècle) est une poésie syllabotonique, son organisation est à la fois quantitative et qualitative, elle dépend du nombre de syllabes dans un vers ainsi que de la répartition de l'accent. Y sont répertoriés les mètres binaires et ternaires, dont le nom ainsi que le principe rythmique sont empruntés à la métrique antique, qui reposent sur l'alternance de syllabes accentuables, dites « fortes » (désignées habituellement par le signe «—»), et atones, dites « faibles » (signe « U »). On distingue ainsi deux espèces de pieds de deux syllabes, l'*ïambe* [U—] et le *trochée* [—U], ainsi que trois espèces de pieds de trois syllabes, le *dactyle* [— UU], l'*amphibraque* [U—U] et l'*anapest* [UU —].

Le paradoxe, s'il en est, de ce système rythmique à alternance régulière est que, dans sa forme pure, il est difficilement applicable à la langue russe ; la poésie russe est alors cousue d'irrégularités quant aux schémas métriques. Dans une étude consacrée à l'ïambe russe, Viktor Zhirmounski évoque le cas de Mikhaïl Lomonossov, réformateur de la langue et la poésie russe, qui, en 1739, proposa une réforme métrique prescrivant justement le caractère syllabo-tonique à la poésie russe ; il appliqua ses propres règles, en s'imposant d'écrire les « odes solennelles » en ïambe

« pur ». Or, comme le montre Zhirmounski, très rapidement la réalisation rythmique effective de ses poèmes se confronte à l'omission de l'accent métrique dans certains pieds du vers, de telle manière que, en 1745, plus de la moitié de ses vers présentent des *pyrrhiques* [UU], phénomène consistant ici en présence de deux syllabes atones à la suite, susceptible de se rencontrer dans tous les pieds à l'exception du pied final du vers. Ce phénomène paraît tout à fait logique, ne serait-ce que suivant la nature de la langue russe où la longueur moyenne du mot est de 3 syllabes¹, ce qui donne 2 syllabes atones contre 1 accentuée. Malgré ces écarts rythmiques, continue Zhirmounski, « nous reconnaissons le mètre en tant que modèle invariant de l'alternance binaire grâce à l'existence de l'inertie accentuelle rythmique [*ritmičeskaâ inerciâ udarnosti*] qui confère aux syllabes paires du vers un caractère *potentiellement accentuable*, même en l'absence d'accent réel. »² (Žirmunskij, 1968 : 11).

La musique du vers classique russe repose donc, d'un côté, sur une relative égalité des syllabes et, de l'autre, sur des variations du contenu rythmique (accentuel), à condition de ne pas atteindre à « l'inertie » du mètre. Cette corrélation permet une grande liberté poétique et fit de l'iambe une forme poétique nationale, surtout pendant la période dite *l'Âge d'or* de la littérature russe (fin du XVIII^e – première moitié du XIX^e siècle) dont la figure centrale demeure Alexandre Pouchkine.

2.2. Poésie russe moderne : le mot l'emporte sur la syllabe

Dans l'histoire de la poésie russe, le rôle de l'accent lexical (l'opposition réelle entre les syllabes accentuées et atones) ne fait qu'augmenter. Si « l'inertie accentuelle rythmique » est plus forte dans les mètres binaires, représentatifs donc de la première moitié du XIX^e siècle, alors l'opposition entre la syllabe accentuée et la syllabe atone est plus forte dans les mètres ternaires présentant une seule syllabe accentuée contre deux atones, où de surcroît les pyrrhiques (l'omission d'accent métrique) sont rares. La syllabe atone ne peut plus remplacer la syllabe accentuée, elles deviennent par principe inégales, non comparables ; l'accent tend à devenir alors la seule marque de l'unité métrique. Selon Boris Tomachevski, historien de la poésie russe, c'est vers la

¹ Ce paramètre varie entre 2,7 et 2,9 syllabes selon la divergence de la prise en compte des mots « outils » mono et polysyllabiques (Žirmunskij, 1968 ; Lotman, 1996).

² Ici et dans ce qui suit, c'est nous qui traduisons du russe.

fin du XIX^e siècle que le mot l'emporte sur la syllabe et que l'équilibre de la poésie classique est rompu (Tomaševskij, 1959 : 114). Pour passer au vers moderne, « purement tonique », qui connaît son épanouissement avec la poésie de Vladimir Maïakovski, poésie qui « se libère définitivement de l'effet régulateur du rythme, les syllabes y reçoivent un poids et un prix différent, comme dans la parole orale vivante » (Tomaševskij, 1959 : 129). Les mètres classiques n'ont pas pour autant disparu, ils existent dans la poésie moderne et contemporaine en tant que *base métrique*.

2.3. Déclamation poétique

Le principe syllabique de la déclamation poétique (terme qu'on privilégie en russe à celui de « récitation ») a existé jusqu'au début du XIX^e siècle : à la différence de la parole vivante, la déclamation avait un caractère solennel, intelligible, mélodieux, avec une articulation distincte de chaque syllabe et l'absence de réduction vocalique (Tomaševskij, 1959 : 101). L'évolution des normes poétiques ainsi que des normes de prononciation ayant cours au XIX^e siècle, durant laquelle « se perd la notion du volume syllabique » (Tomaševskij, 1959 : 118), a rapproché la déclamation poétique de la parole vivante. C'est désormais par rapport à cette dernière que la déclamation se construit, tout en inventant une grande variété de procédés permettant la transmission de l'émotion et de la suggestion propres à la poésie, telles la segmentation de la parole, l'isolation de mots porteurs d'accent emphatique, les variations du timbre, du tempo et de la dynamique vocale globale, etc. Les trois principaux paramètres de la déclamation – dynamique, temporel, mélodique – s'affirment à partir de l'accent lexical ; ainsi « la balance dynamique » (Bernštein, 1972 : 465) répartit le « poids » accentuel à chaque élément (la syllabe et le mot) du poème ; la durée de la parole usuelle se voit transformée notamment par une distension d'une voyelle accentuée.

3. Retour à la situation de classe

La particularité de notre situation est que ce sont les étudiants russophones qui se sont prêtés à l'exercice de déclamation qu'ils ont préparé individuellement. Malgré la pratique courante de la déclamation poétique dans les écoles russophones, cet exercice scénique s'est avéré ne pas être des plus faciles en cours de langue et de

grammaire à l'université, la difficulté étant sans doute due au décalage avec les autres activités de classe, à la disparité de l'expérience de langue russe au sein même de l'ensemble de russophones, enfin, à une large présence dans la culture contemporaine de textes de tendance « non déclamative » (Bernštejn, 1927). Néanmoins, l'essentiel s'est trouvé respecté, même si parfois de manière confuse, lors des huit déclamations en classe par les étudiants russophones : la segmentation selon les principes métrique et/ou sémantique, l'ensemble des mouvements dynamiques et mélodiques, l'allongement des voyelles accentuées dans certaines positions métriques.

Quant au choix des textes poétiques, la plupart des étudiants russophones se sont tournés vers les mètres traditionnels de la poésie russe classique, y compris ses *canevas* dans la poésie moderne (ce choix pouvant être expliqué, d'un côté, par la tradition scolaire, et de l'autre, par l'enracinement des mètres classiques dans la culture populaire où ils sont devenus l'image même de la poésie) ; avec un exemple représentatif de la métrique contemporaine (un poème de Joseph Brodsky) et un exemple de la musique actuelle (le rap). Nous commenterons ici trois exemples appartenant à des styles différents.

3.1. Premier exemple : le « rythme alternant »

Le premier exemple, proposé par un étudiant russophone, prend comme point de départ le mot *dom* (« maison »), substantif à l'accent mobile qui tombe tantôt sur le thème tantôt sur la désinence, et met en opposition deux strophes poétiques :

a) Une strophe du poème de Vsevolod Rozhdestvenski « La maison que j'ai connue » (1945), composé en vers iambiques de 4 pieds (l'accent métrique sur la syllabe paire : tatA-tatA-tatA-tatA), bien que les accents métriques ne soient pas toujours réalisés (nous indiquons l'accentuation effective par un trait au-dessus de la syllabe « forte » ; les syllabes faibles, normalement, ne reçoivent jamais d'accent). Voici cette strophe accompagnée du schéma métrique, avec le mot cible souligné.

No â hoču, čtoby emu	U — U —', U — U —'
Legko rabotalos' i pelos',	U — U —' U — U —' U,

Čtob v vozrodivšemsâ domu — U — U — ' U — U — '
 Okrepla tvorčeskaâ zrelost'³. U — ' U — ' U — U — ' U.

b) Une strophe du poème de Fiodor Sologoub « Je passe d'une maison à l'autre... » (1897) composé en vers trochaïques de 4 pieds (l'accent métrique sur la syllabe impaire : tAta-tAta -tAta-tAta), avec l'omission de certains accents métriques :

Â idu ot doma k domu, — U — ' U — ' U — ' U,
 Â u vseh stučus' dvorej. — U — ' U — ' U — '
 Brat'ja, stranniku bol'nomu — ' U — ' U — U — ' U
 Otvorite mne skorej⁴ — U — ' U — U — '.

Nous voyons ici que les mètres binaires classiques sont guidés par le « rythme alternant » (Tomaševskij, 1959 : 41), opposant syllabes accentuées et atones, sans que l'omission de l'accent métrique ou la présence de mots dont l'accent peut être amoindri, n'altère l'impression d'une régularité rythmique. Les trois formes fléchies du mot *dom* (« maison ») reçoivent un traitement accentuel différent, lequel se trouve renforcé par la structure métrique de chaque poème : dans l'exemple a), l'accent tombe sur la désinence : *domú* (locatif singulier) ; dans l'exemple b), sur le thème : *dóma*, *dómu* (génitif et datif singulier).

L'astuce didactique consiste ici en une surdétermination parfaite quant à l'apprentissage de noms courts à accent mobile. En effet, les substantifs possédant une seule voyelle dans le thème présentent une structure à une seule alternance accentuelle possible : accent sur la première syllabe correspondant à l'accent thématique VS accent sur la deuxième syllabe correspondant à l'accent désinentiel. Cette alternance trouve son pendant dans le « rythme alternant » des poèmes cités ci-dessus, de telle façon que les formes fléchies du substantif *dom* (3 occurrences dans les deux strophes, noms soulignés sur les schémas) se trouvent déterminées par la structure rythmique du poème reproduisant le même schéma accentuel – en principe 4 fois 4 dans chaque strophe citée, soit pour l'ensemble 32 fois – et crée ainsi un effet de surdétermination.

³ « Et je veux qu'il puisse / travailler et chanter avec facilité / et que dans une maison renaissante / se solidifie sa maturité d'artiste ».

⁴ « Je passe d'une maison à l'autre, / je frappe à chaque porte. / Ô frères, au pèlerin souffrant / Ouvrez les portes au plus vite ».

De plus, les deux formes homonymiques que seul l'accent différencie à l'oreille, dans l'exemple a) *domú* (locatif singulier) et dans l'exemple b) *dómu* (datif singulier), se trouvent dans les poèmes en fin de vers, c'est-à-dire en position forte. Cette position finale, selon la tendance généralisée de la déclamation poétique, attire l'accent emphatique ; elle appelle par ailleurs la rime qui apparaît en effet dans les deux extraits en question : *domú* rime avec *emú* et *dómu* avec *bol'nómu*. Nous avons donc, en plus de la surdétermination proprement rythmique, une surdétermination par l'accent emphatique et par la rime.

Réception par la classe

L'attention des étudiants francophones s'est tout d'abord portée vers les particularités grammaticales, telles, par exemple, les formes pronominales des verbes connus dans leur variante courante non pronominale, dans l'extrait a). Puis, vers d'autres noms à l'accent mobile, tel *dveréj* (« porte », génitif pluriel), dans l'extrait b). Pour poursuivre l'exercice, ils ont proposé de remplacer, sous forme ludique, les formes fléchies du mot *dom* (« maison ») par des formes d'autres mots du même modèle accentuel, tels *škaf* (« armoire »), *glaz* (« œil »), etc. Cette reprise pourrait très bien s'effectuer en binômes ou en petits groupes mixtes, composés d'étudiants russophones et francophones.

Les réactions des étudiants francophones témoignent de l'accessibilité de ce type de rythme (« rythme alternant » des mètres binaires, propre à la poésie classique) et de la pertinence de ce 1^{er} exemple. Il est de plus remarquable que, sans que nous ayons parlé en classe de l'analyse poétique, la majorité des apprenants russophones (soit 6 présentations sur 8) ait choisi justement les mètres binaires, qui, ici, représentent d'évidence l'alternance accentuelle et illustrent parfaitement le comportement de l'accent mobile dans les noms courts. La consigne de départ, concernant les noms à l'accent mobile, a donc été respectée par les russophones.

3.2. Deuxième exemple : un rapport conflictuel entre l'irrégularité rythmique et des appuis métriques

Examinons maintenant un autre exemple poétique, a priori plus complexe pour les étudiants francophones de ce niveau. Comme nous avons vu plus haut, la longueur

moyenne du mot russe se rapproche de 3 syllabes, les mots dépassant la structure dissyllabique doivent également attirer notre attention.

L'exemple suivant a été proposé par un autre étudiant russophone qui a pris comme point de départ le mot à 3 syllabes *kómnata* (« chambre »), nom à l'accent thématique stable. Il a choisi un poème célèbre de Joseph Brodsky « Ne quitte pas ta chambre... » (1970), poème au rythme hybride complexe, se rapprochant de la versification tonique où seuls les accents lexicaux auraient une valeur métrique ; dans le poème, en l'occurrence, le nombre de syllabes atones varie librement de 0 à 5.

Voici la dernière strophe du poème de Brodsky, avec un simple schéma d'accentuation effective et les noms cibles soulignés.

Ne bud' durakom, bud' tem, čem drugie ne byli.	— ' — — — ' , — ' , — — — ' — — — .
Ne vyhodi iz <u>komnaty</u> ! To est' daj volû <u>mebeli</u> ,	— — — ' — — — — — ! ' — — — ' — — — — —
Slejsâ ličom s oboâmi. Zapris' i zabarrikadirujsâ	' — — — ' — — — — — . — ' — — — — — — — — —
Škafom ot <u>hronosa</u> , <u>kosmosa</u> , <u>èrosa</u> , rasy, <u>virusa</u> ⁵ .	' — — — — — , — — — — — , — — — — — , ' — , — — — — — .

L'unité du poème repose sur les vers à 5 accents, avec un accent supplémentaire dans le dernier vers, puis sur les clausules (fragment qui termine chaque vers) trisyllabiques, lesquelles, à bien regarder, présentent la structure dactylique qu'on pourrait schématiser de façon classique : —UU. Le dernier vers du poème est lui-même presque totalement de structure dactylique, étant par ailleurs composé presque entièrement de noms manifestement d'origine étrangère : *chronos*, *cosmos*, *éros*, *race*, *virus*. Ces noms portent en russe l'accent thématique stable qui de plus tombe sur la première syllabe du thème (ici, au génitif singulier : *hrónosa*, *kósmosa*...), chose particulièrement difficile pour les francophones qui ont tendance, dans des situations semblables, à reproduire l'accent final français. Ces mots suivent le même modèle accentuel que *kómnata*, le mot du refrain du poème – « Ne vyhodi iz komnaty... » (*Ne quitte pas ta chambre*...) – et forment ainsi un squelette accentuel à structure dactylique (noms soulignés sur le schéma).

De type hybride, ce poème maintient un rapport conflictuel entre l'irrégularité rythmique de la poésie purement tonique et une dynamique, bien que vacillante, des

⁵ « Ne sois pas idiot, soit celui que les autres n'ont pas été. / Ne quitte pas ta chambre ! Autrement dit, laisse libre cours au meuble / Fonds ton visage dans du papier peint. Enferme-toi et barricade-toi / Avec une armoire contre le chronos, le cosmos, l'éros, la race, le virus. »

mètres trisyllabiques, le dernier vers du poème en est un très bon exemple. Cette dynamique tend ici vers le modèle accentuel du type *kómnata* (« chambre ») qui sert d'appui métrique dans le poème. Pour cette raison, la déclamation poétique repose en quelque sorte sur des appuis métriques.

Réception par la classe

Le modèle accentuel, grâce à la répétition et à la tonalité suggestive du poème, mais aussi à l'accessibilité des mots cibles, a été facilement repéré par les étudiants francophones. Pour autant, l'irrégularité rythmique leur a rendu difficile l'identification de la forme poétique, aussi ont-ils demandé au déclamateur de réciter le poème une deuxième fois. Les passages atones étant trop longs, et leur longueur elle-même trop variable, le poème pourrait aux yeux des apprenants débutants se rapprocher de la prose, possédant ses propres règles rythmiques, plus complexes.

Les étudiants russophones, au contraire, ont trouvé le rythme du poème pertinent, vivant et plaisant à reproduire. Il faut dire que les rythmes réguliers binaires, dont il a été question dans notre exemple précédent, malgré leur omniprésence dans la culture, mettent souvent les étudiants russophones mal à l'aise, pour deux raisons notamment : tout d'abord, ils peuvent « sonner » trop solennels et mettre ainsi les étudiants dans l'embarras, puis ils supposent une certaine pratique de déclamation, sinon demandent une préparation, puisque chaque poème comporte des positions qui peuvent être ou non accentuées, le déclamateur se devant donc de faire des choix au préalable. C'est pourquoi le rythme irrégulier, se rapprochant de la langue parlée, paraît aux natifs comme libérateur, même si, curieusement (mais aussi pour des raisons citées ci-dessus), il n'avait été choisi que pour une seule présentation sur huit.

Nous avons proposé un exercice ludique sans préparation ou presque : après avoir constitué des binômes et des groupes de trois comportant un russophone, nous avons demandé aux russophones de lire la strophe en question puis de la réciter, d'abord lentement puis de plus en plus rapidement, tandis que les francophones devaient les devancer au moment venu, en prononçant à leur tour seulement les mots cibles, tout en s'adaptant au débit de la parole de leurs partenaires natifs. La tonalité du poème, par surcroît, y invitait.

3.3. Troisième exemple et contre-exemple

Arrêtons-nous maintenant, à titre expérimental, sur un troisième exemple formant en quelque sorte un contrechamp contemporain, proposé par deux autres étudiants russophones, soit une composition d'un chanteur de rap russe, Pharaon, « La faute à qui » (2023). A la différence des exemples poétiques précédents, la rythmique de la composition ne peut pas être ici considérée en dehors de son interprétation musicale. Ce point nous est apparu crucial, lors de l'activité, à tel point que nous proposerions maintenant de considérer les productions musicales séparément des productions *stricto sensu* poétiques, en raison des distorsions dues à l'interprétation, quel que soit le genre musical.

Par ailleurs, les chercheurs en musique actuelle soulignent une tendance générale de simplification du système vocalique dans le rap russe, où « les voyelles tendent à se neutraliser, devenant progressivement une sorte d'espace vocalique entre les consonnes » (Isaev, Korčinskij, 2020 : 19), ce qui rendrait problématique la notion même de la syllabe et éloignerait grandement ce système esthétique de la poésie russe classique. Sans parler des effets du traitement électronique de la voix, modifiant son timbre et sa hauteur.

La seule chose qui pourrait être utilisée en cours, ce sont des passages chantés au vocabulaire simple, voire simpliste, et aux multiples répétitions, se mélangeant à d'autres passages au rythme saccadé et débit rapide (comportant par ailleurs beaucoup d'éléments familiers). Il est remarquable que l'extrait proposé par les étudiants pouvait servir autant d'exemple (illustrant tant bien que mal le comportement accentuel du mot *póle* (« champ »), nom à l'accent mobile, thématique au singulier et désinentiel au pluriel) que de contre-exemple. Ce dernier nous intéressera ici davantage. Voici le refrain de la chanson, sans le schéma accentuel, mais avec le mot portant une fausse accentuation souligné.

Skaži čja vina ? No iz-za tebâ

Počti vsë poterâl, skaži čja vina ?⁶

⁶ « Dis à qui est la faute ? Mais c'est à cause de toi / Que j'ai presque tout perdu, dis à qui est la faute ? ».

L'accent, placé normalement sur la deuxième syllabe de la forme verbale *skaži* (« dire », impératif singulier), se déplace ici sur la première (**skáži*), suite à une forte attaque du début de refrain : « Skaži čja vina » (« Dis à qui est la faute »). Cette tendance de propulsion (ou de retrait) de l'accent vers le début de l'attaque, sans doute, troublante pour les apprenants allophones, peut être néanmoins observée dans les genres folkloriques de la poésie russe, telle, par exemple, « tchastouchka » (courte chanson ludique)⁷.

Réception par la classe

De façon prévisible, l'intérêt des apprenants francophones s'est immédiatement porté sur le vocabulaire inconnu et les expressions familières. L'actualité de la chanson a permis un échange immédiat et favorable entre les étudiants francophones et russophones, ces derniers prenant plaisir à chercher une traduction des expressions familières. En revanche, la forme poétique a été totalement hors de prise non seulement des étudiants francophones, mais aussi de leurs collègues russophones non familiers avec le rap. L'accent lexical y cède sa place organisatrice à d'autres phénomènes accentogènes non liés au mot, tels les effets du rythme et de la fréquence. Enfin, et précisément dans cet exemple, le fait de se baser sur une interprétation musicale (ce qui rend par ailleurs l'exercice de déclamation fort difficile) a finalement réduit le champ d'activités possibles et a rendu la reproduction de la chanson inenvisageable.

Conclusion

Les présentations-déclamations se sont déroulées pendant quatre séances ; seule la partie visant la conceptualisation (des listes de mots) a été soumise au contrôle. Le tableau récapitulatif ci-dessous : 1) résume le potentiel didactique des trois exemples poétiques pour chaque sous-groupe (francophones & russophones) ; 2) rend compte,

⁷ Comparons notre exemple avec le début d'une *tchastouchka* où le même déplacement se produit : l'accent se déplace de la désinence de la forme verbale *sidít* (« être assis », 3^e personne du singulier) sur le thème (**sídít*) : « Sidít Lenin na berěze, sidít Trockij na eli... » (« Lénine se tient sur un bouleau, Trotski sur un sapin... »).

dans la zone du milieu, de trois situations didactiques caractéristiques de l'espace hétérogène qui s'est inventé lors de nos activités en classe.

Dans la 1^{re} situation (le chiffre cerclé dans le tableau), une très forte pertinence grammaticale pour chacun des deux sous-groupes a suscité une réflexion partagée sur le comportement de l'accent, ainsi que la prise de conscience de l'omniprésence, pour le moins dans le domaine oral, des schémas rythmiques accentuels. Ce qui nous a conduits à une conclusion importante : en tant que locuteurs, les étudiants sont déjà guidés par ce mouvement rythmique auquel il faudrait s'adonner davantage. En revanche, la position souvent inconfortable des étudiants russophones entre la détermination culturelle de leurs choix poétiques et un certain embarras devant la déclamation, ne leur a pas permis de répondre davantage à la proposition d'exercice venant des francophones. Il nous aurait donc fallu prévoir plus de temps pour travailler la déclamation avec les russophones.

Type de public	Critère d'évaluation	Poème régi pas les mètres classiques (régularité rythmique)	Poème de type hybride (rapport conflictuel entre l'irrégularité et la régularité rythmique)	Chanson actuelle (le rap)
Francophones (débutants « initiés »)	Pertinence pour l'appréhension du sujet grammatical [accent lexical]	Très forte	Forte	Presque nulle
	Appréhension de la forme poétique	Assez facile	Difficile	Très difficile
	Pertinence de reproduction	Très forte ↓ PROPOSITION D'EXERCICE	Moyenne	Très faible
Espace d'hétérogénéité inventé en cours		① ↓ Prise de conscience	② ↓ ↑	③ ↓ ↑
Russophones (natifs scolarisés ou pas)	Pertinence pour l'illustration du sujet grammatical [accent lexical]	Très forte ; parfaite quant au comportement de l'accent mobile dans les noms courts	Forte ; parfaite quant à l'association de l'accent stable aux appuis métriques	Faible ; possiblement forte dans le cas de contre-exemple
	Déclamation	Culturellement déterminée ; pas évidente	Pertinente	Non pertinente

Tableau 2. Récapitulation

La 2^e situation a été la plus productive du point de vue de l'hétérogénéité du groupe. Nous avons une pertinence grammaticale forte pour les deux sous-groupes ; l'appréhension globale de la forme poétique étant difficile pour les francophones, cette difficulté se transforme ici en une demande de compréhension, à laquelle répond cette fois le désir des étudiants russophones de relancer la déclamation poétique, donnant place à une vraie rencontre. Nous voyons ainsi que la difficulté d'appréhension de la part des francophones a été dépassée lors des activités en commun.

Dans la 3^e situation, l'espace commun de la rencontre se situe en dehors de notre problématique. Un travail supplémentaire de contextualisation et d'analyse, ainsi qu'un niveau plus élevé du public francophone, seraient nécessaires afin d'envisager des activités avec ce type de production poétique.

Dans son ensemble, ce travail autour d'un sujet grammatical en soi difficilement abordable, dans un groupe hétérogène, de plus en début d'année, a permis de penser la construction de *l'espace de compréhension* qui n'est jamais donné par avance. Pour reprendre les mots du philosophe géorgien et soviétique, Merab Mamardachvili : « le savoir achevé ne se transmet pas » (Mamardašvili, 2019 : 65). C'est alors l'activité de répétition, de reproduction, de transformation qui nous permet d'avancer dans la connaissance et la compréhension. Toujours selon Mamardachvili : « La langue, c'est un "lieu" et non un moyen de communication » (Mamardašvili, 2019 : 9).

Références bibliographiques

- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Didier.
- Bernštejn, S. I. (1972). Golos Bloka [La voix de Blok], *Blokovskij sbornik*, 2. Tartuskij gosudarstvennyj universitet, 454-525.
- Bernštejn, S. I. (1927). Stih i deklamaciâ [Le vers et la déclamation], *Russkaâ reč'*. Academia, 7-41.
- Billières, M. (1998). Perception de la matière phonique du russe par les Français en enseignement de la prononciation. *Slavica Occitania*, 6, 55-83.
- Billières, M., Salsignac, J., Borrell, A. (1998). Étude perceptivo-acoustique de l'accent lexical en russe contemporain. *Slavica occitania*, 6, 85-117.
- Boubnova G., Boulakia G. (1997). Correction prosodique dans une classe français/russe langue étrangère : modèles et applications. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 19, 221-236.
- Camus R. (2023). Grammaire russe théorique. Initiation, semestre B. Inalco. (non publié)
- Chicouène M. (2021). Quelques observations sur l'écriture du yod en russe et la théorie de l'écriture russe. Dans R.Camus, H. Penanros (de) (dirs.), « *Un homme rare* » : Michel Chicouène (1936-2017). *Etudes russes et lituaniennes*. Presses de l'Inalco, 229-241.
- Davydoff G., Pauliat P. (1959). *Précis d'accentuation russe*. Didier.
- Dybo, V. A. (2015). Paradigmatičeskie akcentnye sistemy [Systèmes d'accentuation paradigmatiques], *Voprosy ŗazykoznaniâ*, 3. Rossijskaâ akademiâ nauk, 32-51.
- Fougeron, I. (1986). Analyse prosodique de la phrase russe : l'organisation du message dans les phrases assertives à un, deux ou trois composants. *Revue des études slaves*, 58 (4), 661-665.

- Frost, D. (2010) La surdité accentuelle : d'où vient-elle et comment la guérir ? *Les Cahiers de l'APLIUT. Phonétique, phonologie et enseignement des langues de spécialité*, 1(24 (2)), 25-43.
- Frost, D., Guy, R. (2019). L'innovation est le ton qui fait la chanson : une approche musico-prosodique en secteur Lansad. *Rhuthmos*, mis à jour le 15 juillet 2019 [en ligne]. <https://www.rhuthmos.eu/spip.php?article2416>
- Ganzha, K. (2024). Production de l'accent lexical russe par les apprenants francophones : origines des difficultés et pistes de remédiation. *Revue du CEES : Centre Européen d'Etudes Slaves*, « *Liminalité dans le contexte linguistique et culturel des Slaves de l'Est* », 8, mis à jour le 21 janvier 2024 [en ligne].
<https://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr:443/etudesslaves/index.php?id=1779>
- Garde, P. (1968) *L'accent*. Presses universitaires de France.
- Garde, P. (2016) *Grammaire russe. Phonologie et morphologie*. Institut d'études slaves.
- Koch-Lubouchkine, M. (2004) *Le russe en révolution. Méthode intensive pour débutants*. Editions de l'Ecole Polytechnique.
- Krylosova S. (2023) Grammaire pratique : accentuation, document de travail. Licence 1 de russe, semestre A. INaLCO. (non publié)
- Isaev, I. I., Korčinskij, A. V. (2020) Fonetika russkogo repa : ob odnoj lingvističeskoj tendencii [Phonétique du rap russe : au sujet d'une tendance linguistique et artistique], *Russkaâ rok-poëziâ : tekst i kontekst*. Ural'skij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet, 16-21.
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*, 137-138, mis à jour le 15 juin 2008 [en ligne]. <http://journals.openedition.org/pratiques/1155>
- Lotman, Ū. M. (1996). *O poëtah i poëzii. Analiz poëtičeskogo teksta*. [Des poètes et de la poésie. Analyse du texte poétique]. Iskustvo.
- Mamardašvili, M. K. (2019) *Strela poznaniâ*. [Flèche de la connaissance] Fond Meraba Mamardašvili.
- Martin, S. (2018). Un petit caillou dans la chaussure didactique : le poème. *Pratiques*, 179-180. *Poésie et langue : aspects théoriques et didactiques*, mis à jour le 1 mai 2019 [en ligne]. <https://journals-openedition-org.distant.bu.univ-rennes2.fr/pratiques/4710>
- Pauliat, P. (1995). Introduction. Dans *Le dictionnaire français-russe, russe-français Larousse*.
- Salsignac, J. (1999) Perception de l'accent primaire d'une langue étrangère : résultats d'une étude expérimentale, *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 449-452.
- Tesnière L. (1934). *Petite grammaire russe*. Didier.
- Tomaševskij, B. V. (1959). *Stih i âzyk*. [Le vers et la langue] Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudožestvennoj literatury.
- Unbengaun B. O. (1958). *La versification russe*. Librairie des cinq continents.
- Žirmunskij, V. M. (1968). O nacional'nyh formah âmbičeskogo stiha [Sur les formes nationales du vers iambique], *Teoriâ stiha*. Nauka, 7-23.

Des manuels aux corpus : Comment décrire le suffixe *-Dir* en turc en contexte didactique ?

Sülün AYKURT-BUCHWALTER

Université Paris Nanterre, MoDyCo UMR 7114, France

Mots-clés

ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE – TURC L2 – MÉTHODES DE LANGUE – ANALYSE DE
CORPUS – MARQUEURS MODAUX

Keywords

GRAMMAR TEACHING – TURKISH AS A SECOND LANGUAGE – LANGUAGE TEXTBOOKS – CORPUS
ANALYSIS – MODAL MARKERS

Anahtar kelimeler

GRAMER ÖĞRETİMİ – TÜRKÇE İKİNCİ DİL – DİL ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARI – DERLEM ANALİZİ – KIPLIK
BELİRTEÇLERİ

Résumé

Le suffixe *-Dir* constitue un élément de la langue turque difficile à décrire et, par conséquent, difficile à enseigner et à acquérir en L2. Parfois présenté comme un marqueur de 3^e personne, il est plus généralement considéré comme un marqueur modal ambigu pouvant exprimer la certitude, ou à l'inverse, l'incertitude. Cette étude a pour objectif de comparer ses différentes descriptions dans du matériel pédagogique de turc L2, et de mettre en perspective ces descriptions par rapport à un grand corpus du turc. Des pistes pour l'exploitation de ce type de données par les enseignants de turc L2 sont proposées.

Abstract

One element of the Turkish language is difficult to describe, and therefore difficult to teach and acquire in L2: the *-Dir* suffix. Sometimes presented as a 3rd person marker, it is more generally considered to be an ambiguous modal marker that can express certainty, or conversely, uncertainty. This study aims at comparing its various descriptions in L2 Turkish teaching material, and putting these descriptions into perspective in relation to a large corpus of Turkish. Suggestions are made for the use of this type of data by teachers of L2 Turkish.

Özet

-Dir son ekinin Türkçede tanımlanması oldukça güçtür, ve aynı zamanda, yabancı dil Türkçe öğretim ve öğreniminde zorluklara yol açmaktadır. Bazı kaynaklarda 3. tekil şahıs belirteci olarak sunulsa da, genellikle kesinlik ya da aksine belirsizlik ifade edebilen, anlamı değişkenlik gösterebilen bir kiplik

unsuru olarak öne çıkabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil Türkçe öğretim materyallerinde -Dİr'a ilişkin olarak yer alan farklı tanımlamaları karşılaştırmak ve bu tanımlamaları bir Türkçe derlemiyle karşılaştırarak değerlendirmektir. Yabancı dil Türkçe öğretmenlerinin bu tür verileri kullanabilmeleri için öneriler sunulmaktadır.

Introduction

Les descriptions du suffixe *-Dİr* dans les ouvrages destinés aux apprenants du turc langue étrangère (L2) sont très variées. Parfois décrit comme un simple marqueur de troisième personne, il peut être introduit dès les niveaux débutants (Bozdémir, 2023). Cependant, il est souvent désigné comme un marqueur modal ambigu devant être interprété en fonction du contexte (Ketrez, 2012). Certains ouvrages mettent davantage l'accent sur la valeur de supposition de ce suffixe (Lewis, 2000), tandis que d'autres insistent sur sa valeur d'assertivité (Underhill, 2003). Une telle ambiguïté est susceptible de rendre l'enseignement/apprentissage de ce suffixe particulièrement complexe. De plus, il est légitime de s'interroger sur les sources d'information des auteurs de ces ouvrages lorsqu'ils évoquent la fréquence ou la rareté de telle ou telle valeur du suffixe *-Dİr* dans la langue. Une approche fondée sur les corpus pourrait permettre d'apporter quelques réponses à ces questionnements. Des données issues du langage authentique et en contexte sont susceptibles d'informer les enseignants et les apprenants sur les valeurs *-Dİr*, sans dépendre exclusivement d'exemples « fabriqués », ainsi que sur la fréquence de ces différentes valeurs, au-delà des descriptions proposées par les manuels.

Ainsi, comment une mise en perspective des descriptions fournies dans des manuels de grammaire et des données issues d'un grand corpus de la langue turque pourrait-elle apporter un éclairage sur la description la plus adaptée de *-Dİr* en contexte didactique ? Quelles utilisations par les enseignants pourraient être envisagées ?

1. Cadrage théorique

1.1. Le suffixe *-Dlr* en turc moderne : copule ou marqueur modal ?

Le turc est une langue agglutinante et les suffixes y jouent un rôle essentiel : ils sont « en nombre assez limité, mais [leurs] combinaisons multiples permettent d'exprimer des notions très variées » (Bazin, 1987[2000] : 17). La forme d'un même suffixe varie en raison des règles de phonétique (harmonie vocalique et consonantique, Goldstein, 1999 : 31) ; c'est pourquoi *-Dir*, qui appartient à la classe des suffixes de conjugaison, peut prendre les formes *-dur*, *-dür*, *-tir*, *-tir*, *-tur* et *-tür*.

La première information dont il faut tenir compte pour cerner le suffixe *-Dir* est l'absence, en turc, de verbe exprimant « être » au temps présent : ce sont des suffixes de personne qui accomplissent cette fonction. Comme nous le voyons dans l'exemple (1), les première et deuxième personnes portent une terminaison, mais il est tout à fait possible d'exprimer le verbe être à la troisième personne du singulier sans aucun suffixe :

(1)

<i>doktorum</i>	= je suis médecin
<i>doktorsun</i>	= tu es médecin
<i>doktor</i>	= il est médecin

Pourtant, l'apprenant du turc découvre rapidement l'existence du suffixe *-Dlr*, souvent présenté comme un suffixe facultatif de la troisième personne du singulier pour exprimer le verbe être. Pour tenter de clarifier ce problème et commencer à expliciter le sens du suffixe *-Dlr*, nous proposons un premier regard sur sa description dans les grammaires.

Dans les grammaires du turc langue maternelle, il n'y a pas de consensus sur la dénomination du suffixe *-Dlr*. Le terme de *bildirme eki* (« suffixe d'information / de déclaration ») est employé dans certains ouvrages, tandis que *ek-fiil* (« verbe-suffixe »), *cevher fiili* (« verbe substantif ») ou *koşaç* (« copule ») apparaissent dans d'autres ; ces variations dans la terminologie sont susceptibles de conduire à des difficultés pour les enseignants et les apprenants du turc langue maternelle et étrangère (Zülfikar, 2017).

Des travaux en diachronie montrent qu'il s'agit de la forme dérivée du verbe auxiliaire du turc ancien « *tur-* » combiné au suffixe aoriste « *-ur* », exprimant à l'origine le sens de « se tenir » ou d' « exister ». À travers les siècles, la fonction de *-Dir* aurait évolué, renforçant le degré de certitude du propos, puis pouvant également exprimer la probabilité (Ekmekçi Aşan, 2021).

En ce qui concerne le turc moderne, Korkmaz (2003), employant la dénomination de « *bildirme eki* » (« suffixe d'information / de déclaration »), attribue deux fonctions à *-Dir* : l'une correspond en effet à la terminaison de la troisième personne pour exprimer le verbe être ; l'autre exprime une valeur modale. Elle classe les deux fonctions de la manière suivante :

(i) Lorsqu'il est suffixé à un nom ou un adjectif, à la troisième personne, *-Dir* sert à transformer ces derniers en verbe, exprimant ainsi le sens du verbe « être » (p.703), ce qui correspond à la notion de copule :

(2)

1 ^e p. s.	<i>Yalnız-ım</i>	je suis seul(e)
2 ^e p. s.	<i>Yalnız-sın</i>	tu es seul(e)
3 ^e p. s.	<i>Yalnız-dir</i>	il/elle est seul(e)

(ii) Lorsqu'il est suffixé à un verbe, il peut (p. 727) :

- Exprimer la certitude : lorsqu'il est ajouté aux conjugaisons avec le présent duratif « *-mAktA* », le passé non-constaté « *-mİş* » ou le futur, à la troisième personne. Pour cette fonction, de nombreux exemples issus de récits historiques et de romans sont proposés, tels que :

(3)

<i>Halk</i>	<i>Selçukluyu</i>	<i>suçlamaktadır.</i>
le peuple	les seldjoukides + accusatif	accuser + présent duratif + dir ¹

Le peuple accuse les Seldjoukides.

- Exprimer la supposition : à toutes les personnes, lorsqu'il est suffixé à certains modes (p.728).

(4)

<i>Bu</i>	<i>yöreye</i>	<i>herhalde</i>	<i>daha</i>	<i>önce</i>	<i>de</i>	<i>gelmişsindir</i>
cette	région + directif	sûrement	plus	avant	aussi	venir + passé non constaté + 2 ^e p.s. + dir

Tu es certainement déjà venu dans cette région.

Ainsi, dans cette description, la fonction de copule existe, mais *-Dir* est également porteur de deux valeurs modales potentiellement opposées. L'indice proposé pour identifier la valeur modale de *-Dir* est le contexte morphologique immédiat, c'est-à-dire le temps du verbe auquel *-Dir* est suffixé ; pourtant, dans l'exemple (4), nous observons la présence d'un adverbe modal (*herhalde*, « probablement, sûrement »), qui constitue un indice pour l'interprétation. De plus, la fonction modale est exclue pour la catégorie (i), à savoir lorsque *-Dir* est suffixé à un nom.

Tura Sansa (1986) rejette cependant l'idée que *-Dir* puisse être un simple marqueur de troisième personne et désigne ce suffixe comme un « opérateur sur l'échelle modale » (p.145) allant du certain au non-certain, dont le sens doit être interprété grâce à des indices contextuels, les temps marqués dans le verbe ou encore la présence de certains marqueurs de modalité. L'auteure souligne que *-Dir* ne suit jamais l'aoriste, car ces deux éléments ont des fonctions sémantiques « totalement parallèles » en ce qui concerne les formes verbales.

¹ A travers les exemples fournis à partir des ouvrages cités, le glosage est de nous ; la traduction est de l'auteur si elle est fournie, et de nous si ce n'est pas le cas. Les abréviations utilisées dans le glosage sont p.s. pour « personne du singulier » et p.p. pour « personne du pluriel ».

La diversité des valeurs que *-Dir* peut exprimer, voire les contradictions dans les valeurs modales sont telles que son enseignement / apprentissage peuvent poser des difficultés aux enseignants comme aux apprenants du turc L2. Des études montrent en effet que l'acquisition de certains affixes en langue étrangère (L2) est rendue plus difficile par leur caractère polyfonctionnel (Mochizuki & Aizawa, 2000).

1.2. L'exploitation pédagogique des corpus en L2

Lorsque la description d'une forme linguistique en langue cible est ambiguë et que sa compréhension nécessite une interprétation du contexte, il est utile pour l'apprenant de découvrir cette forme dans des usages authentiques de la langue. Les corpus, généralement définis comme un ensemble numérisé de textes authentiques écrits ou oraux représentatifs d'une langue ou d'une variété de langue (McEnery & al., 2006), peuvent être exploités dans les processus d'apprentissage : il s'agit du *data-driven learning* (Johns, 1991) ou apprentissage sur corpus (Boulton, 2024). En ayant accès aux corpus dans une approche directe, dans laquelle l'apprenant manipule directement les corpus, ou indirecte, autrement dit, par l'intermédiaire d'une sélection opérée en amont par l'enseignant (Yoon & Jo, 2014), l'apprenant peut découvrir par lui-même et de manière implicite le fonctionnement de la langue cible, dans un esprit d'autonomie et de découverte (Cheng, 2010). En cela, certains chercheurs considèrent que l'exploitation des corpus rapproche quelque peu le processus d'apprentissage de la L2 de l'acquisition de la L1 (Gilquin, 2021). En didactique des langues étrangères, les corpus ont pu servir à l'élaboration de référentiels et de matériel pédagogique, tels que des dictionnaires d'apprenants. Cependant, les enseignants de L2 sont généralement peu formés à ces approches, ce qui rend difficile leur application en classe de langue. Des dispositifs visant à renforcer la « littératie de corpus » des enseignants de L2 (Zareva, 2017) peuvent être confrontés à des défis, tels que le manque de temps, les contraintes institutionnelles ou encore les réticences des enseignants (Aykurt-Buchwalter, 2023). De plus en plus de chercheurs affirment que les enseignants de L2 devraient être formés, en formation initiale et/ou continue, à des approches sur corpus (Farr & Leńko-Szymańska, 2024 ; Götz & Granger, 2024).

2. Méthodologie

2.1. Analyse de manuels

La démarche méthodologique adoptée pour cette étude s'articule autour de deux axes : d'une part, nous analysons neuf ouvrages qui ont pour point commun de s'adresser à des apprenants du turc L2. Il s'agit de méthodes de langue ou de grammaires pratiques. Nous observons à quel niveau de la progression et de quelle manière le suffixe *-Dlr* est présenté. Le tableau 1 reprend les ouvrages analysés.

Titre	Auteurs	Date	Editeur
<i>Introduction à l'étude pratique de la langue turque</i>	Bazin, L.	1987 [2000]	Maisonnette
<i>Grammaire du Turc. Ouvrage pratique à l'usage des francophones</i>	Golstein	1999	L'Harmattan
<i>Turkish Grammar</i>	Lewis, G.L.	1967 [2001]	Oxford University Press
<i>Turkish Grammar</i>	Underhill, R.	2003	MIT Press
<i>Colloquial Turkish</i>	Aarsen, J. & Backus, A.		Routledge
<i>Méthode de turc Volume I</i>	Bozdémir, M.	2023	L'Asiathèque
<i>Méthode de turc Volume II</i>	Berk, S. & Bozdémir, M.	2014	L'Asiathèque
<i>A Student Grammar of Turkish</i>	Ketrez, N.	2012	Cambridge University Press
<i>Yedi İklim B1</i>		2021	Yunus Emre Enstitüsü

Tableau 1. Ouvrages analysés

Nous proposons de mettre en perspective les descriptions qui se trouvent dans ces ouvrages avec des analyses de corpus permettant de mesurer la fréquence d'une forme donnée, en l'occurrence de *-Dir*, dans la langue, à travers différents contextes d'utilisation.

2.2. Analyses de corpus

L'analyse de corpus est basée sur le *Turkish National Corpus* (TNC, Aksan & al., 2012). Le TNC est accessible aux chercheurs sur demande. Il est composé de 50 millions de mots, dont 98% de textes écrits appartenant à différents genres et couvrant une période de 20 ans (1990-2009) et 2% de transcriptions de discours oraux.

Notre analyse porte une forme unique : « *var+dir* » (il y a + *dir*). Le choix de cette forme se justifie par les motifs suivants :

- « *var+dir* » exprime deux sens différents, ce qui permet d'observer des situations variées : en plus d'être l'équivalent d' « il y a », « *var* » permet de construire l'équivalent du verbe avoir, en combinaison avec le suffixe possessif.
- Le choix de « *vardir* » permet de ne pas choisir entre différents temps et modes pour un verbe conjugué. En neutralisant la variable du contexte morphologique immédiat, nous pouvons nous concentrer sur l'impact d'autres critères susceptibles d'interagir avec le sens de *-Dir*.

L'analyse permet de distinguer différents genres de textes écrits, formels et informels, et d'autre part des genres oraux. Parmi les genres écrits, nous n'avons pas retenu la presse écrite, en raison du grand nombre de citations rendant difficile de faire la part entre discours oral et discours écrit. Les deux sous-corpus oraux retenus sont ceux où la fréquence de *vardir* est la plus élevée. Nous reprenons dans le Tableau 2, parmi les genres répertoriés par le TNC, les sous-corpus que nous avons retenus pour nos analyses.

	Nombre de documents	Nombre de mots
Écrit		
– Écrit scientifique (sciences sociales et humaines, arts)	786	5 497 606
– Écrit non scientifique (sciences sociales et humaines, arts)	243	5 055 382
Écrit informel		
– forum	68	468 038
– blog	119	1 199 927
Oral formel		
– Assemblée nationale	11	83 381
Oral informel		
– conversation	205	426 443

Tableau 2. Sous-corpus du TNC retenus pour cette étude

Ainsi, notre étude porte sur un corpus écrit d'environ 12 millions de mots et un corpus oral d'environ 500 000 mots. À travers ces différentes sections du corpus, nous recherchons la fréquence relative des cooccurrences de *vardır* avec des marqueurs modaux exprimant la certitude et l'incertitude, à savoir cinq adverbes situés sur une échelle de certitude (*belki*, *herhalde*, *kesinlike*, *elbette*, *mutlaka* / peut-être, probablement, certainement, bien sûr, absolument), dans un contexte de -5 à +1 mots.² En raison de la structure Sujet-Objet-Verbe du turc, la présence du marqueur modal à gauche du verbe nous semble plus pertinente. Nous complétons ces analyses avec des tests de vraisemblance (*log likelihood*), permettant de mesurer statistiquement le degré d'association entre les occurrences de « *vardır* » et celles des marqueurs modaux.³

² Quelques variations sont possibles concernant les marqueurs modaux recherchés : dans le corpus oral et d'écrit informel, la forme "herhalde" apparaît parfois comme "heralde" ; "kesin" est une variante plus informelle de "kesinlike" (certainement) et "elbet" est un équivalent de "elbette".

³ Les rapports de vraisemblance sont calculés avec l'outil <https://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html> de l'Université de Lancaster, ou sont fournis par l'interface du TNC lors des recherches de cooccurrences.

3. Résultats

3.1. Le suffixe *-Dir* dans les manuels

L'analyse des manuels montre des similitudes et des divergences concernant la description de *-Dir*. Différents critères apparaissent à travers les manuels pour tenter de décrire les valeurs possibles de ce suffixe, tels que la distinction écrit/oral, le registre de langue et le genre discursif.

Dans la majorité des ouvrages étudiés, *-Dir* est introduit tôt, avec pour objectif d'apprendre à exprimer l'équivalent du verbe « être ». Sachant que « le turc n'a pas de présent du verbe être », Bazin (1987[2000] : 59) indique que « Ali est turc » peut se dire : *Ali, Türk* ou *Ali, Türk'tür*. Cependant, plus loin dans l'ouvrage, l'auteur décline différents cas de figure concernant l'emploi de *-Dir*, en fonction de la distinction oral/écrit, et émet des hypothèses liées à la fréquence des différents usages (p.87) :

- « toujours facultatif et **peu employé** dans la langue parlée »
- après *-lyor*, « **très rare**, et réservé à une forme d'insistance »
- « dans la langue écrite, **habituel** après *-mekte (...)*, *-(y)ecek* et *-meli* »

L'auteur exclut aussi l'usage de *-Dir* avec l'aoriste, sans toutefois souligner les parallélismes sémantiques entre les deux notions.

Dans *Turkish Grammar* (Lewis, 2001), la forme ancienne « *turur* » est mentionnée, et *-Dir* est d'abord présenté comme une copule facultative, autrement dit, comme un suffixe du verbe être à la 3^e personne, laissé entre parenthèses car « *in Turkish, simple A is B equivalences are expressed without a copula* » (p. 96). Toutefois, l'auteur fait référence à la variable du registre (« discours formel / discours ordinaire / informel ») et à la distinction écrit/oral, pour décrire des valeurs bien distinctes (emphase ou supposition) et fait une hypothèse sur la fréquence des valeurs (« *more often* ») :

In writing and in formal speeches -dir expresses the copula. (...) In ordinary speech -dir is not used in such simple A=B sentences; (...) the use of -dir in informal speech is either for emphasis or, more often, to indicate a supposition. (Lewis, 2001 : 97).

Cependant, l'exemple qui illustre l'emploi de *-Dir* est en décalage avec cette description : « *Kızın adı Fatma'dır* » (Le prénom de la fille est Fatma) (p.97), est une phrase A=B et ne relève pas du discours formel. La compréhension par le lecteur / apprenant n'est donc pas facilitée par l'exemple fourni.

On trouve dans cet ouvrage une référence à la diachronie qui semble intéressante : selon Lewis, une des manifestations du rapprochement entre écrit et oral en turc est la disparition progressive de *-Dlr* employé comme simple copule à l'écrit. Autrement dit, dans des textes plus anciens, *-Dlr* pourrait être une copule, mais dans des textes plus récents, il est un indice de formalité. Cette évolution diachronique n'apparaît pas dans les autres ouvrages.

Goldstein (1999) n'introduit pas *-Dlr* dans les conjugaisons équivalentes au verbe « être ». Il affirme plutôt que *-Dlr* a deux fonctions possibles : d'une part, il est un marqueur de « langage soutenu », auquel cas il « s'ajoute sans modification de sens à la 3^e personne du singulier » (p.159) de certaines conjugaisons, dont le passé non-constaté, le présent duratif *-mAktA*, et le futur.

(5)

<i>Yakında</i>	<i>parlak</i>	<i>bir</i>	<i>çağ</i>	<i>başlayacaktır.</i>
bientôt	brillant	un	âge	commencer + futur 3 ^e p.s. + tır

Bientôt un âge doré commencera.

D'autre part, *-Dlr* peut exprimer une « vaste palette de degrés d'incertitude, depuis peut-être jusqu'à probablement » (p.159).

L'exemple fourni est le suivant :

(6)

<i>Siz</i>	<i>de</i>	<i>bu</i>	<i>akşam</i>	<i>geliyorsunuzdur.</i>
vous	aussi	ce	soir	venir + présent + 2 ^e p.p.+dur

Vous aussi venez **probablement** ce soir.

Dans cet ouvrage, il n'y a pas de référence à la fréquence de telle ou telle fonction ou valeur.

Underhill (2003), tout en introduisant *-Dlr* dès le début de son ouvrage comme un « auxiliaire » avec l'exemple de la phrase « *Orhan iyi+dir* = Orhan va bien », souligne la difficulté que pose ce suffixe pour des apprenants débutants : « *the suffix -Dlr is a*

complicated element and it is probably best to postpone a detailed discussion of its uses » (p.32). Ici, *-Dir* est présenté comme un suffixe de la 3^e personne qui est employé lorsque le locuteur souhaite appuyer la valeur de vérité ou de généralisation de son assertion, comme dans l'exemple suivant :

(7)

<i>Atlar</i>	<i>tembel.</i>
cheval + pluriel	paresseux

Les chevaux sont paresseux.

<i>Atlar</i>	<i>tembeldir.</i>
cheval + pluriel	paresseux + dir

Tous les chevaux sont paresseux.

Selon l'auteur, le suffixe est *communément* employé à l'écrit, notamment dans la presse écrite, mais *beaucoup moins fréquemment* dans le discours oral dans un registre informel. Une fois de plus, les exemples fournis sont en décalage avec les contextes d'usage d'écrits : « Orhan va bien » ou « tous les chevaux sont paresseux » ne relèvent pas *a priori* de l'écrit journalistique.

Dans *Méthode de turc Volume 1* (Bozdémir, 2023), *-Dir* est introduit dès les premières leçons et apparaît parmi les « suffixes prédicatifs du verbe être » (p.25), entre parenthèses, suivi de la mention « facultatif » :

(y)im	je suis
-sin	tu es
(dir)(facultatif)	il est

Avec une référence à la fréquence de la valeur copule, il est précisé que *-Dlr* est « facultatif et **généralement** ignoré, il n'est utilisé que pour souligner l'information et ceci quand l'information est un fait général que tout le monde connaît » (p.26), avec l'exemple suivant :

(8)

Güneş	sıcaktır.
soleil	chaud + tır

Le soleil est chaud.

Une certaine progression didactique émerge alors dans la description de *-Dlr* dans la mesure où dans *Méthode de turc Volume 2* (Berk & Bozdémir, 2014), ouvrage destiné à des apprenants plus avancés, il est précisé que « -dir peut avoir un sens de supposition ou bien de certitude selon le contexte » (p.103). De plus, dans le chapitre « Discours politiques », les auteurs affirment que « -dir est facultatif, mais dans un discours officiel il est **souvent** utilisé » (p.197). Les valeurs modales et la variable « genre discursif » sont ainsi présentes, et on trouve une fois de plus une hypothèse quant à la fréquence de la forme dans un genre donné.

Dans *A Student Grammar of Turkish* (Ketrez, 2012), *-Dlr* n'est jamais présenté comme copule : la 3^e personne du singulier ne porte aucune terminaison, même facultative, pour exprimer le verbe « être ». *-Dlr* apparaît tardivement dans l'ouvrage et sa description porte sur la modalité :

-Dlr can be attached to nouns and verbs and expresses two meanings. One is fact (gerçek). The other one is guess (tahmin). We can attribute these meanings to the sentences depending on their context of utterance. In some cases, when the context is not known, the sentences can be ambiguous. (Ketrez, 2012 : 113)

En plus du contexte, Ketrez fournit deux clés linguistiques pour déterminer la valeur du *-Dlr* lorsqu'il est suffixé à certains temps et modes. Ainsi, lorsqu'il suit le présent *-lyor*, il exprime toujours la supposition ; lorsqu'il suit le présent duratif *-mAktA*⁴, il

⁴ L'auteure mentionne d'ailleurs que *-mAktA* exprime la même temporalité que *-lyor* mais est employé « dans des textes formels et des déclarations » (p.113). Cette caractéristique de *-mAktA* n'est pas évoquée dans les autres ouvrages, et constitue un indice supplémentaire quant à l'interprétation de *-Dlr*.

exprime toujours un fait ; dans tous les autres cas, c'est bien le contexte qui doit guider l'interprétation. La combinaison *-mAktA+ Dlr* est « habituellement utilisée dans des contextes formels » (p.113).

L'ouvrage *Yedi İklim* (2021) introduit simultanément, dès le début du niveau B1, deux utilisations possibles de *-Dlr*, sous la dénomination globale de *pekiştirme* (emphasis), avec (i) la valeur modale de supposition et (ii) le « langage officiel » ou l'« annonce » (p.14). Les critères proposés pour interpréter *-Dlr* relèvent donc du registre et du genre discursif, mais ces critères ne permettent pas de distinguer la valeur de supposition de celles liées à l'assertion. La différence écrit/oral n'est pas mentionnée. Dans les exemples liés à la supposition, certains exemples fournis comportent un adverbe ou une expression exprimant l'incertitude (9), tandis que dans d'autres, c'est le sens général de la phrase qui situe le propos dans un contexte d'incertitude (10) :

(9)

Fotoğraftaki	kişi	Oya'ya	benziyor.	Büyük	bir	ihtimalle	annesidir.
photo + locatif + relatif	personne	oya + directif	ressembler + 3 ^e p.s.	grande	une	probabilité + avec	mère + possessif 3 ^e p.s. + dir

La personne sur la photo ressemble à Oya. **C'est très probablement** sa mère.

(10)

Geç	kaldık.	Ders	çoktan	başlamıştır.
tard	rester+passé 1 ^e p.p.	cours	longtemps + ablatif	commencer + passé non constaté + tır

Nous sommes en retard. Le cours **a dû commencer** depuis longtemps.

Pour illustrer les usages liés aux « annonces », l'ouvrage propose des exemples tels que :

(11)

Yeni	dönem	kurs	kayıtlarımız	başlamıştır.
nouvelle	période	cours	inscription + pluriel + possessif 1 ^e p.p.	commencer + passé non constaté + tır

Les inscriptions pour la nouvelle période de cours ont commencé.

Ainsi, nous avons vu que dans plusieurs descriptions, au-delà de la simple fonction de copule, des valeurs modales parfois opposées sont attribuées à *-Dir*. Globalement, la valeur « incertitude » est plus souvent évoquée que la valeur « certitude ». Un seul ouvrage ne mentionne aucune valeur modale. Dans le tableau 3, nous reprenons les fonctions et valeurs modales attribuées au suffixe *-Dir* dans les ouvrages analysés.

	3e p. « être » (copule)	Supposition	Emphase, certitude ou vérité générale
Bazin	X	-	X
Aarsen & Bakus	X	-	-
Goldstein	-	X	X
Bozdémir	X	-	X
Berk & Bozdémir	-	X	X
Lewis	X	X	X
Underhill	X	-	X
Ketrez	-	X	X
Yedi İklim	-	X	X

Tableau 3. Fonctions et valeurs modales attribuées à *-Dir*

Pour identifier la valeur modale exprimée par *-Dir*, les auteurs proposent une série de variables ou d'indices, que nous reprenons dans le tableau 4.

	Contexte morphologi- que immédiat	Registre formel / informel	Écrit / oral	Genres de discours	Diachronie
Bazin	X		X		
Aarsen & Bakus					
Goldstein	X	X			
Bozdémir					
Berk & Bozdémir				Discours politiques	
Lewis	X	X	X		X
Underhill		X		Articles de journaux	
Ketrez	X	X			
Yedi İklim		X		Annonces	

Tableau 4. Les variables mentionnées dans les descriptions de *-Dir*

À travers ces tableaux, il apparaît que la complexité et la polyfonctionnalité de *-Dir* est davantage mise en valeur dans certains ouvrages. Parmi les différentes variables qui déterminent le sens de *-Dir* dans le discours, les plus consensuelles semblent être le contexte morphologique, c'est-à-dire le temps du verbe auquel *-Dir* est suffixé, et le registre. Globalement, pour un apprenant du turc L2 qui se trouve exposé à ces descriptions diverses, la compréhension de *-Dir* et son emploi adéquat restent à notre sens hasardeux. De plus, nous avons observé que les auteurs font régulièrement référence à la fréquence de telle ou telle fonction ou valeur modale de *-Dir* dans la langue. Pourtant, ces estimations de fréquence reposent probablement sur l'intuition des auteurs. Une analyse de corpus permettrait d'apporter des éclaircissements sur les fonctions et les valeurs modales de *-Dir* dans la langue et leur fréquence. Enfin, nous avons observé que certains exemples proposés par les auteurs ne correspondent pas aux contextes d'utilisation recommandés dans leurs descriptions. Les corpus sont susceptibles de combler ces lacunes. Un certain nombre de critères régulièrement évoqués dans les ouvrages (le contexte morphologique immédiat, le registre de langue, et parfois le genre discursif) ont retenu notre attention et orienté nos recherches sur le *TNC*.

3.2. La forme *vardır* et ses cooccurrences modales dans le *Turkish National Corpus v.3*

3.2.1. La forme *vardır* à l'écrit et à l'oral

Avant tout, nous avons recherché la fréquence relative de *vardır* dans la totalité du corpus écrit et oral du TNC. Afin d'évaluer si *vardır* est significativement plus fréquent à l'oral qu'à l'écrit dans ce corpus, un test du rapport de vraisemblance (*log-likelihood*) a été réalisé en comparant sa fréquence dans les deux sous-corpus. La forme apparaît 32 934 fois dans les données écrites et 759 fois dans les données orales. Bien que les fréquences relatives soient relativement proches (66,46 occurrences pour 100 000 mots à l'écrit contre 77,85 à l'oral), la différence est très significative ($p < 0.0001$) : la forme est surreprésentée dans le corpus oral. Ces résultats sont repris dans le tableau 5.

	Taille du corpus	Nombre d'occurrences	Fréquence par 100 000 mots
écrit	49 559 700	32 392	66,46
oral	974 857	759	77,85
total	50 534 557	33 693	

Test *log-likelihood* ($p < 0.0001$)

Tableau 5. Les occurrences de *vardır* dans le TNC

Si nous nous penchons maintenant sur les différents genres que nous avons choisi d'étudier dans ce corpus, nous observons que c'est dans le sous-corpus « écrit scientifique » que la forme *vardır* est la plus fréquente (115,1 occurrences pour 100 000 mots). La fréquence relative est plus faible dans le sous-corpus d'écrit non-scientifique (72,7) et *a fortiori* à l'écrit informel (40,7). Le test du *log-likelihood* appliqué aux trois sous-corpus révèle une différence très significative ($p < 0.0001$). Le tableau 6 reprend ces résultats.

	Taille du corpus	Nombre d'occurrences	Fréquence relative
Écrit scientifique	5 497 606	6 328	115,1
Écrit non scientifique	5 055 382	3 674	72,7
Écrit informel	1 667 965	678	40,7

Test *log-likelihood* ($p < 0.0001$)

Tableau 6. Les occurrences de *vardır*
dans les sous-corpus écrits

S'agissant cette fois des genres oraux, la forme *vardır* est très fortement surreprésentée dans le sous-corpus « Assemblée nationale », avec une fréquence relative de 153,5 pour 100 000 mots, par rapport au sous-corpus « conversation » (fréquence relative de 32,6). Le tableau 7 reprend les résultats concernant les sous-corpus oraux.

	Taille du corpus	Nombre d'occurrences	Fréquence relative
Assemblée nationale	83 381	128	153,5
Conversation	426 443	139	32,6

Test *log-likelihood* ($p < 0.0001$)

Tableau 7. Les occurrences de *vardır*
dans les sous-corpus oraux

Notre objectif à présent est de tenter de comprendre si la forme *vardır* exprime plutôt une incertitude/supposition ou une certitude/généralité. Nous regardons donc le contexte de 5 mots à gauche pour comparer les cooccurrences avec des adverbes modaux qui se trouvent sur une échelle incertitude/certitude.

Concernant l'écrit scientifique, nous n'avons trouvé aucune cooccurrence entre *vardır* et les marqueurs modaux. Cela peut être interprété de deux manières : soit les marqueurs modaux recherchés ne sont pas caractéristiques de ce genre ; soit la forme *vardır* n'a pas de valeur modale dans ce genre : le suffixe est alors simplement un

marqueur du registre formel, ou du langage soutenu, interprétation qui rejoint celle de Goldstein (1999).

Dans le sous-corpus d'écrit non scientifique, des cooccurrences de *vardır* ont été observées avec les marqueurs de certitude "*elbet(te)*" et "*mutlaka*", avec une mesure d'association élevée. Dans les exemples (12) et (13) tirés du corpus « écrit non scientifique », ces deux adverbes permettent d'interpréter le suffixe *-Dir* comme ayant une valeur de certitude et d'assertion forte :

(12)

<i>Şehrin</i>	<i>gelişmesinin</i>	<i>özgün</i>	<i>dinamikleri</i>	<i>elbette</i>	<i>vardır.</i>
ville + génitif	développer + possessif + génitif	propre	dynamique + pluriel + possessif	bien sûr	il y a + <i>dır</i>

Le développement de la ville **a bien sûr** ses dynamiques propres.

(13)

<i>Gördüklerimizin,</i>	<i>yaşadıklarımızın</i>	<i>bilimsel</i>	<i>bir</i>	<i>açıklaması</i>	<i>vardır</i>	<i>mutlaka.</i>
voir + relative + 1 ^e p.p. + génitif	vivre + relative + 1 ^e p.p. + génitif	scientifique	une	explication	il y a + <i>dır</i>	absolument

Il y a forcément une explication scientifique à ce que nous voyons et vivons.

S'agissant de l'écrit informel (forums, blogs), tous les adverbes modaux recherchés apparaissent dans le contexte immédiat de *vardır*, mais les résultats les plus significatifs apparaissent dans les mesures d'association liés aux marqueurs *belki* (peut-être) et *mutlaka* (absolument). Nous illustrons ces cooccurrences avec des marqueurs exprimant l'incertitude (exemple 14) et la certitude (15).

(14)

<i>Hemen</i>	<i>panikledim</i>	<i>belki</i>	<i> radyasyon</i>	<i>vardır</i>	<i>diye.</i>
immédiatement	paniquer + passé 1 ^e p.s.	peut-être	radiation	il y a + <i>dır</i>	que

J'ai immédiatement paniqué en pensant **qu'il y avait peut-être** de la radiation.

(15)

<i>Her</i>	<i>liderin</i>	<i>her</i>	<i>şirketin</i>	<i>her</i>	<i>insanın</i>	<i>mutlaka</i>	<i>bir</i>	<i>öyküsü</i>	<i>vardır.</i>
chaque	leader + génitif	chaque	entreprise + génitif	chaque	personne + génitif	absolument	une	histoire + possessif 3 ^e p.s.	il y a + <i>dır</i>

Chaque leader, chaque entreprise, chaque personne **a forcément** une histoire propre.

En ce qui concerne l'oral, dans le sous-corpus des échanges parlementaires, que nous avons identifié comme relevant d'un registre plus formel, nous n'avons pas observé de cooccurrence. La même interprétation que pour l'écrit scientifique s'impose ici : il se peut que les marqueurs modaux recherchés ne soient pas caractéristiques de ce genre ; ou bien que la forme *vardır* n'ait pas de valeur modale dans ce genre.

Dans le sous-corpus des conversations, les cooccurrences avec les marqueurs *belki*, *her(h)alde* et *kesin(likle)* sont plus nombreuses, avec une mesure d'association élevée. Nous notons dans les exemples (16), (17) et (18) que la transcription reflète la prononciation informelle de certains mots plutôt que l'orthographe régulière. Les versions « rectifiées » sont proposées entre parenthèses.

(16)

<i>Fatoş'ta</i>	<i>vardır</i>	<i>belki</i>	<i>ona</i>	<i>bi (bir)</i>	<i>sor.</i>
fatoş+locatif	il y a + <i>dır</i>	peut-être	elle + directif	une	demande + impératif 2 ^e p.s.

Peut-être que Fatoş en **a**, demande-lui donc.

(17)

<i>Fazla</i>	<i>gelen</i>	<i>bi (bir)</i>	<i>valizi</i>	<i>de</i>	<i>en</i>	<i>aşşa (aşağı)</i>	20-30	<i>kilo</i>	<i>vardır</i>	<i>heralde (herhalde)</i>
trop	venir + relatif	une	valise + possessif 3 ^e p.s.	aussi	le plus	bas	20-30	kg	il y a + <i>dır</i>	probablement

Sa valise qui est de trop **fait** aussi **probablement** au moins 20-30 kg.

(18)

Vardır	kesin	bi (bir)	bakalım	mi ?
il y a + <i>dir</i>	certainement	un	regarder + optatif 1 ^e p.p.	particule interrogative

Il y en a **certainement**, on regarde ?

Les résultats concernant les cooccurrences dans l'ensemble des sous-corpus écrits et oraux sont repris dans le tableau 8. Pour chaque genre d'écrit, le nombre de cooccurrences (C) de *vardır* et des cinq marqueurs modaux est fournie dans la première colonne et la mesure d'association (LL) dans la deuxième colonne. Les mesures d'association significatives sont indiquées en gras.

	belki		her(h)alde		kesin(likle)		elbet(te)		mutlaka	
	C	LL ⁵	C	LL	C	LL	C	LL	C	LL
Écrit non scientifique	-		-		-		28	21,67	23	32,42
Écrit informel	9	7,27	4	0,33	7	0,83	7	0,48	16	11,96
Conversations	10	35,14	7	15,81	4	19,99	-		1	2,05

Tableau 8. Les cooccurrences de *vardır* avec les marqueurs modaux

Les analyses de corpus ont révélé avant tout que la forme *vardır* est statistiquement plus fréquente à l'oral qu'à l'écrit. Parmi les genres écrits étudiés, c'est dans l'écrit scientifique que la forme est la plus fréquente. De même, parmi les genres oraux étudiés, la forme est plus fréquente dans les registres plus formels. La valeur modale ne peut être identifiée que dans certains genres. La forme *vardır* est plus fréquemment utilisée dans un contexte marqué par la certitude dans l'écrit non scientifique, tandis qu'elle est plus fréquemment employée dans un contexte marqué par l'incertitude dans l'oral informel.

Ces analyses, basées sur une forme unique, sont à compléter, notamment avec des analyses portant sur l'emploi de *-Dlr* avec le temps présent (*yor+dur*), le présent duratif (*mAktA+Dlr*), le passé non-constaté (*mlş+tlr*) et le futur (*CAk+tlr*).

⁵ Les mesures d'association indiquées dans le Tableau 8 sont issues de l'interface du TNC.

4. Perspectives didactiques

Nous suggérons ainsi que les corpus constituent une source d'information cruciale pour la description de certaines formes grammaticales ambiguës et que ces descriptions peuvent être utiles dans l'enseignement/apprentissage du turc L2. Cette étude constitue une occasion pour s'interroger sur l'exploitation pédagogique des corpus en classe de langue, avec l'objectif d'enseigner différemment certaines formes linguistiques de la langue cible. Nos propositions dans cette section sont formulées à partir des travaux dans le champ de l'exploitation pédagogique des corpus ; nous ne sommes pas en mesure d'en évaluer l'efficacité.

À partir du cas de *vardır*, nous proposons la démarche suivante pour aborder le suffixe *-Dir* en classe de langue. Il s'agit d'abord de déterminer à quel niveau cette forme devrait être abordée. En l'absence d'un référentiel du turc L2 correspondant aux niveaux du CECRL au-delà du niveau A1 (Polat & al., 2018), notre choix est guidé par les objectifs d'enseignement/apprentissage propices à l'introduction de *-Dir*, étant donné ses descriptions que nous avons exposées dans cette étude. En raison de la polyfonctionnalité de *-Dir*, des objectifs distincts devront être fixés à des niveaux distincts. Ainsi, nous considérons qu'une approche progressive est nécessaire : à partir du niveau B1, la présentation du suffixe serait axée sur l'expression de la supposition à l'oral ; au niveau B2, l'utilisation de *-Dir* dans l'écrit formel pourrait être abordée.

Étant donné que le TNC n'est actuellement pas accessible au grand public, c'est l'approche indirecte (Yoon & Jo, 2014) qui s'impose : l'enseignant devra faire une sélection et proposer aux apprenants d'observer les différents usages de *-Dir* dans des textes appartenant à des genres variés. À défaut de pouvoir accéder au TNC, la constitution d'un corpus représentatif d'un genre écrit est relativement facile et pourrait être réalisée par les apprenants : déclarations officielles, discours politiques, *posts* de forums... La forme choisie pour cette démarche pourrait être *vardır* ou encore une des combinaisons possibles du suffixe *-Dir* avec un verbe fréquent tel que « *yapmak* » (faire) : *yapıyordur* (présent) ; *yapmaktadır* (présent duratif ou formel) ; *yapmıştır* (passé non-constaté) ; *yapacaktır* (futur). Le nombre d'items qui sera fourni aux apprenants ne peut être fixé ; cependant, il s'agit de fournir un grand nombre d'occurrences, bien au-delà des quelques exemples habituellement proposés dans

les manuels. Gilquin (2021) propose ainsi une liste de 80 occurrences pour l'étude de certaines constructions causatives en anglais L2.

L'objectif concerne d'une part la réception, à savoir l'interprétation correcte de *-Dir* et l'identification des éléments contextuels qui pourraient confirmer cette interprétation, et d'autre part la production. Au niveau B1, on pourrait demander aux apprenants d'interpréter le degré de certitude exprimé dans les différentes occurrences. Une manière de systématiser l'emploi approprié de *-Dir* à l'oral serait de provoquer des suppositions par des questions auxquelles la réponse ne peut pas être connue avec certitude, éventuellement sous forme de jeu. Au niveau B2, la forme pourra être réemployée dans le cadre d'une production écrite, dans un registre formel. Éventuellement, les genres oraux relativement formels tels que des discours pourront également permettre une utilisation adaptée de *-Dir*. Des approches contrastives pourront également être adoptées, par exemple en demandant aux apprenants d'établir si *-Dir* est typiquement employé plutôt dans les phrases issues d'articles de journaux ou dans celles tirées de déclarations officielles.

Conclusion

D'un point de vue didactique, nous pensons, comme d'autres, que le suffixe *-Dir* ne devrait pas être introduit aux apprenants du turc L2 dans sa fonction de copule. La valeur modale de l'expression de l'incertitude à l'oral informel, puis la valeur modale de l'expression de l'assertion forte à l'écrit dans un registre formel pourront être enseignées progressivement à partir du niveau B1. Une approche par genres nous semble nécessaire : les analyses de corpus ont permis de confirmer que certains genres sont plus propices que d'autres à l'utilisation de la forme *vardır*. Une distinction très nette entre production orale et écrite est également nécessaire, puisque le suffixe, d'après nos analyses, n'a pas la même signification dans ces deux situations. Il nous semble utile que les apprenants puissent accéder à une quantité importante de données afin de découvrir intuitivement certains résultats que nous avons pu mettre en évidence à travers notre analyse de corpus. Nous faisons également écho aux travaux mettant en avant la nécessité de proposer aux enseignants et aux futurs enseignants de langue une formation initiale et continue à l'exploitation pédagogique des corpus.

Références bibliographiques

- Aarsen, J., & Backus, A. (2001). *Colloquial Turkish*. Routledge.
- Aksan, Y., et al. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)*. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>
- Aykurt-Buchwalter, S. (2023). Vers une « littératie de corpus » des enseignant(e)s de FLE : discours enseignants en contexte de formation continue. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (74), 153-163.
- Bazin, L. (1997). *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*. Maisonneuve.
- Berk, S. & Bozdémir, M. (2014). *Méthode de turc. Volume II*. L'Asiathèque.
- Boulton, A. (2024). Postface: Corpus et didactique en France. Virginie Privas-Bréauté. *Du recueil de données à l'analyse des corpus en didactique des langues*, Presses Universitaires de Rennes, pp 173- 178, 2024.
- Bozdémir, M. (2023). *Méthode de turc. Volume I*. L'Asiathèque.
- Cheng, W. (2010). What can a corpus tell us about language teaching? Dans A. O'Keeffe & M. McCarthy (Éds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (p. 299–312). Taylor & Francis.
- Ekmekçi Aşan, G. (2021). Türk dilinin tarihi gelişimi içinde bildirme ekinin yapısal ve anlamsal işlevleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(74), 2440-2457. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2684>
- Farr, F., & Leńko-Szymańska, A. (2024). Corpora in English language teacher education : Research, integration, and resources. *TESOL Quarterly*, 58(3), 1181-1192. <https://doi.org/10.1002/tesq.3281>
- Gilquin, G. (2021). Using corpora to foster L2 construction learning : A data-driven learning experiment. *International Journal of Applied Linguistics*, 31(2), 229-247. <https://doi.org/10.1111/ijal.12317>
- Götz, S., & Granger, S. (2024). Learner corpus research for pedagogical purposes : An overview and some research perspectives. *International Journal of Learner Corpus Research*, 10(1), 1-38.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning materials. *English Language Research Journal*, 4, 1-16.
- Ketrez, N. (2012). *A student grammar of Turkish*. Cambridge University Press.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri. Şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu.
- Lewis, G. (2001). *Turkish grammar* (2e éd.). Oxford University Press.
- McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. Taylor & Francis.
- Mochizuki, M. & Aizawa, K. (2000). An affix acquisition order for EFL learners: An exploratory study. *System*, 28(2), 291-304. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00013-0)
- Polat, Y. et al. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi. A1 Öncesi*. Yunus Emre Enstitüsü
- Sripicharn, P. (2010). How can we prepare learners for using language corpora? Dans O'Keeffe & M. McCarthy (Éds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (p. 371-384). Taylor & Francis.
- Tura Sansa, S. (1986). DIR in Modern Turkish. In A. Aksu-Koç & E. Taylan (Éds.), *Modern Studies in Turkish Linguistics: Proceedings of the 2nd International Conference on Turkish Linguistics*. Istanbul: Boğaziçi University Press.
- Underhill, R. (2003). *Turkish grammar*. The MIT Press.

- Yoon, H., & Jo, J. W. (2014). Direct and Indirect Access to Corpora : An exploratory case study comparing students' error correction and learning strategy in L2 writing. *Language Learning and Technology*, 18(1), 96-117.
- Zareva, A. (2017). Incorporating corpus literacy skills into TESOL teacher training. *ELT Journal*, 71(1), 69-79. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw045>

Enseignement contextualisé du conditionnel : un cas d'étude de la grammaire enseignante de l'hébreu moderne

II-II YATZIV-MALIBERT

Inalco, Paris, France

Silvia ADLER

Université Bar-Ilan, Ramat-Gan, Israël

Mots-clés

CONDITIONNEL — HÉBREU MODERNE — ENSEIGNEMENT DE L'HÉBREU LANGUE ÉTRANGÈRE

Keywords

CONDITIONAL — MODERN HEBREW — TEACHING HEBREW AS A FOREIGN LANGUAGE

מילות מפתח

משפטי תנאי – עברית מודרנית – הוראת עברית כשפה זרה

Résumé

Cette étude entend initier une réflexion sur la contextualisation des savoirs savants de la grammaire hébraïque et en particulier sur l'enseignement des constructions potentielles (dites « conditionnelles » en grammaire hébraïque) et de ses divers degrés de probabilité (le possible, l'irréel par rapport au présent, l'irréalisable) dans différentes structures et registres.

Ces points de grammaire représentent des écueils majeurs pour les apprenants francophones, étant donné des écarts importants entre l'hébreu et le français en ce qui concerne la conception du potentiel, le choix et la présence des différentes conjonctions, l'impact des registres sur les choix de ces conjonctions et la variation des constructions par rapport aux « normes ».

Abstract

This study seeks to initiate a critical reflection on the contextualization of specific grammatical phenomena in Hebrew, with a focus on the teaching of hypothetical constructions, commonly referred to as "conditionals" in Hebrew grammar. It examines the various degrees of potentiality expressed through these constructions (possibility, unreality, counterfactuality), as they manifest across different syntactic structures and registers.

These grammatical forms present significant challenges for French-speaking learners, due to fundamental differences between Hebrew and French in the conceptualization of potentiality, the use and selection of conjunctions, the influence of linguistic register on conjunction choice, and the

divergence of actual usage from standard norms. The study highlights the need for pedagogical approaches that are sensitive to these cross-linguistic and contextual complexities.

תקציר

מחקר זה שואף להטיל אור על הבחירות הדידקטיות שנעשות לצורך הקניית מבנים פוטנציאליים (הנקראים "משפטי תנאי" בדקדוק העברי (ודרגות ההסתברות השונות שלהם) האפשרי, הלא מציאותי, הקונטרה-פקטואלי (במסגרת הוראת העברית כשפה זרה לסטודנטים).

מבנים דקדוקיים אלה מהווים מכשולים עבור הלומדים דוברי הצרפתית, בהתחשב בהבדלים המשמעותיים בין עברית לצרפתית בכל הנוגע לתפיסת התנאי והפוטנציאל, בנוגע לנוכחות של מילות קישור ושעבוד שונות, כמו גם להשפעת המשלב על הבחירה במילות הקישור והשעבוד ובמבנים המתאימים ביותר.

Introduction

Cette étude entend initier une réflexion sur la contextualisation des savoirs savants de la grammaire hébraïque, inspirée de la notion de la grammaire enseignante (cf. Beacco et Porquier 2001) et en particulier sur l'enseignement des constructions hypothétiques (dites « conditionnelles » en grammaire hébraïque) et de ses divers degrés de probabilité (le possible, l'irréel par rapport au présent, l'irréalisable, le potentiel) dans différents structures et registres.

Ces points de grammaire représentent des écueils majeurs pour les apprenants francophones en contexte universitaire, étant donné des écarts importants entre l'hébreu et le français en ce qui concerne la conception du potentiel (cf. Adler et Dotan 2020), le choix et l'activation des différentes conjonctions, l'impact des registres sur les choix de ces conjonctions ainsi que de la morphologie verbale, finalement l'écart de l'oral par rapport à la norme.

En hébreu moderne, ledit « conditionnel » se manifeste sous diverses constructions simples et complexes, la construction standard connue et enseignée étant :

im+ proposition subordonnée (l'équivalent de *si*-subordonnée / *if*-clause) + proposition principale.

Notre étude se focalisera sur ce type de construction complexe, qui constitue une des options pour exprimer la condition ou le potentiel (cf. Bar, 2003). Les exemples qui suivront seront présentés en trois lignes, la première sera la transcription

phonologique de l'hébreu moderne, la deuxième- l'annotation par des gloses de *Leipzig Glossing Rules* dont la signification est indiquée en annexe, et la troisième est la traduction de l'exemple en français.

À partir d'un exemple « prototypique » enseigné en classe à des apprenants francophones d'hébreu langue étrangère (dorénavant HLE) :

(1)

<i>im</i>	<i>j-ered</i>	<i>gefem</i>	<i>ne-vatel</i>	<i>et</i>	<i>hatijoul.</i>
CONJ	3M/FUT-tomber	pluie	1PL/FUT-annuler	PREP	DEF-excursion

S'il pleut, nous annulerons l'excursion.

Qui constitue le premier « choc » de langue du fait de l'utilisation du futur derrière *si*, nous procéderons à une démonstration prenant comme point de départ la position de l'enseignant. Cette démonstration, qui comprend la présentation du conditionnel dans des ouvrages pédagogiques, servira de base à notre interrogation sur le type de grammaire enseignante à déployer pour médier le conditionnel en hébreu moderne (section 2). Une discussion viendra clore nos propos, où nous mettrons en exergue l'importance de la contextualisation dans l'enseignement des langues étrangères.

1. Le conditionnel (l'hypothétique) dans les ressources à disposition de l'enseignant

Dressons d'abord un tableau panoramique du « conditionnel » hébraïque tel qu'il est décrit par l'Académie de la langue hébraïque, les grammaires de référence (Amir Coffin et Bolozky, 2005 ; Glinert, 2008) et les manuels mis à la disposition des enseignants de HLE (Freedman Cohen et Shoval, 2020).

1.1 La description normative de l'Académie hébraïque de la langue

Pour l'Académie hébraïque de la langue (dorénavant AHL) le conditionnel en hébreu se manifeste sous deux types : la condition dite réalisable et la condition irréalisable.

La principale conjonction de subordination conditionnelle en hébreu est *im*. D'après l'AHL, *im* sert dans la formation d'une proposition conditionnelle réalisable et est suivie dans la plupart des cas par un verbe au futur, comme l'illustre l'exemple 2 :

(2)

<i>im</i>	<i>j-ered</i>	<i>gefem</i>	<i>jevoutal</i>	<i>hatijoul.</i>
CONJ	3M/FUT-tomber	pluie	3M/PASS.FUT-annuler	DEF-excursion

S'il pleut, l'excursion sera annulée.

Dans cet exemple, le locuteur exprime une incertitude quant à la survenue de la pluie et subordonne l'annulation de l'excursion à la réalisation éventuelle de cet événement.

Dans le cas de la conditionnelle irréalisable, le locuteur évoque une situation hypothétique en soulignant ce qui se serait produit si les circonstances avaient été différentes de celles réellement survenues.

Pour l'expression de la condition irréalisable, toujours d'après l' AHL, deux conjonctions servent à introduire la subordonnée : *lou* en hébreu biblique et *ilou* en langue mishnique (deux états de langue précédant l'hébreu moderne).

Dans les deux propositions, on trouve le verbe *haja* (être au passé) + verbe au présent.

(3)

<i>ilou</i>	<i>haja</i>	<i>jored</i>	<i>gefem,</i>	<i>hatijoul</i>	<i>haja</i>	<i>mitbatel</i>
CONJ	3M/PAS- être	3M/PRES- tomber	pluie,	DEF- excursion	3M/PAS- être	3M/PRES- tomber

S'il avait plu, l'excursion aurait été annulée.

Par simplification, la majorité des locuteurs remplacent les conjonctions de subordination spécifiques à la condition irréalisable (*lou* ou *ilou*) par la conjonction *im*, normalement réservée à la condition réalisable.

(4)

<i>im</i>	<i>haja</i>	<i>jored</i>	<i>gefem,</i>	<i>hatijoul</i>	<i>haja</i>	<i>mitbatel</i>
CONJ	3M/PAS- être	3M/PRES- tomber	pluie,	DEF- excursion	3M/PAS- être	3M/PRES- tomber

S'il avait plu, l'excursion aurait été annulée.

L'AHL explique ce remplacement par l'hypothèse selon laquelle les locuteurs considèrent que l'irréalisable est déjà suffisamment marqué par la construction

combinant l'auxiliaire *être* au passé et un verbe au présent. En d'autres mots, la construction [*lou/ilou + haja+verbe au présent*] serait perçue comme redondante dans l'expression de l'irréel. Si l'AHL n'émet aucun jugement normatif à cet usage, les correcteurs de la langue, en revanche, y voient une construction non standard dérogeant aux formes canoniques des conditionnelles irréalisables héritées des sources anciennes, lesquelles requièrent l'emploi de *lou* ou *ilou*.

1.2. Le conditionnel dans les grammaires de référence

Ces ouvrages, produits à l'étranger par des locuteurs natifs de l'hébreu ou par des natifs résidant de longue date hors d'Israël et impliqués dans l'enseignement de la langue, sont principalement conçus pour un public universitaire anglophone (américanophones) ou de nouveaux immigrants. Ils offrent aux enseignants comme aux apprenants un panorama plus nuancé et complexe du conditionnel, en intégrant des dimensions syntaxiques et sémantiques, ainsi que des remarques sur les niveaux de langue. Ces ressources proposent en outre une plus grande variété de constructions hypothétiques que celles généralement présentées dans les manuels standards.

Nous citerons les deux principaux ouvrages : Glinert, *The Grammar of Modern Hebrew* et Amir Coffin et Bolozky, *A Reference Grammar of Modern Hebrew*.

Ainsi chez Glinert (2008 : 352), on observe une large diversité de formulations conditionnelles, parmi lesquelles figurent :

a) la condition, dans le sens étroit du terme « dans le cas où... »

(5)

<i>im</i>	<i>tit'atesh,,</i>	<i>ets'ak.</i>
CONJ	2M/FUT-éternuer,	1/ FUT-crier

Si tu éternues, je crierai.

b) la concession dans un sens large du terme. Dans l'exemple (6), dans un sens distinctif (si + non = « et même ») :

(6)

<i>asig</i>	<i>medalja-t</i>	<i>kesef</i>	<i>im</i>	<i>lo</i>	<i>medalja-t</i>	<i>zahav</i>
FUT-/1-obtenir	médaille-CS	argent	CONJ	NEG	médaille-CS	or

J'obtiendrai une médaille d'argent, et même une médaille d'or.

Selon cet ouvrage, pour exprimer la condition, il est possible d'utiliser *im* ou d'autres conjonctions comme *bemikre fe*, *bemida ve* (« au cas où »), etc., lesquelles introduisent le monde réel aussi bien que l'hypothétique.

D'autres conjonctions de condition (« if words ») servent à introduire les conditionnelles hypothétiques : *lou/ilou*, et leur équivalente négative *loule*, *ilmale*, *im lo*.

(7)

<i>lou</i>	<i>hikarti</i>	<i>oto,</i>	<i>hajiti</i>	<i>matsia</i>	<i>lo</i>	<i>kafe.</i>
CONJ	1/PAS-connaître	ACC-3M	1/PAS-être	1/PRES-proposer	PREP-3M	café

Si je l'avais connu, je lui aurais proposé un café.

(8)

<i>im</i>	<i>lo</i>	<i>hajitem</i>	<i>afir-im,</i>	<i>hajitem</i>	<i>meoufa-rim.</i>
CONJ	NEG	2M.PL/PAS-être	riche-PL	2M.PL/PAS-être	heureux-PL

Si vous n'aviez pas été riches, vous auriez été heureux.

Dans l'ouvrage de Coffin et Bolozky (2005 : 356-362) deux types de phrases conditionnelles sont présentés : l'un qui exprime une vraie condition (*real condition*) et un autre qui exprime les conditions hypothétiques contrefactuelles.

Les deux types sont structurés de la même façon : il s'agit de phrases à deux propositions, dont une proposition subordonnée introduite par des conjonctions comme *im* et *lou* constatant la condition (if *clause*), et l'autre proposition, résultative, spécifiant les conséquences.

En ce qui concerne les propositions dites de *real-condition* (de condition réelle), elles font état des possibilités dans le présent ou dans le futur. La probabilité de réalisation de la condition est forte.

Ainsi dans l'exemple suivant :

(9)

<i>im</i>	<i>jiheje</i>	<i>l-i</i>	<i>maspik</i>	<i>kesef,</i>
CONJ	3M.P/FUT-être	PREP-1	assez	argent,

Si j'ai beaucoup d'argent,

<i>ekne</i>	<i>mexonit</i>	<i>xadaf-a</i>
1P/FUT-acheter	voiture	nouvelle

j'achèterai une nouvelle voiture.

La phrase principale constate ce qui se passera si la condition exprimée dans la proposition subordonnée se réalise. Si la condition se réfère à un événement possible dans le futur, la proposition principale ainsi que la subordonnée s'articulent en temps futur.

Les auteurs signalent d'autres conjonctions de subordination employées pour exprimer la condition réelle, en les distinguant selon le registre d'usage :

Registre	Signification	Conjonction de subordination
Usage courant	si	<i>im</i>
Tous les registres	au cas où	<i>bemikre je</i>
Registre soutenu	au cas où	<i>bemida je</i>
Registre soutenu	au cas où	<i>bemida ve</i>
Registre soutenu	si	<i>beim</i>
Usage courant	tant que	<i>kol od</i>
Usage courant	tant que	<i>kol zman je</i>
Usage courant	en excluant	<i>oubilvad je</i>
Registre soutenu	si	<i>ela im ken</i>

Tableau 1 : usages des différentes conjonctions selon le registre

La phrase conditionnelle contrefactuelle, appelée aussi « hypothétique », désigne une structure qui sert à faire état des situations qui ne sont plus réalisables, voire imaginaires, car dépourvues de toute possibilité d'accomplissement.

Généralement, la subordonnée et la principale contiennent des syntagmes verbaux composés de l'auxiliaire *être* au passé suivi d'un verbe au présent, ce dernier portant le sens lexical du procès.

La proposition subordonnée sert ainsi à exprimer des possibilités qui ne se matérialisent pas, comme dans l'exemple suivant :

(10)

<i>im</i>	<i>haarxitekt</i>	<i>haja</i>	<i>metaxnen</i>	<i>ka-rauj,</i>
CONJ	DEF- architecte	1/PAS-être	1/PRES-planifier	COMP-voir-PASS

Si l'architecte avait bien planifié,

<i>ha-poal-im</i>	<i>haju</i>	<i>gomr-im</i>	<i>et</i>	<i>ha-avoda</i>	<i>mizman.</i>
DEF-ouvrier-M.PL	être-3M.PL/PAS	finir-M.PL	PREP	DEF-travail	Il y a longtemps

les ouvriers auraient fini le travail à temps.

Elle sert aussi à établir des conditions imaginaires :

(11)

<i>lou</i>	<i>tkoufa-t</i>	<i>ha-kerax</i>	<i>lo</i>	<i>hajt-a</i>
CONJ	période-CS	DEF-glace	NEG	être-3F/PAS- 3F

<i>osa</i>	<i>kets</i>	<i>l-a-dinozaour-im</i>
faire-PRES-F	fin	PRE-DEF-dinosaure-PL

Si l'âge des glaces n'avait pas exterminé les dinosaures,

<i>oulaj</i>	<i>hem</i>	<i>haju</i>	<i>kajam-im</i>	<i>gam</i>	<i>hajom.</i>
peut-être	3M.PL	être-3M.PL/PAS	exister-M.PL	aussi	aujourd'hui

ils existeraient peut-être aujourd'hui.

Il s'agit alors des phrases spéculatives, opposées au monde factuel connu.

Comme pour la condition réelle, les auteurs dressent une liste des conjonctions de subordination hypothétiques les plus courantes :

Registre	Conjonction de subordination
Tous les registres	im
Tous les registres	lou
Tous les registres	ilou
Tous les registres	loule (si + négation)
Registre soutenu	ilmale (si + négation)

Tableau 2 : usage des conjonctions
selon les registres

Quelques précisions morphologiques s'imposent en ce qui concerne la formation de la condition hypothétique :

Le prédicat verbal, tant dans la proposition subordonnée de la conditionnelle irréaliste que dans la proposition principale, se compose de l'auxiliaire *être* au passé suivi d'un verbe principal au présent. Ce verbe principal porte le sens lexical du procès en question. Cette construction est aussi connue sous l'appellation « passé périphrastique ».

(12)

<i>im</i>	<i>hajitem</i>	<i>modi-im</i>	<i>l-anou</i>	<i>al</i>	<i>ha-eroua</i>	<i>merof</i>
CONJ	être-2M.PL/PAS	annoncer/PRES-M.PL	PREP-1.PL	PREP	DEF-événement	à l'avance

Si vous nous aviez annoncé l'évènement à l'avance,

<i>hajinou</i>	<i>ba-im.</i>
être-1PL/PAS	venir/PRES-M.PL
nous serions venus.	

Le prédicat verbal de la proposition subordonnée peut se réaliser sous sa forme simple (à la place du passé périphrastique). Dans ce cas-là, les conjonctions *lou* et *ilou* sont préférables à *im*, véhiculant inhéremment la notion même de la condition irréaliste.

(13)

<i>lou</i>	hodat-em	<i>l-anou</i>	al	<i>ha-eroua</i>	merof
CONJ	annocer-PAS-2M.PL	PREP-1.PL	PREP DEF-	événement	à l'avance
Si vous nous aviez prévenus de l'évènement,					

<i>hajinou</i>	<i>ba-im.</i>
être-1PL/PAS	venir/PRES-M.PL
nous serions venus.	

1.3. Le conditionnel dans les manuels produits en Israël

Dans l'ouvrage de Freedman Cohen et Shoal, *Easing into Modern Hebrew Grammar, A User-friendly Reference and Exercise Book*, Manuel destiné aux américanophones, sont décrits les deux types de condition (2020 : 903-916, 991-1003) :

- condition susceptible d'exister dans le futur (exprimée par la conjonction *im*)
- condition hypothétique (exprimée par la conjonction *ilou*)

Selon les auteurs de ce manuel, la construction conditionnelle susceptible de se réaliser dans le futur est également utilisée pour promettre, rassurer et même menacer.

(14)

<i>im</i>	<i>ha-jelad-im</i>	<i>j-itnahagou</i>	<i>jafe,</i>
CONJ	DEF-enfant-m.PL	3/FUT-se comporter	bien

Si les enfants se comportent bien,

<i>n-azmin</i>	<i>ot-am</i>	<i>jouv</i>	<i>le-arouxa.</i>
1/FUT-inviter	PREP-3M.PL	encore	PREP-repas

nous les réinviterons à manger.

La règle proposée dans ce manuel postule que, dans une condition réelle, le verbe qui suit la conjonction *im* est au futur. Cette construction est qualifiée par les auteurs de *regular*. Il arrive toutefois que le verbe après *im* soit au présent, tout en renvoyant à une action future :

(15)

<i>im</i>	<i>atem</i>	<i>baim</i>	<i>itanou</i>	<i>maxar</i>
CONJ	2.M.PL	venir-M.PL/PRES	PREP-1.PL	demain

Si vous venez avec nous demain,

<i>nisa</i>	<i>b-a-oto</i>	<i>fel</i>	<i>mixael.</i>
1.PL/FUT-voyager	PREP-DEF-voiture	PREP	Michael

nous (y) irons avec la voiture de Michael.

D'après ce manuel, l'usage du présent dans la subordonnée relève de l'hébreu informel.

La condition hypothétique, exprimée par la conjonction *ilou* (ainsi que *im*), sert à présenter une condition se référant au présent ou au passé.

Plusieurs combinaisons verbales sont alors possibles :

(16)

<i>im</i>	<i>jored</i>	<i>gefem</i>	<i>axjav,</i>	<i>ne-saxek</i>	<i>bifnim.</i>
CONJ	tomber-3M/PRES	pluie	maintenant,	1PL/FUT-jouer	à l'intérieur

S'il pleut maintenant, nous jouerons à l'intérieur.

(17)

<i>im</i>	<i>jarad</i>	<i>gefem,</i>	<i>lo</i>	<i>nouxal</i>	<i>lesaxek</i>	<i>kadouregel.</i>
CONJ	tomber-3M/PAS	pluie,	NEG	1PL/FUT-pouvoir	jouer-INF	football.

S'il a plu, nous ne pourrions pas jouer au foot.

(18)

<i>im</i>	<i>jarad</i>	<i>gefem</i>	<i>etmol,</i>	<i>bevadaj</i>	<i>bitlou</i>	<i>et</i>	<i>ha-tijoul</i>
CONJ	tomber-3M/PAS	pluie,	hier	ADV	annuler-3M. PL/PAS	PREP	DEF-excursion

S'il a plu hier, on a certainement annulé l'excursion.

(19)

<i>im</i>	<i>lo</i>	<i>kani-tem</i>	<i>kartis-im</i>	<i>l-ahatsaga,</i>
CONJ	NEG	acheter-2M.PL /PAS	billet-PL	PREP-DEF- spectacle

si vous n'aviez pas acheté des places pour le spectacle,

<i>routs-ou</i>	<i>liknot</i>	<i>otam</i>	<i>axjav</i>
courir-PL/IMPF	acheter/INF	PREP-3M.PL	maintenant

Courrez-les acheter maintenant.

Un cas rare, qui n'est cité que dans ce manuel, est celui dans lequel la conjonction *im* est omise dans la construction :

(20)

<i>javar-ta,</i>	<i>filam-ta</i>
casser-2M.PAS	payer-2M/PAS

Tu as cassé, tu as payé

(21)

t-avo-ou,	te-kabl-ou,
2M/FUT-venir -PL	2M/FUT-recevoir-PL

Vous venez, vous recevez,

lo t-avo-ou,	lo te-kabl-ou
NEG 2M/FUT-venir -PL	NEG 2M/FUT-recevoir-PL

Vous ne venez pas, vous ne recevez pas

Le manuel explique l'intérêt d'enseigner de telles constructions qui ne recourent à aucune conjonction et qui construisent le conditionnement à travers le parallélisme verbal.

Cette section a exposé les principales descriptions grammaticales accessibles aux enseignants.

Nous proposons à présent une réflexion sur la nature de la grammaire la plus appropriée pour l'enseignement du « conditionnel » en hébreu moderne.

2. Quelle grammaire enseignante pour médier le conditionnel en hébreu moderne ?

Un enseignement et un apprentissage efficaces de la construction conditionnelle de l'hébreu moderne nécessitent une adaptation du savoir grammatical aux besoins communicationnels des apprenants et une contextualisation solide, face à l'écart important qui existe entre L1 et L2. Le « contexte » est à prendre ici comme un espace de contact entre réflexions didactique et scientifique/universitaire et un espace sociétal où les enseignements de la langue sont organisés et appréhendés dans leurs dimensions culturelles, (méta)linguistiques et éducatives (Beacco et al. 2005).

Dans une classe d'apprenants francophones d'HLE, la stratégie adoptée pour l'enseignement du conditionnel reposait sur une approche contrastive. Celle-ci visait, dans un premier temps, à mobiliser les connaissances linguistiques des apprenants en langue première (L1) afin de réfléchir aux équivalences possibles en langue seconde (L2). Dans un second temps, l'enseignement s'appuyait sur une réflexion plus

large portant sur les notions de standard, de norme et de registre, illustrées à partir de la L1.

Ainsi, en début d'apprentissage, les étudiants francophones étaient invités à produire des phrases exprimant la condition en français. À partir de leurs exemples, les trois valeurs principales du conditionnel français ont été rappelées, conformément à la typologie proposée par Dendale (2001) : la valeur temporelle, valeur d'éventualité et valeur épistémique. Cette gamme de valeurs servait de toile de fond pour introduire progressivement l'étude de la phrase conditionnelle en hébreu dans un cadre universitaire, en mettant l'accent, dans la grammaire enseignée, sur les valeurs d'éventualité ou de potentiel.

La première construction conditionnelle abordée avec les apprenants francophones d'HLE était celle de la condition réalisable (cf. exemples 1 et 2) :

(22)

<i>im</i>	<i>j-ered</i>	<i>gefem</i>	<i>ne-vatel</i>	<i>et</i>	<i>hatijoul.</i>
CONJ	3M/FUT-tomber	pluie	1PL/FUT-annuler	PREP	DEF-excursion

S'il pleut, nous annulerons l'excursion.

Cette construction présente l'avantage, sur le plan formel, de rapprocher de la phrase conditionnelle en français.

La phrase conditionnelle hypothétique est enseignée dans un second temps, dans sa version standard (cf. ex 3), en soulignant sa valeur de non-réalisation :

(23)

<i>ilou</i>	<i>haja</i>	<i>jored</i>	<i>gefem,</i>	<i>hatijoul</i>	<i>haja</i>	<i>mitbatel.</i>
CONJ	3M/PAS-être	3M/PRES-tomber	pluie,	DEF-excursion	3M/PAS-être	3M/PRES-tomber

S'il avait plu, l'excursion aurait été annulée.

Ce n'est qu'ensuite que la notion de registre langagier a pu être abordée. Alors que les trois types de conditionnel français présentent peu de variations en fonction du registre, l'un des types de phrases conditionnelles en hébreu (la condition hypothétique) est, quant à lui, soumis à des contraintes liées au registre. Comme le

soulignent Amir Coffin et Bolozky, son emploi varie selon qu'il s'inscrit dans un registre soutenu ou courant.

A l'issue de cet enseignement, un tableau a été conçu en collaboration avec les apprenants, synthétisant les idiosyncrasies de la langue source et la langue cible :

En français	En hébreu moderne
Trois types de constructions syntaxiques conditionnelles (phrases complexes)	Deux types de constructions syntaxiques conditionnelles (phrases complexes)
Trois valeurs principales, valeur temporelle, valeur d'éventualité et valeur épistémique (Dendale, 2001)	Priorité accordée à la valeur d'éventualité ou de potentiel
Ces trois types de constructions sont peu variables en fonction du registre	Il existe des variations importantes en fonction du registre
La norme est fixée	La norme est mouvante
Dix formes verbales	Trois formes verbales

Tableau 3 : comparaison entre le français et l'hébreu moderne, relative à la formation morphologique du conditionnel

Discussion

Dans le cadre de la préparation des cours portant sur la phrase conditionnelle en hébreu moderne, les enseignants d'hébreu langue étrangère sont amenés à consulter divers grammaires et manuels, en faisant abstraction de leur propre savoir en tant que locuteurs natifs. Ils y rencontrent souvent une grande hétérogénéité, tant dans les explications proposées que dans les exemples fournis. Certaines descriptions grammaticales contournent la description normative de l'AHL, afin de mieux refléter la complexité d'un usage linguistique en constante évolution.

Face à cette situation, les enseignants doivent, en complément des supports pédagogiques existant, élaborer des explications qui permettent non seulement de rendre compte de la réalité linguistique instable de l'hébreu contemporain, mais aussi de traiter le décalage entre la langue source et la langue cible. La contextualisation ne se limite pas à l'adaptation des modules pédagogiques : elle implique également l'adoption d'une posture critique à l'égard des descriptions grammaticales standardisées.

Les « activités de grammaire » en classe remplissent ainsi trois fonctions complémentaires : une fonction structurante, qui porte sur la morphologie et la syntaxe telle qu'elles sont à l'œuvre dans le cadre de l'énoncé ; une fonction normative, qui vise à sensibiliser les apprenants aux usages conformes à la langue standard ; et une fonction discursive, qui aborde la pertinence des énoncés en fonction des genres de discours et du style. Ces activités seront fondées à la fois sur des tâches descriptives explicites et des activités d'automatisation et de conceptualisation (Portine 1999). Dans ce cadre, il est demandé aux étudiants (niveau A2) de produire des phrases conditionnelles en hébreu dans un registre oral spontané, en simulant des projections personnelles liées à leur avenir professionnel ou à leurs projets de vacances. De manière parallèle, une autre activité les invite à formuler la description d'un projet avorté.

Dans un second temps, les apprenants doivent raconter cet échec selon deux modalités différentes, en s'adressant à deux interlocuteurs distincts (par exemple : un ami, un parent ou un enseignant). Cette tâche vise à faire émerger les ajustements linguistiques dictés par les exigences de la norme et de la politesse. Les productions recueillies témoignent de variations sensibles dans l'usage, révélatrices des enjeux contextuels et sociolinguistiques liés à l'emploi des constructions conditionnelles.

Il convient également de ne pas perdre de vue les besoins fondamentaux des apprenants, qui cherchent, en fin de compte, à maîtriser un système langagier qui leur permette de communiquer de façon efficace et naturelle. Malgré l'intérêt linguistique que présentent les diverses variations observées, il importe de leur transmettre en priorité les formes jugées les plus naturelles par les locuteurs natifs eux-mêmes, même lorsque celles-ci s'écartent de la norme. En effet, la construction conditionnelle standard, bien que valorisée dans les grammaires descriptives, est rarement attestée dans la presse contemporaine, les œuvres littéraires contemporaines et les corpus de langue orale. Ce constat offre l'occasion de sensibiliser les apprenants au fait que le traitement, voire le respect, de la norme peut varier considérablement d'une langue à l'autre.

Dans cette perspective, la phase de contextualisation joue un rôle essentiel. Elle permet non seulement de mettre en regard la norme et l'usage, mais aussi d'introduire des notions fondamentales de linguistique générale telles que les différences entre

registre oral/parlé, écrit standard et écrit soutenu (par exemple, le langage juridique), ainsi que les concepts de « standard flou » et de variation concomitante des usages.

Références bibliographiques

- Adler, S., & Dotan, I. (2020). Quand une grammaire fait sens : Appréhension de la valeur modale du conditionnel par les apprenants hébreophones de FLE en contexte universitaire. *Academic Journal of Modern Philology*, 9, 11–22.
- Amir Coffin, E., & Bolozy, S. (2005). *A reference grammar of modern Hebrew* (pp. 356–362). Cambridge University Press.
- Bar, T. (2003). *Conditional sentences in contemporary Hebrew: Structure, meaning and usage of tenses* (Chaps. 3 & 5). Lincom Europa.
- Beacco, J.-C. (Ed.). (2004). Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. *Langages*, 154.
- Beacco, J.-C., & Porquier, R. (Eds.). (2001). Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère. *Langue française*, 131.
- Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M., & López, J. S. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : Présentation. *Langue française*, 181, 3–17.
- Beacco, J.-C., et al. (Eds.). (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues : Actes du colloque « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » (12–14 décembre 2002)*. Presses Universitaires de France.
- Dendale, P. (2001). Les problèmes linguistiques du conditionnel français. In P. Dendale & L. Tasmowski (Eds.), *Le conditionnel en français* (pp. 7–18). Klincksieck.
- Freedman Cohen, G., & Shoval, C. (2020). *Easing into modern Hebrew grammar: A user-friendly reference and exercise book*. The Hebrew University Magnes Press.
- Glinert, L. (2008). *The grammar of modern Hebrew*. Cambridge University Press.
- Kalmbach, J.-M. (2014). Le système composite du pronom de 3e personne en français. *Langue française*, 181, 97–117.
- The CorpAfroAs Team. (2017). *The CorpAfroAs and CorTypo list of glosses*. Disponible à l'adresse : [https : // bit . ly / Glosses-CorpAfroAs](https://bit.ly/Glosses-CorpAfroAs)

Annexe : Liste des gloses de Leipzig Glossing Rules utilisées dans cet article

1	1ere personne
2	2eme personne
3	3eme personne
ADV	Adverbe
CONJ	Conjunction
CS	État construit
DEF	Défini (article défini)
F	féminin
FUT	Futur
INF	Infinitif
M	masculin
NEG	négation
PAS	Passé
PASS	Passif
PL	pluriel
PREP	préposition
PRES	Présent

Transpositions : remarques préliminaires pour l'enseignement de la grammaire du russe dans l'enseignement supérieur

Rémi CAMUS

Inalco, SeDyL, Paris, France

Mots-clés

GRAMMAIRE – RUSSE – LINGUISTIQUE – PÉDAGOGIE – TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Keywords

GRAMMAR – RUSSIAN – LINGUISTICS – EDUCATION – DIDACTIC TRANSPOSITION

Ключевые слова

ГРАММАТИКА – РУССКИЙ ЯЗЫК – ЛИНГВИСТИКА – ПЕДАГОГИКА – ДИДАКТИЧЕСКАЯ ТРАНСПОЗИЦИЯ

Résumé

Cet article appelle à restaurer sur des bases nouvelles les échanges, très nombreux jusqu'à la fin du siècle dernier, entre la recherche linguistique et l'enseignement de la grammaire russe dans le supérieur. Trois thématiques grammaticales sont présentées, avec le souci d'un strict dosage de la théorie et de la pratique.

Abstract

This article advocates for reviving, on a new footing, the extensive exchanges that existed until the end of the last century between linguistic research and the teaching of Russian grammar in higher education. It illustrates this approach by examining three grammatical topics, aiming for a careful balance between theory and practice.

Аннотация

В данной статье предлагается возобновить на новой основе продуктивные связи между лингвистикой и преподаванием русского языка в вузе, активно развивавшиеся до конца прошлого века. Показана попытка выдержать баланс между теорией и практикой на примере трёх грамматических тем.

Introduction

Les cursus de Licence LLCER ou équivalents réservent une surprise aux jeunes bacheliers. En plus des cours familiers utilisant vignettes, textes oraux ou écrits, vidéos et mises en situation, un enseignement spécifique est consacré à la grammaire. Son intitulé est parfois complété par l'inquiétant adjectif « théorique ».

Il y a de quoi être surpris. La part de la grammaire n'a cessé de décroître dans les programmes du secondaire et l'injonction à favoriser l'approche par « compétences » privilégie explicitement l'adaptation aux contextes de parole et les contraintes pragmatiques. Au reste, futurs enseignants ou chercheurs en langue sont devenus une proportion infime des étudiants de formation initiale. Pour la majorité de nos étudiants, l'apprentissage de règles et de listes est aussi déconcertant que l'existence de raisons de langue (cf. les propos d'enseignants relevés par Afanasyeva, 2012) : la seule raison de la langue est que je la parle.

À vrai dire, l'enseignant n'est guère plus à son aise : il devra faire passer la pilule d'une grammaire entachée de suspicion. Lorsque le mot « grammaire » ne fait pas référence aux dénominations de livres et théories (de Denys le Thrace à Van Dijk en passant par Port-Royal, Grevisse et Chomsky), ou au partage hasardeux entre grammaire et lexique, il évoque surtout les prescriptions orthographiques, quelques fétiches culturels (cf. l'exemple du slogan « sujet, verbe, complément » étudié par Philippe, 2002) et un bric-à-brac de tournures stigmatisantes (*aller au médecin*, cf. Milner, 1989) ou polémiques (*chers* ou *chères et chers* ou *cher.e.s...*). Dans le meilleur des cas, la grammaire est une « chanson douce » (E. Orsenna), ou un modèle de compréhension de fragments du monde : « grammaire des sens », « grammaire des émotions », « grammaire des mammifères », etc.

Sur les plateformes nationales en ligne, les profils de postes d'enseignants privilégient le terme englobant « linguistique » plus en phase avec les demandes des laboratoires scientifiques que la mention de la grammaire, trop particularisante. Celle-ci apparaît plus volontiers dans les descriptifs de service d'enseignement attachés aux postes, et dans les CV des candidats. Il n'est pas toujours bienvenu, en commission de spécialistes pour le recrutement d'enseignants-chercheurs, de tester les compétences grammaticales des candidats : « Ce candidat est une perle, il a tout le temps, d'ici septembre, d'apprendre la grammaire » (*sic*).

Bref, autant dans la pratique scolaire que dans les usages académiques, s'agissant des langues, la grammaire est priée de se faire discrète. Sa persistance dans les cursus universitaires passe pour le résidu anachronique d'un rituel poursuivant des objectifs étrangers autant à la pratique langagière authentique qu'à la vraie science, toléré en Licence mais ni avant, ni après.

Cependant, le mot « grammaire » ne décrit pas seulement une discipline scolaire, des théories linguistiques ou telle description de l'ordonnement du monde. Il désigne également les mécanismes d'engendrement et de combinaisons des formes d'une langue. L'introduction en classe de ces mécanismes engage un savoir positif où il est tentant de voir, à la suite de Chevallard et Joshua (1991), une « grammaire savante » distincte de la « grammaire enseignée ». Celle-ci intervient dans un dispositif coordonné entre enseignants avec TD à la clef ; celle-là s'insère dans le champ des études linguistiques, leurs terrains et corpus, leurs théories concurrentes, leur sociologie.

Sur l'exemple de l'enseignement du russe, le présent texte a pour objectif de montrer que les relations qui se nouent entre grammaire savante et grammaire enseignée ne se réduisent pas à un transfert de la première vers la seconde :

- Un bref historique de la relation entre la linguistique du XXe s. et l'enseignement de la grammaire russe permettra de dresser un état des lieux ;
- Ensuite seront exposés et commentés des linéaments de présentations grammaticales auxquelles m'a conduit ma pratique d'enseignant-chercheur. Trois axes ont été choisis en raison de leur place dans l'économie générale de l'apprentissage de la langue. On pourrait y reconnaître trois chapitres traditionnels des cours de grammaire, disons : « syntaxe », « morphonologie », « dérivation ». En réalité, le choix opéré ne vise ni ce prédécoupage hérité, ni quelque autre système, mais une approche empirique faite d'allées et venues entre enseignement et science.

1. Enseignement et recherche en grammaire russe

1.1. Quelques jalons historiques

Au début du XXe siècle, le russe est définitivement distingué du slavon ayant servi à l'alphabétisation des pauvres *via* la lecture de la Bible jusqu'à la fin du siècle précédent

(Kraveckij, Pletněva, 2001), il est vecteur d'une littérature devenant affaire d'État (Feuillebois, 2025) suivant un processus de standardisation et de diffusion par l'Ecole qui stimule les recherches linguistiques. C'est son expérience de l'enseignement du russe auprès de lycéens qui a poussé A. Pechkovski (1878-1933) à publier en 1914 son ouvrage devenu célèbre : « La syntaxe russe à la lumière de la science ». Insatisfait des traitements philologiques empreints de grammaire comparée, de psychologisme et de nationalisme, Pechkovski a ouvert des chantiers de recherche dont beaucoup demeurent actuels : « signification de la syntaxe », prosodie, organisation des expressions idiomatiques. Intervenant également dans les « universités ouvrières », il a inventé un style d'exposition brouillant la différence entre textes académiques destinés aux pairs et manuels à usage d'apprenants, et jeté les bases d'une école de didactique du russe accueillant les contributions de bon nombre des plus célèbres linguistes soviétiques : M. Panov (1920-2001), A. Zalizniak (1935-2017) ont, en plus de leurs recherches fondamentales, fait œuvre de didacticiens et de vulgarisateurs.

L'écriture, pièce maîtresse de l'enseignement scolaire, a joué un rôle prééminent dans les développements de la phonologie pragoise. La finalisation par décret (1918) de la réforme orthographique lancée par l'Académie impériale dans le dernier quart du XIXe n'est qu'un aspect – le plus connu en Russie – d'une réflexion au long cours qui a alimenté la « mise en grammaire » (S. Auroux) des langues de l'empire russe puis du jeune État soviétique (Alpatov, 1997). En témoignent les écrits du sanskritiste allemand de nationalité russe O. von Böhtlingk. Ses « Contributions à la grammaire russe » (1852) contiennent un exposé du système d'écriture préfigurant la conception syllabique de l'écriture russe, dont les enjeux descriptifs et didactiques seront rigoureusement formulés un siècle plus tard par M. Chicouène (Camus, 2021) ; parallèlement paraissait son volume *Au sujet de la langue des lakoutes* (1851) exposant en détail notation et fonction distinctive des sons (Rabault-Feuerhahn, 2010).

En aval, la didactique du russe doit son rayonnement à des publications périodiques dont les tirages étaient à la mesure du plus grand pays du monde, diffusées *via* un réseau associatif international : *Le russe à l'école* (1914-), *Le russe à l'étranger* (1964-). En 1967, à Paris, fut organisé le congrès fondateur de l'Association internationale des enseignants de langue et littérature russes, le *Maprâl*. L'année

suivante, tout en affirmant leurs distances par rapport à l'opération politique de promotion de l'URSS que représentait le *Maprâl*, les russisants français créaient la revue *L'enseignement du russe*.

Cette dynamique se tarit brusquement peu de temps avant le démantèlement de l'URSS. Le 5^{ème} et dernier colloque de linguistique russe (1987) sera publié en 1989. La revue *L'enseignement du russe* disparaîtra en 1988 au profit d'une publication intitulée *La revue russe* dont le premier numéro (1991), sous la plume d'une linguiste, souligne la nécessité de se concentrer sur « la culture et plus précisément [la] littérature contemporaine, ainsi qu[e] la civilisation ». Les thèmes des colloques annuels de l'Association française des russisants se détournent alors de l'enseignement de la langue. Enfin, la fermeture des classes de russe dans le secondaire et la réduction des postes aux concours d'enseignement mettent fin à la série des brochures de préparation aux concours publiée par l'Institut d'études slaves. Des débats cruciaux pour l'enseignement du russe ne trouvent dès lors plus d'espace de discussion en France. La poursuite des recherches suit dorénavant un seul agenda, celui de la communauté scientifique.

1.2. Bilan provisoire

De la séquence ainsi refermée, l'usage scientifique conserve certaines présentations et nomenclatures acclimatées dans les classes, retenues par défaut dans les descriptions scientifiques sous réserve d'inventaire : classes flexionnelles (conjugaisons « 1, 2 », déclinaisons « 1, 2, 3 »), schémas accentuels (« a, b, c »), ordre des cas dans les « tableaux de déclinaison », rubriques des « parties du discours » etc.

Inversement, l'enseignement de la grammaire russe comporte les traces d'une entreprise de description scientifique en porte-à-faux avec l'apprentissage. L'emploi fréquent du terme « système » procède d'une préoccupation de représentation formelle plus que d'un objectif d'acquisition pratique de la langue : « système phonologique », « système verbal », « système des cas », « système des prépositions ». Une esthétique de la géométrie pure s'impose, poursuivant l'héritage structuraliste (Chvany, 1984), et guidant maintes présentations des valeurs des formes verbales sous forme de repères disposés sur des droites.

Enfin, certaines catégories de provenance incertaine apparaissent çà et là, naturalisées malgré leurs inconvénients notoires. Une intrigante désignation « présent-futur » distingue certains présents au motif de leur traduction fréquente – mais non exclusive – par un futur en français ; les présentations *ad usum delphini* s'efforcent d'accréditer une lecture temporelle des formes verbales russes au détriment de l'organisation des verbes en « perfectifs » et « imperfectifs » centrale dans cette langue (critique développée en particulier par D. Paillard, cf. Culioli & Paillard, 1987). Une autre catégorie (« verbes déterminés indéterminés ») se trouve indûment réduite à l'expression du « mouvement » et rabattue sur une opposition entre singularité et multiplicité dénoncée de longue date (Veyrenc, 1966 ; cf. *infra*) ; ils sont alors contrastés aux « verbes de position » qui, pourtant, impliquent souvent un déplacement en cours (*stoât'* « être debout », « être à l'arrêt »). Une distinction entre « adjectifs qualificatifs » et « adjectifs de relation », malaisée à circonscrire, occulte la différence massive entre deux types de flexions adjectivales que les étudiants ont rencontrée dès les premières semaines d'étude mais peinent à s'approprier.

1.3. Quelques principes

Les lignes qui suivent promeuvent, à l'usage de l'enseignement du russe dans le supérieur, une approche qui abonde dans le sens de la proposition de De Vogüé (2023) pour le français dans les écoles françaises : « (...) une grammaire scolaire qui soit intégralement au service de la compréhension et de l'expression, contre l'idée que l'enseignement de la grammaire puisse être une fin en soi, par exemple 'à des fins de formation intellectuelle' (...) Cela suppose de ne conserver de cet enseignement que ce qu'il faut pour comprendre et pour s'exprimer : une grammaire précisément dosée. » De Vogüé fait valoir les débats épistémologiques mettant en doute la possibilité même d'une métalangue consistante, contrastée avec l'importance du recours à l'activité langagière spontanée des locuteurs, qualifiée d'« épilinguistique » par A. Culioli. Celle-ci passe par des reformulations, mais aussi, dans le cas d'une langue étrangère, par des traductions.

Deux principes corollaires seront retenus ici. Ils ont également été mis en œuvre dans les publications pédagogiques de M. Chicouène sur le russe et le lituanien (Camus & De Penanros, 2021), dans les brochures d'enseignement de Chr. Bonnot (Inalco) :

- Adéquation aux faits sans volonté de respecter coûte que coûte une tradition d'enseignement. L'heure n'est plus à la standardisation d'un enseignement dont les lieux se font peu de chagrin ;
- Réaffirmation du rôle éminent de la grammaire dans l'acquisition du russe. La grammaire n'est pas un vain jeu d'étiquettes lorsqu'elle permet d'entendre la différence entre ce dont on parle et ce qu'on en dit (2.1.), de saisir la variation des unités (2.2.), de construire des mots (2.3.).

2. Présentations de grammaire commentées

Afin que le commentaire proposé au lecteur soit nettement distingué des fragments d'exposé adressé aux étudiants (ou du moins leur reformulation synthétique dictée par les limites de l'article), ces derniers seront signalés dans la typographie par un retrait de la marge. Ce dédoublement de la voix ne sera observé que dans la première des trois parties, lesquelles seront donc de longueurs inégales.

2.1. Parler et dire

L'importation de l'analyse en sujet et prédicat, souvent difficile, s'avère de surcroît inutile pour l'apprentissage d'une caractéristique essentielle du russe : les phrases sans verbe. À la différence des phrases comparables en français, qui sont cantonnées à l'injonction, l'interrogation, l'exclamation (*Sacha, à droite ! Sacha, à droite ?!*), ou autres contextes spécifiques (*À droite, Sacha ; à gauche, Macha*), le russe ajoute un large éventail de phrases assertives :

(1)

Саша	справа.
Saša	sprava.
Sacha	à_droite.

« Sacha est à droite. »

(2)

Справа	Саша.
<i>Sprava</i>	<i>Saša.</i>
à_droite	Sacha.

« À droite, c'est Sacha. »

Nul besoin de sujet ni de prédicat :

On peut imiter ces deux modèles pour construire de nombreuses phrases réutilisant le vocabulaire des premiers cours de pratique : d'une part *Maša* « Marie », *Paša* « Paul », *dom* « maison », *domá* « *idem*, pluriel », *komnata* « pièce, chambre », *komnaty* « *idem*, pluriel » etc. ; et d'autre part *sprava* « à droite », *sleva* « à gauche », *vnizu* « en bas », *tam* « là-bas », *tut* « ici (où je me trouve) », *dóma* « chez soi » etc. On peut aussi combiner ces éléments : *sprava i sleva* « à droite et à gauche », les contraster : *Saša tam, a Maša tut* « Sacha est là-bas, et Macha est ici » ou encore les opposer avec *no* « mais ». Les phrases cocasses sont les bienvenues, suivant le proverbe russe dénonçant un coq-à-l'âne : « Il y a du sureau dans le jardin, et tonton est à Kiev » (*V ogorode buzina, a v Kieve dád'ka*).

Un bilan des exercices d'imitation de (1) et de (2) montre qu'il faut distinguer, au sein du vocabulaire utilisé, les mots qui nomment (désignent, identifient, évoquent) les objets référentiels introduits dans les premiers cours de pratique *via* diverses procédures d'ostentation : les noms.

La spécificité du nom russe est de se voir assigner un genre, masculin, féminin ou neutre. Ce genre n'est identifiable que lorsque d'autres mots de la phrase lui sont accordés, ou bien dans le pronom « il, elle » qui lui est substitué : *on* (masculin), *ona* (féminin), *ono* (neutre) ; il n'existe pas au pluriel : *oni* « ils/elles ».

Dans leur majorité, les noms ont après leur dernière consonne une terminaison qui change au pluriel et suivant le rôle du nom dans la phrase. Elle ne marque pas le genre, mais range les noms en classes. Il y a les noms dont les terminaisons changent de la même manière que celles de *gazet-a* « journal » (féminin) ou *pap-a* « papa ; le pape » (masculin) ; ceux de classe *lic-o* « visage ;

individu » (neutre) ; ceux de classe *žurnal-Ø* « revue » (surtout masculin) ; s'ajoutent deux classes aux terminaisons simplifiées, des invariables et une demi-douzaine de noms atypiques. Chaque nom est désigné au moyen de sa forme d'appel dans les dictionnaires, celle du « cas nominatif ».

Il est à ce stade prématuré d'introduire les stratégies permettant de déduire le genre d'un nom. Elles nécessitent l'introduction de la catégorie grammaticale des noms « animés » dont le genre masculin ou féminin est déterminé par le référent, et n'est pas toujours prévisible à partir de sa classe. *Papa* « le pape ; papa » est masculin comme *pop* « un pape » ; *Ninok-Ø* est féminin comme *Nina* ou *Ninka* ; le diminutif *Saša* est tantôt masculin (*Aleksandr*), tantôt féminin (*Aleksandra*).

En suivant Pitsch (2017), on peut réunir les unités et expressions qui ne fonctionnent pas comme des noms au sein d'une catégorie adverbiale morphologiquement hétéroclite : mots inanalysables (*tam* « là-bas »), ou analysables (*xoroš-o* « bien », *s-lev-a* « à gauche »), formes différentes du nominatif, avec préposition (*na vostokey* « à l'Est ») ou sans préposition (*dóm-a* maison-GEN « chez soi », été-INSTR *let-om* « en été »). Le mot *vostok* « Est » étant identifié comme un nom au nominatif, ne peut pas être utilisé en l'état : **On vostok*¹ signifierait « Il est l'Est » (comparer : *On na vostokey* avec un adverbial).

Sprava « à droite » ne possède pas de genre et ne peut pas être remplacé par un pronom. On peut le comparer au nom de même racine *pravd-a* « vérité ; justice », féminin remplaçable par *ona*. *Sprava* ne désigne rien, il est un adverbial indiquant où se trouve Sacha, comme *tam* « là-bas », mais aussi les expressions *na dom-ú* « à domicile », *dóm-a* « chez soi » etc.

Ultime généralisation issue des exercices d'imitation de (1) et (2), l'opposition entre thème et rhème (Bonnot, 1991) qui devient très vite indispensable pour le choix de l'ordre des mots et l'interprétation des phrases :

Ce qui est placé en initiale de la phrase détermine de quoi elle parle. S'il s'agit du nom, l'élément qui suit en dit quelque chose. *Saša tam* « Sacha est là-bas » dit où se trouve Sacha. Dans l'ordre inverse, le nom identifie qui se trouve « là-bas » : *Tam Saša* « Là bas, c'est Sacha [qu'il y a] » ; ou bien la présence de

¹ Proposition d'un étudiant orientaliste voulant faire une boutade à partir de l'expression française ambiguë « Il est à l'Est » (T. Nikishina, communication personnelle).

Sacha est une caractéristique distinctive de ce lieu : « Là-bas, il y a Sacha ». Le français « avoir » des traductions montre qu'il ne s'agit plus de déterminer où est Sacha, mais de poser son existence ou sa présence.

Noms, genre et ordre des mots dans la phrase étant établis, l'introduction du passé et du futur (qui requièrent un verbe) poursuit la mise en pratique de ces explications. Prenons le passé :

Le passé se marque au moyen de l'élément *-l-* suivi d'un accord en genre ou au pluriel avec le nom qui est au nominatif. Cet élément requiert un support qui est un verbe : *byl, byla, bylo, byli*.

(3)

Саша	был	справа.
<i>Saša^M</i>	<i>by-l^(M)</i>	<i>sprava.</i>
Sacha	être-PASS.(MASC)	à_droite.

« Sacha était à droite. »

(3')

Саша	была	справа.
<i>Saša^F</i>	<i>by-l-a^F</i>	<i>sprava.</i>
Sacha	être-PASS-FEM	à_droite.

« Sacha était à droite. »

(4)

Справа	был	Саша.
<i>Sprava</i>	<i>by-l^(M)</i>	<i>Saša^M.</i>
à_droite	être-PASS.(MASC)	à_droite.

« À droite, c'était Sacha. / Il y avait Sacha. »

(4')

Справа	была	Саша.
<i>Sprava</i>	<i>by-l-a^F</i>	<i>Saša^F.</i>
à_droite	être-PASS-FEM	Sacha.

« À droite, c'était Sacha. / Il y avait Sacha. »

Dans la même séquence sont également présentées :

- les phrases caractérisant globalement une situation au moyen d'un nom qui, comme dans les phrases précédentes, est source d'accord : *Zima*^F « C'est l'hiver » => *Byl-a*^F *zima*^F « C'était l'hiver » ;

- les phrases de ré-identification (Padučeva, 1985) introduites par un mot déclenchant un accord au neutre lorsqu'il est considéré comme pronom, mais qui est ici un adverbial : *Èto Saša* « C'est Sacha » => *Èto byl*^M / *byla*^F *Saša*^{M/F} « c'était Sacha ».

Si la phrase contient un mot au nominatif, il est source d'accord ; dans le cas contraire, l'accord est par défaut au neutre. La recherche d'expressions au nominatif dans une séquence est plus aisée et fiable que l'identification d'un sujet. Elle prévient les interférences dues à la traduction : au « il » du français « *il aimait / avait besoin de cette chambre* » correspond un pronom au cas datif dans *Emu*^{DATIF} *nравilas'* / *byl-a*^F *nužna*^F *èta komnata*^F (les formes accordées renvoient au groupe nominal au nominatif *èta komnata* « cette chambre »). La routine ainsi créée permettra d'identifier au long de l'étude les nombreux types de phrases excluant la présence du nominatif (Guiraud-Weber, 1984).

La disparition du concept de sujet entraîne celle de prédicat, et de son répondant dans les phrases dites « attributives », à savoir l'« attribut » opposé à l'« épithète ». Une épithète (anglais *attribute* et russe *atribut*, du latin *attributio* « attribution ») prédique aussi une propriété de son support nominal, et l'on connaît la difficulté de fonder le concept d'« attribut » dans les grammaires françaises, voire d'établir une frontière entre épithète et attribut dans les langues (cf. les contributions de M.-M. De Gaulmyn sur les manuels de français et de L. Basset sur le grec ancien dans le recueil De Gaulmyn & Rémi-Giraud, 1991).

Comme dans les petites classes de français décrites par De Vogüé (2023), en cours de grammaire russe, il est suffisant d'utiliser un critère de complétude, moyennant une traduction française.

La séquence suivante inscrite en capitales sans ponctuation a plusieurs interprétations, dont deux radicalement différentes :

(5)

ДОМ	СПРАВА
DOM	SPRAVA
maison	à_droite

=> traductions ?

Parmi les traductions suggérées, en plus de « La maison est à droite » et ses synonymes, est généralement citée l'alternative « la maison de/à droite » décrite comme équivalente à la première. De fait, dire que la maison est à droite peut légitimement être considéré comme une manière de parler de la maison de droite. Cette interprétation est confirmée par la formulation suivante, extraite d'un corrigé mis au propre rendu par un étudiant : « ce qu'on dit de ce qu'on parle ». L'expression utilisée en cours était « parler DE », d'où la formulation « ce qu'on dit de ce DONT on parle », mais cette construction est sans doute trop nouée pour être audible : « ce dont » = « ce au sujet de quoi ». La construction directe « ce qu'on parle » substituée par l'étudiant montre que « parler » a été compris au sens de « produire une parole ». Subrepticement s'établit une synonymie entre « parler » et « dire » qui empêche de distinguer les groupes constitutifs d'une phrase.

Confondre une phrase et un groupe de mots de cette phrase revient à « prendre le Pirée pour un homme ». De même que celui qui se trouve dans le port d'Athènes n'est pas le port d'Athènes, de même un groupe de mots contenu dans une phrase n'est pas une phrase :

a) *...la maison de droite...* est un groupe de mots qui nomme ce dont je parle. Mais il manque ce que je veux dire de la maison de droite, par exemple : *La maison de droite est mieux*.

b) *La maison est à droite* est, quant à elle, une phrase finie (cf. intonation, ponctuation). Dans cette phrase, je parle de *...la maison...* ; et de cette maison, je dis qu'elle est à droite. C'est alors la présence du verbe conjugué (« est ») qui garantit qu'il s'agit d'une phrase complète.

On peut certes citer, en russe comme en français, des contextes où un groupe de mots suffit à faire une phrase. Pensons à quelque chose que l'on pointe de l'index et identifie comme *La maison de droite* ; à une œuvre intitulée *La maison de droite* ; à une réponse elliptique faite à une question : – *Laquelle est la mieux ?* – *La maison de droite*. Ce qui est montré, présent ou demandé fournit alors la matière qui manque pour reconstituer la phrase.

S'il est impossible d'introduire « est » dans la traduction française, c'est d'un groupe de mots qu'il s'agit. On ne dit pas **La maison est à droite est mieux*. Le critère russe est l'impossibilité d'introduire le verbe « être » au passé ou au futur.

Outre la distinction entre ce qu'on dit et de quoi on parle, la notion de « groupe de mots » est essentielle en russe parce que l'ordre des constituants des groupes suit des règles différentes des constituants de la phrase (Krylova & Khavronina, 1983 : 30-36).

En règle générale, dans un groupe de mots contenant un nom, les éléments accordés précèdent le nom ; les autres le suivent. Suivant cette règle générale, (6), similaire à (2), ne peut être qu'une phrase, et pas un groupe de mots, puisque le mot qui précède le nom n'est pas accordé :

(6)

Справа	дом.
<i>Sprava</i>	<i>dom^M</i>
à_droite	maison

« À droite, il y a une maison / c'est une maison [qu'il y a] »

On peut enfin introduire des adjectifs déjà présents en cours de pratique : *naš* « notre, nôtre », *vaš* « votre, vôtre ». Les adjectifs s'accordent au nom, de sorte qu'une séquence comme *Dom naš* sera interprétée comme « la maison est la nôtre » => « La maison est à nous ». Sauf inversion², nous y reviendrons.

² L'interprétation « notre maison » redevient possible ultérieurement, lorsque les étudiants se familiarisent avec les séquences à accent initial, dans les groupes de groupes de mots (*naš dóm / dóm naš* « notre maison ») comme dans les phrases (*Voz'mi zónt! / Zónt voz'mi* « Prends ton parapluie ! »). L'usage de ces séquences, qui requiert la prise en compte des contextes (Chr. Bonnot, 2002, 2004), devient accessible seulement à un niveau avancé.

Ces développements donnent lieu à divers exercices de combinatoire sur le modèle des *Cent mille milliards de poèmes* de Raymond Queneau.

2.2. Langue et parole

À toutes les étapes de l'enseignement est mise en œuvre une division qui risque à chaque instant de virer à une métaphysique opposant essences et manifestations. En voici trois illustrations, désignées ici au moyen de dénominations linguistiques dont on peut faire l'économie en cours de grammaire.

Exemple 1 : « phonèmes et allophones », « graphèmes et allographes »

Lors de l'apprentissage couplé des sons et de l'écriture, on a soin de marquer la différence entre les unités sonores et graphiques distinctives, et les sons et lettres qui les représentent. Par exemple, /o/, une des cinq voyelles distinctives du russe, se trouve parfois en syllabe atone où cette langue distingue moins de timbres vocaliques. Sa prononciation se confond alors avec celle d'un /a/ dans la première syllabe du mot orthographié Москва *Moskvá* « Moscou » : [maskvá] ; ou celle d'un /i/ après consonnes molles : le /o/ qui s'entend dans le pluriel сёстры *sěstry* [s'óstri], devient [i] lorsque l'accent se reporte sur la terminaison du singulier [s'ístrá] « sœur », orthographié сестра *sestrá*. L'apprentissage de l'écriture implique de même la progressive familiarisation avec le traitement de cette opposition entre sons distinctifs et prononciation. On apprend la règle générale, qui veut que l'écriture représente non le produit des variations contextuelles mais les unités distinctives, et ses exceptions remarquables, notamment le choix de la lettre « e » hors accent ci-dessus (comparer les deux écritures de l'initiale /s'o/ : *sěstry* et *sestrá*).

Exemple 2 : « morphèmes et allomorphes »

Une série d'alternances de consonnes est apprise sous forme de règles orientées, par exemple : *g, d, z => ž*. Ces règles sont conditionnées par la présence à la droite de la consonne alternante de certains suffixes. La connaissance de ces règles est indispensable pour conjuguer, disons, *bežat', begu, bežiš'* « courir, je cours, tu cours », en former l'impératif sur la base de conjugaison soustraite aux règles

contextuelles d'alternance *begi!*, y reconnaître l'élément commun aux substantifs *beg* « la course » et *probežka* « footing » et au verbe concurrent *begat'* (« indéterminé », cf. *infra*).

Exemple 3 : proposition et énoncé

Il semble possible de postuler, autant pour la phrase qu'à l'intérieur d'un groupe, un ordre par défaut qui reproduit un ordre canonique, et ses variantes dont une inversion reportant en initiale le constituant accentué. On retrouve, *mutatis mutandis*, les propriétés des interrogatives contenant un pronom interrogatif : la substitution de l'interrogatif *kto* « qui » au nom dans le modèle *Tam Sáša* « Là bas, c'est Sacha » entraîne une modification prévisible de l'ordre des mots : *Któ tam ?* « Qui est là ? / Qui est-ce ? », ou appelle dans le cas contraire une modalité exclamative : *Tam któ-ó ?!* « Il y a qui ça ?! ».

La bascule illustrée par ces trois exemples est en même temps omniprésente et jamais explicitée, à l'instar des concepts « paramathématiques » de Chevallard et Joshua (1991 : 51). Elle n'oppose pas abstrait et concret, mais décline deux propriétés des unités de langue :

- a) leur distinctivité ;
- b) les effets de leur intégration contextuelle.

Ce principe peut être étendu à la description des formes du nom. La représentation traditionnelle des cas – lignes superposées dans un tableau – répond à un principe de distinctivité ; l'ordre optimal des lignes est donc celui qui matérialise au mieux les faits de syncrétisme en les disposant sur des lignes contiguës (Chicouène 1996 ; Camus, 1998). On le constatera plus bas sur l'exemple des chevauchements de terminaisons sur les lignes 1-2-3.

Or, une caractéristique de la flexion au singulier des noms slaves (mais pas de leurs déterminants) est l'existence de *variantes*. Ne sera illustrée ci-dessous qu'une déclinaison-type ; les variantes sont signalées par une apostrophe (« **X'** ») :

1. Nominatif => **N** : *saxar-Ø* « sucre », *drug-Ø* « ami », *lug-Ø* « pré »
N' (animés) : *druž-e* ! « mon ami ! » (vocatif archaïsant)

2. Accusatif	=>	A = N : <i>saxar-Ø</i> , <i>lug-Ø</i> (inanimés) A' = G : <i>drug-a</i> (animés)
3. Génitif	=>	G : <i>saxar-a</i> , <i>drug-a</i> , <i>lug-a</i> => G' = D : <i>saxar-u</i> (certains contextes partitifs et idiomatismes)
4. Prépositif	=>	Pr : <i>saxar-e</i> , <i>drug-e</i> , <i>lug-e</i> Pr' : <i>lug-ú</i> (après prépositions <i>na</i> ou <i>v</i> en compléments de lieu ou temps, pour les thèmes monosyllabiques et assimilés)
5. Datif	=>	D : <i>saxar-u</i> , <i>drug-u</i> , <i>lug-u</i> (pas de variante D')
6. Instrumental	=>	I : <i>saxar-om</i> , <i>drug-om</i> , <i>lug-om</i> . (pas de variante I' pour cette déclinaison).

2.3. Produire des mots

Tout étudiant sait qu'on parle avec des mots, mais doit progressivement intégrer le fait qu'un mot est un objet construit. En russe, de cette construction participent au tout premier chef l'accent de mot (prononciation des voyelles inaccentuées, cf. *supra* ; allongement de la syllabe accentuée, Fougeron, 1986) et l'affixation.

L'enseignement se concentre avec raison sur les flexions (conjugaisons et déclinaisons), mais la dérivation fournit aussi des règles alimentant des modèles productifs suivant des modalités aisées à reproduire à partir de constituants au profil normalisé. Par exemple, la dérivation suffixale stabilise l'accent des mots : au modèle accentuel accidenté et rare que suit le mot simple *vod-á* (NOM), *vód-u* (ACC), *vod-ý* (GEN) etc. « eau », répond l'accent stable du dérivé *vód-k-a* « eau-de-vie ». Voici deux autres mécanismes généraux permettant la construction d'exercices de formation et reconnaissance de mots dans des catégories introduites dès la première année d'étude : les modèles productifs, les radicaux (C)VC.

2.3.1. Dérivation verbale et productivité

Les deux conjugaisons régulières du russe, numérotées « 1 » et « 2 » dans l'usage scolaire, se distribuent en types en fonction des correspondances existant entre les diverses formes des verbes (infinitif et passé, conjugaison). Beaucoup de types sont représentés par des ensembles réduits de verbes à mémoriser peu à peu. Mais il existe également cinq types productifs, dont ne seront cités ici que les deux principaux, identifiés à partir des formes d'infinitif : les verbes de conjugaison 1 en -

at', type *čitat'* « lire », ci-dessous « type 1 (productif) », et les verbes de conjugaison 2 en *-it'* de type *govorit'* « parler », ci-dessous « type 2 (productif) »³. Les formes de ces deux types, non données ici, sont pour l'essentiel prévisibles dès la première année d'étude : la voyelle *-a-* de *čitat'* est présente dans toutes les formes du type 1, alors que la séquence commune à toutes les formes du type 2 est en consonne (*-r-* dans *govorit'*).

Les exemples (a-g) ci-dessous illustrent les opérations de dérivation dont les produits appartiennent à ces deux types. Leur signification, évidente pour « =>_V » dérivant des verbes à partir de noms ou d'adjectifs, nécessiterait la description de catégories spécifiques du russe dans le cas de « =>_{Fr} » (« fréquentatifs »), « =>_{IPF} » (« imperfectifs »), « =>_{V. INDET} » (« verbes indéterminés »). Nous y reviendrons partiellement, mais voyons auparavant le procédé dérivationnel commun. Les verbes des types productifs sont en gras, seuls les accents fixés par l'opération de dérivation sont notés :

- (a) *slepoj* « aveugle » =>_V ***slepít'***² « aveugler », *sol'* « sel » =>_V ***solít'***² « saler »
- (b) *kapriznyj* « capricieux » =>_V ***kaprizničat'***¹ « faire des caprices ; être capricieux »
- (c) *idti*¹ « aller » / *xod* « allure » =>_{V INDET} ***xodít'***²
- (d) *zajti*¹ « passer » / *zaxod* « passage » =>_{IPF} ***zaxodít'***²
- (e) *lišit'*² « priver de » =>_{IPF} ***lišát'***¹
- (f) *videt'*² « voir » / *vid* « vue, aspect » =>_{Fr} ***vidát'***¹
- (g) ***zaxodít'***² « passer » =>_{Fr} ***zaxázivat'***¹
- (h) ***perečitát'***¹ « relire » =>_{IPF} ***perečítivat'***¹

Entre les types productifs 1 et 2 apparaît une hiérarchie. Le type 1 représente le degré de productivité maximal et s'applique notamment lorsque la source est un verbe du type 2 (e, g, h), alors que le sens inverse 1 => 2 n'est pas attesté (c : *idti* et d : *zajti* ne représentent pas des groupes productifs). Lorsque la source est elle-même de type productif 1, le produit de l'opération est nécessairement étoffé par le suffixe *-iv/-yv-* (h). Enfin, les opérations notées « =>_{IMP} » et « =>_{Fr} » attribuent de surcroît une place déterminée à l'accent : sur *-á-* (e, f), ou sur la syllabe qui précède le suffixe *-iv/-yv-* (g-h). Autrement dit, par-delà les différences des catégories, des modalités de mise en œuvre et même des flexions (1 ou 2), le principe est identique : imposition réglée

³ Les russisants auront rétabli les trois autres modèles productifs, également de conjugaison 1 : *šagnut'* « faire un pas », *staret'* « vieillir », *organizovat'* « organiser ».

d'un modèle productif. Sa mise en œuvre sous forme d'exercices d'application facilite l'apprentissage du lexique verbal. Des éclaircissements sont toutefois requis pour (c, d, f), cf. *infra*.

2.3.2. Les radicaux (C)VC

Certains dérivés mobilisent une base de forme canonique (C)VC (C peut être accompagné de sifflantes ou sonantes). Pour les verbes, cette base est réinvestie par les types productifs suivant les mécanismes décrits ci-dessus ; pour les noms, cette base peut recevoir une flexion, avec ou sans autre suffixe. Ainsi sont construites les deux catégories suivantes, introduites dès la première année d'enseignement.

Verbes « de mouvement »

La base (C)VC- sert à dériver des verbes dit « indéterminés » qui peuvent être appariés à une quinzaine de verbes non dérivés très fréquents signifiant qu'un terme est instable : mobile qui se déplace, processus (« il pleut », « les négociations sont en cours »), localisation circonstancielle etc. C'est l'existence des dérivés qui fonde la catégorie, et leurs emplois sont restreints : leur base (C)VC d'origine nominale a pour fonction de nommer ce que le verbe non dérivé décrit. Ainsi s'opposent *idti* « aller » / *xodit'* « faire un/des déplacements » construits sur -*xod-*. Cette même base nominale se substitue à la base verbale des non dérivés pour toute opération de dérivation : *vyjti* « sortir » =>_N *vyxod* « sortie » (et suffixés *vyxodec* « ressortissant », *vyxodka* « frasque, boutade »), ou encore : =>_{IPF} *vyxodit'* « sortir » (Camus, sous presse).

Diminutifs tronqués

La majorité des prénoms russes se présente sous trois degrés que tout apprenant doit vite savoir reconnaître : les prénoms de passeport, les diminutifs tronqués, les nombreux dérivés suffixaux des seconds. Les diminutifs tronqués sont construits par extraction d'une, souvent plusieurs « bases monosyllabiques de dérivation » (Breuillard, 2004) de profil (C)VC : *Aleksandr(a)* => base normalisée *Saš-*, ou *San'-*, ou *Saj-* ou *Sax-*. À partir de *Saš-*, outre *Saš-a* décliné sur le type *gazeta* et à accent non final comme tous ces diminutifs, se construit une vingtaine de diminutifs suffixés

(*Saška*, *Sašok*, *Sašulâ...*), mais aussi des adjectifs et adverbes (*Sašin* « de Sacha »), et occasionnellement un verbe (*osašit'* « sacher »). Les conditions d'existence et modalités d'emploi de ces bases diffèrent profondément de celles des verbes indéterminés (Camus, à paraître), mais on retrouve le recours à un modèle productif simple et exploitable en classe.

Conclusion : enseignement et concepts grammaticaux

Illustrer les modalités de l'enseignement de la grammaire ne répond pas à la question de son utilité, qui se heurte à des affirmations telles que celle-ci : « La pratique n'implique pas – ou exclut – la maîtrise de la logique qui s'y exprime » (Bourdieu, 1980, p. 25). Sans doute que les concepts du linguiste, à l'instar de ceux du sociologue, mettent en lumière une logique dont les locuteurs ne peuvent avoir, selon l'expression de Benveniste, qu'une conscience « faible et fugitive ».

Toutefois, la logique n'épuise pas plus le domaine des concepts que ne le font le mathématisable, le computable ou le symbolique. Si nous appelons « concept » tout espace de décision où se tranche une interrogation sur « ce que l'on a » (Benoist, 2010, p. 44), force est de reconnaître l'existence de concepts non spéculatifs : les concepts empiriques, comme celui de la saveur de l'ananas dont Locke signalait qu'il fallait l'avoir goûtée pour la connaître ; les concepts pratiques, comme le Fosbury (saut dorsal) dont la maîtrise s'acquiert à force d'entraînement ciblé sous la supervision d'un moniteur : décompte des pas, jambe d'appui, balancement du torse...

La pratique d'une langue mobilise des concepts non spéculatifs. Pour l'apprentissage d'une langue étrangère en classe, la vocation de la grammaire enseignée est précisément de fournir ces concepts non spéculatifs en multipliant les occasions de les pratiquer. De manière judicieuse et cohérente, donc avec, malgré tout, quelque « logique ».

Références bibliographiques

- Afanasyeva, I. (2012). *L'enseignement du russe en France dans le système éducatif public (lycées): état des lieux et perspectives*. Thèse de linguistique, Un. P. Valéry - Montpellier III.
- Alpatov, VI. M.. (1997). *150 âzykov I politika: 1917-1997*. Institut vostokovedeniâ RAN.
- Bonnot, Chr. (1991). À propos de la notion de thème. Vers une définition formelle. *BULAG* 17 (pp.13-36)
- Bonnot, Chr. (2022). Variations de l'ordre linéaire et construction de la temporalité dans les textes narratifs russes. In : *Des marqueurs discursifs aux genres de discours en russe contemporain*, ELAD-SILDA, 6, consultable à : <https://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=1090>.
- Bonnot, Chr. (2024). Repérages déictiques, construction du temps et polyphonie dans le récit en russe contemporain. In : *Du temps et de l'aspect dans les langues. Approches linguistiques de la temporalité*. Peter Lang, pp. 163-195.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Benoist, J. (2010 / 2013). *Concepts. Une introduction à la philosophie*. Champs – essais. Flammarion.
- Breuillard, J. (2004). La dérivation diminutive des prénoms russes. *Slovo*, 30/31, pp. 177-209.
- Camus, R.. (2025a, sous presse). *Poskakali!* « Filons ! » / « Assez couru ! » : construire l'instable (les verbes *nesti*, *nosit'*, *skakat'* et le préfixe *po-*). *Neophilologica*, 37.
- Camus R. (2025b, soumis). Nommer avec égards. Les appellatifs russes en -k-.
- Camus, R. (2021). Écrire les syllabes : considérations *sur* et à *partir de* la théorie de l'écriture russe de Michel Chicouène. Dans Camus, R., De Penanros, H. (éds) « *Un homme rare* » Michel Chicouène (1936-2017) : études russes et lituaniennes (pp. 149-203). Presses de l'INALCO.
- Camus, R., De Penanros, H. (2021). « *Un homme rare* ». Michel Chicouène (1936-2017) : études russes et lituaniennes. Presses de l'INALCO.
- Camus, R. (1998). Compte rendu de la « Grammaire du russe contemporain », Comtet, R., RES, 70/2 (521-525).
- Chevallard, Y., Joshua, M.-A. (1985 / 1991 nouv. éd. revue et augmentée). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Chicouène, M. (1996 / 2004 revu et corrigé). *Grammaire du russe d'aujourd'hui*. Pocket. Langues pour tous.
- Chvany, C. V. (1984). From Jakobson's cube as *objet d'art* to a new model of the grammatical sign. *IJSLP*, 29, pp. 43-70.
- Culioli, A., Paillard, D. (1987). « À propos de l'alternance imperfectif/perfectif dans les énoncés impératifs ». *Revue des études slaves*, 59/3, pp. 527-534.
- De Vogüé, S., (2023, à paraître). Doser la grammaire : des compétences d'analyse syntaxique au service de la compréhension et de l'expression. À paraître dans D. Van Raemdonck & A. Gautier (dirs), actes du colloque *Retour sur la grammaire scolaire*, Peter Lang.
- De Gaulmyn, M.-M., Remi-Giraud, S. (dirs). (1991). *À la recherche de l'attribut*, PUL.
- Feuillebois, V. (2025). *Faut-il brûler Pouchkine*. CNRS Éditions.
- Fougeron, I., (1986). *Analyse prosodique de la phrase russe. L'organisation du message dans les phrases assertives à un, deux ou trois composants*. [Thèse pour le doctorat d'État, Un. Sorbonne Nouvelle].
- Guiraud-Weber, M. (1984). *Les propositions sans nominatif en russe moderne*. IES.

- Kravec'kij, A. G., Pletnëva, A. A. (2001). *Istorija cerkovnoslavânskogo âzyka v Rossii (konec XIX-XX v.)*. Âzyki russkoj kul'tury.
- Krylova, O., Khavronina, S. (1983). *L'ordre des mots en russe*. La langue russe.
- Milner, J.-Cl. (1989). *Introduction à une science du langage*. Des travaux / Seuil.
- Padučeva, A. V. (1985). *Vyskazyvanie i ego sootnesënnost' s dejstvitel'nost'û*. Nauka.
- Philippe, G. (2002). *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française. 1890-1940*. Gallimard.
- Pitsch, H. (2017). Prepositions as category-neutral roots. Dans O. Mueller-Reichau & M. Guhl (Éds) *Aspects of Slavic linguistics formal grammar, lexicon and communication*. De Gruyter (pp. 259-284).
- Rabault-Feuerhahn, P. (2010). Langue, culture et classifications : Otto von Boehtlingk et l'étude du iakoute. *Slavica Occitania*, 30, pp. 165-185.
- Veyrenc, J. (1966). Russe *idti* et *xodit'* : mouvement de déplacement et mouvement de fonction. *Bulletin de la société de linguistique de Paris*, 61/1 : pp. 21-41.

Quel métalangage pour l'enseignement du japonais en France ?

Jean BAZANTAY

Inalco / IFRAE-UMR 8043, Paris, France

Mots-clés

JAPONAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – MÉTALANGAGE – GRAMMAIRE D'APPRENANT – APPROCHE D'ENSEIGNEMENT

Keywords

JAPANESE AS A FOREIGN LANGUAGE – METALANGUAGE – LEARNER GRAMMAR – TEACHING APPROACH

キーワード

日本語教育 – メタ言語 – 学習者文法 – 教授法

Résumé

Cet article propose une réflexion sur l'enseignement de la grammaire japonaise aux apprenants francophones du point de vue du métalangage utilisé pour en décrire et en expliquer le fonctionnement. Après un exposé des enjeux et des difficultés spécifiques liés à la terminologie métalinguistique mobilisée pour décrire une langue cible typologiquement éloignée du français, plusieurs modèles de référence sont présentés et illustrés par les réalisations terminologiques concrètes de cinq notions clés : 1/ la copule *desu*, 2/ la particule conjonctive *te*, 3/ les suffixes verbaux, 4/ le nom abstrait *koto*, 5/ la dénomination des groupes verbaux. L'article retrace ensuite les principales étapes de l'élaboration du système descriptif original conçu en France pour l'enseignement du japonais, qu'il confronte aux modèles précédemment évoqués.

Abstract

This article reflects on the teaching of Japanese grammar to French-speaking learners, focusing on the metalanguage used to describe and explain the structures and mechanisms of Japanese grammar. It first examines the issues and specific challenges related to the metalinguistic terminology employed to describe a target language typologically distant from French. Next, it presents various reference models, illustrated with concrete terminological examples based on five key concepts : 1/ the copula *desu* ; 2/ the conjunctive particle *te* ; 3/ verbal suffixes ; 4/ the abstract noun *koto* ; 5/ the terminology used to name verb groups. The article subsequently traces the main stages in the development of the original descriptive system designed in France for teaching Japanese, which it compares with the previously discussed models.

要旨

本稿は、フランス語話者の学習者に対する日本語文法教育について、文法の機能を記述・説明する際に用いられるメタ言語に焦点を当てて考察するものである。まず、フランス語とは典型的に大きく異なる言語を記述するために使用されるメタ言語的用語に関連する課題や問題点を検討する。続いて、五つの主要な概念（1. コピュラ「です」、2. 接続助詞「て」、3. 動詞の接尾辞、4. 抽象名詞「こと」、5. 動詞グループの名称）に基づく具体的な用語例を通じて、さまざまな参照モデルを紹介する。さらに、日本語教育のためにフランスで構築された独自の記述体系の主な発展過程を概観し、それを先に紹介した諸モデルと比較する。

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère, surtout lorsqu'elle est typologiquement éloignée de la langue maternelle, expose l'apprenant à des fonctionnements et à des catégories grammaticales inconnus, l'amenant à remettre en cause la structure cognitive et relationnelle de sa langue ainsi que l'universalité des notions qui la régissent.

L'explication grammaticale et la terminologie adoptée participent ou non à cette reconfiguration conceptuelle. La transposition de concepts étrangers par le biais de références à des catégories issues de la grammaire française tend à gommer les différences, tandis que l'introduction de catégories nouvelles souligne l'altérité. Dans une perspective didactique, se pose dès lors le choix entre deux options : si la transposition interroge la pertinence et l'efficacité des concepts et catégories grammaticales mobilisés, l'introduction de nouveaux concepts soulève la question de leur compréhension. En 1951, Charles Haguenauer écrivit dans l'Avertissement de *Morphologie du japonais moderne* :

On s'est préoccupé avant tout de faire sentir à l'étudiant qu'il s'engage dans un domaine linguistique très spécial ; on voudrait qu'il fût dérouté d'emblée de notions grammaticales qui ne peuvent valoir que pour sa langue maternelle, et conduit à faire effort pour comprendre directement les faits linguistiques qui lui sont soumis, c'est-à-dire, sans avoir recours à ces notions grammaticales. (Haguenauer, 1951, p. 1)

Haguenauer a clairement choisi sa position et, dans son sillage, l'enseignement du japonais en France a connu un développement original, définissant sa propre méthodologie, avant le développement massif du japonais langue étrangère au Japon.

Par ailleurs, une caractéristique distinctive de l'approche française, au-delà des évolutions des courants didactiques, demeure la place prépondérante accordée à l'enseignement explicite de la grammaire. Cette orientation s'explique principalement par deux facteurs : d'une part, la tradition académique française, longtemps privilégiée au détriment d'approches plus communicationnelles, et d'autre part, la distance typologique considérable entre le français et le japonais, qui rend nécessaire un appareil explicatif *ad hoc*.

Dans cet article, notre réflexion s'articule en trois étapes. Après un exposé des enjeux de la terminologie et du métalangage retenus dans l'enseignement d'une langue étrangère typologiquement éloignée de la langue maternelle – première section –, nous présentons différents modèles de référence disponibles pour expliquer le fonctionnement du japonais et questionnons leur pertinence pédagogique à travers les réalisations terminologiques concrètes de cinq notions clés – deuxième section –. Enfin, la troisième section retrace les principales étapes de la constitution du modèle français, qui se démarque sensiblement des modèles japonais et internationaux. Cette perspective diachronique permettra d'éclairer les processus d'élaboration d'une terminologie et de mieux comprendre l'origine de certaines spécificités françaises actuelles.

1. Enjeux didactiques et épistémologiques de la terminologie grammaticale dans l'enseignement d'une langue étrangère

1.1. Grammaires pour locuteurs natifs et non-natifs

De tout temps, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a motivé la rédaction de textes pédagogiques plus ou moins élaborés, ancêtres des grammaires d'apprentissage.

Les premières grammaires latines remontent à l'Antiquité, lorsque le latin a commencé à être enseigné de manière formelle, notamment à des locuteurs non natifs : élites locales des provinces éloignées de l'empire romain ; étrangers, marchands, fonctionnaires venus d'autres régions, etc. Dans le cas du français, c'est vers 1410 qu'est rédigée la première grammaire du français écrite en anglo-normand, le *Donait françois* à destination de l'aristocratie anglaise, avant, un siècle plus tard, la Grammaire de John Palsgrave (1530) *Lesclarcissement de la langue francoyse*,

rédigée en anglais (Germain, 2018, pp. 24-25). D'autres grammaires, tel le traité de grammaire grecque de Dionysios de Thrace, composé vers 100 av. J.-C., servirent aussi bien à l'éducation de locuteurs natifs que de non natifs de l'Empire grec. Ce double usage des grammaires éducatives, fondé sur une caractéristique commune des destinataires, à savoir leur statut d'apprenants en cours de formation, a longtemps perduré ; au Japon également, les grammaires de *kokugo*¹ ont durablement servi de références pour la formation de non-natifs (Bazantay, 2025b).

Une seconde catégorie d'ouvrages grammaticaux, à visée prescriptive ou normative, s'adresse plutôt à un public de locuteurs natifs connaissant déjà la langue. Pour le français, le *Bon usage* de M. Grevisse en constitue sans doute l'exemple le plus emblématique. Enfin, d'autres grammaires, à l'instar de la célèbre *Grammaire de Port-Royal*, visent à mettre en lumière les principes communs à toutes les langues humaines, et ont une portée plus universelle.

Aujourd'hui, on distingue clairement, d'une part, des grammaires s'adressant à un public de non-natifs, conçues comme des instruments d'apprentissage d'une langue étrangère, et, d'autre part, des grammaires destinées à des locuteurs ayant déjà intériorisé le système linguistique décrit. Dans ce dernier cas, la familiarité avec la langue rend un discours grammatical abstrait plus accessible : les locuteurs peuvent en effet établir des correspondances entre les notions théoriques présentées et leur propre expérience linguistique.

Comme l'ont souligné Besse et Porquier (2003, p. 97), l'utilisation des descriptions grammaticales constitue avant tout une problématique de communication, qui suppose le partage d'au moins deux des trois prérequis suivants : (a) une maîtrise minimale de la langue véhiculaire employée dans la situation pédagogique ; (b) une connaissance du cadre métalinguistique abstrait sur lequel repose la description grammaticale ; (c) une maîtrise, fût-elle partielle, de la grammaire intériorisée faisant l'objet de la description.

Dans le cas de l'enseignement d'une langue maternelle, les prérequis (a) et (c) sont généralement déjà satisfaits par les apprenants. Les enseignants peuvent ainsi

¹ Le *kokugo* (littéralement « langue du pays ») désigne, dans le système scolaire japonais, la discipline qui regroupe l'enseignement du système d'écriture, de la lecture, de la grammaire, de l'expression écrite et de la littérature. À ce sujet voir Bazantay, 2025b.

s'appuyer sur ces compétences pour transmettre aux locuteurs natifs les instruments conceptuels leur permettant de développer une approche réflexive et analytique de leur propre langue. En revanche, dans le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère à des débutants, la grammaire décrite n'est pas encore intériorisée à travers la connaissance de la langue. Dès lors, la compréhension des descriptions grammaticales repose principalement sur la connaissance du modèle linguistique abstrait, autrement dit sur la capacité à saisir ce à quoi renvoient les termes et les notions présentés².

1.2 Les tensions du choix terminologique

Les choix terminologiques pour décrire une langue étrangère ne sont pas anodins : ils renvoient à des modèles de description de la langue, qui peuvent être liés à ses caractéristiques typologiques, à des courants linguistiques (linguistique structurale, fonctionnelle, etc.), à des choix pédagogiques (manuels ou autres), ou encore aux références culturelles et personnelles de l'enseignant, et, comme le soulignent Besse et Porquier (2003, p. 179), ces modèles restent le plus souvent implicites.

Dans le cas d'une langue typologiquement proche de la langue maternelle de l'apprenant, de nombreuses similitudes existent entre les modèles conceptuels des deux langues. Du fait de cette proximité, le cadre métalinguistique utilisé pour décrire la langue cible est partiellement familier pour l'apprenant, facilitant ainsi l'assimilation des descriptions grammaticales. En revanche, lorsqu'il s'agit d'une langue typologiquement éloignée, cette familiarité relative avec le modèle métalinguistique fait défaut, ce qui peut engendrer des problèmes de compréhension. Dans ce contexte particulier, le cadre métalinguistique, n'étant ni préalablement connu par l'apprenant ni susceptible d'être rattaché à des exemples intériorisés qui en faciliteraient la compréhension, doit impérativement faire l'objet d'une explicitation précise. Par ailleurs, il est important que la terminologie soit adaptée au profil des apprenants (âge, objectifs), autrement dit celle-ci peut varier en fonction du public d'apprenants.

² Aux niveaux intermédiaire et avancé, la situation est peu différente : la langue de communication peut être la langue cible et les étudiants ont déjà des connaissances et des intuitions sur le fonctionnement de la langue faisant l'objet de la description.

Les choix terminologiques ont également des implications épistémologiques. Ils constituent un cadre de référence qui influence la manière dont les apprenants perçoivent et se représentent la langue. Par exemple, parler de « particules casuelles » pour nommer certains mots grammaticaux japonais peut orienter les apprenants vers une analogie avec les langues à cas, ce qui peut poser certains problèmes. De même, si les approches structurales et distributionnalistes se révèlent efficaces au début de l'apprentissage, elles tendent à présenter un système artificiellement régulier, au risque d'occulter certaines spécificités diachroniques du japonais.

Un autre enjeu réside dans la pertinence et la validité des concepts employés : reflètent-ils fidèlement les réalités linguistiques qu'ils décrivent ? En 1975, Jean-Jacques Origas écrivait à propos des grammaires japonaises : « La terminologie s'efforce d'effacer ou de minimiser l'écart qui sépare le japonais des langues occidentales. Mais la réalité est tout autre et peut s'avérer déconcertante très tôt dans l'apprentissage » (Maës et *al.*, 1975, p. 123). Passer sous silence les spécificités du japonais peut ainsi nuire à un apprentissage efficace.

Les choix terminologiques influencent également la construction des savoirs futurs, en particulier lors de la transition vers l'utilisation d'outils japonais spécialisés. Ainsi, les étiquettes attribuées aux groupes verbaux dans les dictionnaires et grammaires japonaises diffèrent notablement des désignations couramment utilisées en classe de japonais langue étrangère. Dans cette perspective, pour l'apprentissage de la langue classique, Hubert Maës (1975) a souligné que seule une approche ancrée dans le cadre propre de la grammaire japonaise permettait de fournir une description véritablement adéquate. Par ailleurs, si elles peuvent s'avérer utiles selon certains objectifs d'apprentissage, des simplifications didactiques peuvent, au contraire, nuire à la bonne compréhension et à l'assimilation de phénomènes en réalité plus complexes.

Enfin, la terminologie impacte la charge cognitive des apprenants : est-elle compréhensible et accessible ? Ce point pose la question de l'adéquation entre le métalangage et la maturité des apprenants. En résumé, la terminologie doit donc concilier trois exigences principales : (1) souci de précision et de rigueur ; (2) souci d'accessibilité pour les apprenants, au risque de simplifications excessives ; (3) souci d'efficacité pédagogique, en lien avec les objectifs de l'apprentissage.

2. Modèles de référence japonais

Après avoir rappelé l'histoire récente des grammaires japonaises, fortement influencées par la tradition grammaticale occidentale (§ 2.1), on propose ici un panorama de plusieurs systèmes de référence mobilisables pour décrire la langue japonaise, en s'interrogeant sur leurs avantages et leurs limites du point de vue de l'apprentissage du japonais. Le premier modèle de référence est celui de la linguistique, incluant les grammaires scientifiques et savantes qui en sont issues (§ 2.2) ; le second est celui de la grammaire scolaire japonaise (§ 2.3) ; le troisième, celui de la didactique du japonais au Japon (§ 2.4). Chaque modèle sera illustré par l'observation des réalisations métalinguistiques de cinq notions clés, dont on examinera à la fois la traduction et la portée didactique :

- (1) le mot *desu*, servant à former un prédicat nominal (ex. : *hon desu* [livre COP.POL] « C'est un livre. ») ;
- (2) la particule conjonctive *te*, que l'on retrouve dans diverses constructions verbales (ex. : *taberu* [manger.NPST] → *tabete* [manger-CVB]) ;
- (3) trois suffixes verbaux tels que *masu* pour exprimer une assertion polie (ex. : *tabemasu* [manger-POL-NPST] « je mange »), *nai* pour la négation (ex. : *tabenai* [manger-NEG-NPST] « je ne mange pas », *rareru* pour le passif (ex. : *taberareru* [manger-PASS-NPST] « être mangé »), etc. ;
- (4) le mot abstrait *koto* (« fait », « chose »), employé comme nominalisateur (ex. : *yomu koto* [lire NOM] « le fait de lire », « la lecture ») ;
- (5) les groupes verbaux et leurs dénominations reposant sur la nature du radical dans les flexions. On distingue ainsi : les verbes à radicaux vocaliques (ex. : *tabe-ru* [manger.NPST] → *tabe-masu* [manger-POL.NSPT]), les verbes à radicaux consonantiques (ex. : *yom-u* [lire NSPT] → *yom-imasu* [lire-POL.NSPT]), et les verbes sans radical stable.

L'observation de ces quelques items est bien sûr insuffisante pour constituer une démonstration rigoureuse. Pour cela, une étude systématique plus approfondie de la terminologie serait nécessaire, mais elle dépasse le cadre de cet article. Nous espérons cependant qu'elle pourra illustrer des tendances générales et certains questionnements que nous posons ici.

2.1 Origines et évolution de la terminologie grammaticale japonaise³

L'apparition de grammaires systématiques du japonais, telles que nous les entendons aujourd'hui, remonte au contact du pays avec l'Occident, dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Avant cette période, la tradition intellectuelle japonaise n'en possédait pas d'équivalent direct.

La lecture de poèmes et la composition poétique, activités centrales dans le monde aristocratique et la culture lettrée, avaient toutefois suscité des recherches sur la nature des mots ainsi qu'une réflexion de nature grammaticale. L'évolution de la langue avait en particulier rendu nécessaire l'interprétation correcte des poèmes, ce qui conduisit à la distinction des mots grammaticaux, appelés *te-ni-ha*⁴, et inspira la rédaction de traités. Le *Tenihha gaishō* [Résumé des usages des *te-ni-ha*], datant de la fin du XIV^e siècle, est considéré comme le point de départ d'une véritable réflexion sur la langue. Il formalise une intuition présente depuis l'introduction de l'écriture : l'opposition entre deux types d'unités linguistiques, les *kotoba* (mots référentiels) et les *te-ni-ha* (mots grammaticaux). Cet ouvrage inaugura une longue tradition de textes du même ordre, affinant progressivement la classification et décrivant d'autres mécanismes syntaxiques essentiels dans la poétique, tels que le *kakari musubi* (liaison corrélatrice) ou la coupure (pour la liste des principaux traités, voir par exemple Okimori et al. 2019, chap. 7).

À partir du début du XVIII^e siècle, le développement des études nationales (*kokugaku*), dont le projet était de redécouvrir l'identité japonaise par des travaux philologiques sur des sources anciennes – antérieures au contact avec la Chine –, élargit une réflexion jusque-là limitée à la poétique pour l'étendre à l'ensemble de la langue. Les pionniers de ce mouvement furent Fujinari Nariakira (1738-1779) et, surtout, Motoori Norinaga (1730-1801), auteur d'un très grand nombre d'ouvrages. Il forma également de nombreux disciples, à commencer par son fils Motoori Haruniwa (1763-1828). La réflexion affina alors le classement des parties du discours et la description du système morphologique, en particulier les flexions verbales. Les travaux les plus aboutis sont ceux de Suzuki Akira, avec le *Katsuyō danzoku-fu* [Tableau des flexions

³ L'auteur remercie vivement Catherine Garnier de ses précieux conseils pour la rédaction de cette section.

⁴ Expression classique construite à partir de trois particules fondamentales (*te*, *ni*, *ha*), et utilisée par extension pour nommer l'ensemble des particules japonaises, voire, plus largement, la grammaire.

indiquant coupures et enchaînements, 1803] et le *Gengo shishuron* [Essai sur les quatre espèces de mots, 1824]. Enfin, Tōjō Yoshikado, dit Gimō (1786-1843), s'employa à corriger certaines imperfections et à unifier les travaux de ses prédécesseurs. Il est notamment l'auteur du *Katsuyō shinan* [Leçon sur la flexion], dans lequel il fixe les bases et propose une terminologie dont certains termes sont encore en usage aujourd'hui. Peu avant le milieu du XIX^e siècle, la langue japonaise se trouvait ainsi décrite selon une perspective proprement japonaise, conçue comme l'articulation d'unités reflétant le monde, les *kotoba* (mots référentiels), et d'unités reflétant la personne qui observe ce monde, les *te-ni-ha*.

En 1833, Tsurumine Shigenobu (1788-1859) rédigea le *Gogaku shinsho* [Nouveau livre de grammaire], dans lequel les mots du japonais furent classés selon les parties du discours occidentales, rendues sous forme de translittérations ou de calques savants. Le terme hollandais *naamwoord* (*naam* = « nom », *woord* = « mot ») inspira par exemple le terme *meishi* (*mei* = « nom » ; *shi* = « mot ») pour désigner les noms. Quant au terme *dōshi* pour désigner les verbes, il fut créé au Japon à partir de *dō* (« mouvement ») et *shi* (« mot »). C'est ainsi qu'apparut un nouveau type de grammaires hybrides, dites de compromis (*setchū bunpō*), qui tentèrent de concilier le modèle occidental avec la tradition japonaise.

Ce processus qui se poursuivit jusqu'à la fin du siècle donna naissance à un système hybride, qui tenta d'intégrer des catégories conceptuelles issues des grammaires occidentales tout en conservant les grandes supercatégories de la tradition japonaise : les *taigen* (mots pouvant remplir le rôle de sujet ou de complément) et les *yōgen* (mots pouvant remplir le rôle de prédicat). En 1889, Ōtsuki présenta dans *gohō shinan*, partie introductive à son grand dictionnaire *Genkai* [La mer des mots], une classification complète selon ce modèle mixte. Cette terminologie se diffusa alors largement dans les grammaires qui fixèrent l'ordre et la définition des catégories. Matsushita Daizaburō⁵ publia en 1899 *Grammaire de la langue vulgaire*⁶ (*Nihonzokugo buntan*), considérée comme la première grammaire de la langue japonaise moderne.

⁵ Conformément à l'usage japonais, les noms de personnes sont présentés dans l'ordre suivant : nom de famille suivi du prénom.

⁶ Le qualificatif *vulgaire* est à comprendre comme un synonyme de langue orale.

Dans son *Traité de grammaire japonaise* (*Nihon bunpō-ron*, 1902-1908), Yamada Yoshio produisit une œuvre monumentale de plus de mille pages, dans laquelle il entreprit une refonte complète de la description grammaticale afin de ne retenir que les concepts occidentaux véritablement opératoires. Ce travail se distingue par son ambition systématique, son exigence conceptuelle, ainsi que par l'application à la langue japonaise d'une rigueur jusqu'alors réservée aux langues européennes. Il redéfinit ainsi des concepts linguistiques durables et posa les fondements de la grammaire japonaise contemporaine.

Une grande partie de la terminologie grammaticale japonaise en vigueur aujourd'hui – notamment celle employée pour désigner les parties du discours – a donc été traduite et appliquée au japonais, sans pour autant rompre, au niveau des supercatégories, avec le cadre conceptuel autochtone. Elle reflète la compréhension qu'avaient les linguistes japonais de l'époque des concepts occidentaux et de la manière dont ils ont cherché à les adapter à la langue japonaise. Elle est ainsi en partie inadéquate, et le recouplement des catégories n'est que partiel. Par exemple, les termes japonais regroupés dans la catégorie des pronoms personnels (*ninshō daimeishi*) ne présentent pas les propriétés morpho-syntaxiques attendues de cette classe grammaticale selon les critères occidentaux (Garnier, 1994). Par ailleurs, cette terminologie n'étant pas issue de la tradition japonaise, la traduire en s'efforçant de rester fidèle à une supposée cohérence propre au japonais n'aurait guère de sens⁷.

Dans ces grammaires, les approches de la structure de la phrase varient selon les chercheurs. Selon Okimori *et al.* (2019), trois grandes tendances peuvent être distinguées :

1. L'approche morphologique, qui donne la primauté aux composants élémentaires et dont les grammaires de Matsushita et de Hashimoto offrent de bonnes illustrations ;
2. L'approche syntaxique, qui conçoit la structure de la phrase comme une suite linéaire de mots liés par des relations de dépendance (cf. : grammaires de Watanabe ou de Mikami) ;

⁷ Dans leur traduction du Précis de linguistique japonaise, Labruno *et al.* (2021) se sont efforcés de proposer une terminologie française plus fidèle à la fonction réelle des items grammaticaux japonais. Le concept de *jodōshi* a ainsi été traduit par 'auxiliaire suffixal' plutôt que par 'verbe auxiliaire'.

3. Les approches sémantico-syntaxiques, fondées sur la théorie des cas (par exemple, les grammaires de Kitahara ou de Nitta).

Cependant, les grammaires fondées exclusivement sur l'une de ces théories sont rares : la plupart combinent, à des degrés divers, ces trois grandes approches. Il en résulte des ouvrages grammaticaux qui, malgré leurs orientations distinctes, présentent une architecture conceptuelle relativement homogène.

2.2 L'approche linguistique

Le cadre théorique de la linguistique se distingue par sa remarquable capacité descriptive et sa valeur épistémologique. La discipline a développé une méthodologie rigoureuse et des outils analytiques communs pour la description des langues, dont les systèmes de translittération constituent de bons exemples. Issues des travaux fondamentaux sur les universaux du langage, les recherches en typologie linguistique ont par ailleurs permis d'établir des rapprochements significatifs entre différentes langues sur la base de leurs traits structurels communs, proposant ainsi des catégories d'analyse et une terminologie qui transcendent les particularismes d'une langue spécifique. Ainsi, le cadre des langues agglutinantes offre un appareil descriptif pertinent pour appréhender et expliquer le fonctionnement du japonais.

Nous prendrons ici comme référence la nomenclature retenue dans la grammaire descriptive standard *Kiso nihongo bunpō* (dorénavant KNP) de Masuoka et Takubo, qui bénéficie d'une certaine réputation au Japon et dont la traduction française a paru chez Armand Colin⁸ ainsi que celle, plus technique, du célèbre analyseur morphologique Himawari, développé par le National Institute for Japanese Language and Linguistics. La terminologie grammaticale n'étant pas unifiée d'une grammaire à l'autre, nous ajouterons d'autres appellations courantes dans la rubrique « autres ». Le tableau 1 ci-dessous présente la manière dont sont traitées en linguistique les cinq notions que nous avons retenues.

⁸ *Grammaire fondamentale du japonais*, Armand Colin, 2022, trad. de Yayoi Nakamura-Delloye.

(1) <i>desu</i>	(2) <i>te</i>	(3) <i>masu, nai, rareru</i>	(4) <i>koto</i>	(5) groupes verbaux
<i>Kiso nihongo bunpō</i>				
<i>hanteishi</i> [mot de jugement]	<i>setsuzoku joshi</i> [particule connective] <i>te kei</i> [forme en -te]	<i>jodōshi</i> [verbe auxiliaire] <i>dōshisei setsubiji</i> [suffixe verbal]	<i>keishiki meishi</i> [nom formel]	<i>godan dōshi</i> [verbes à 5 niveaux ⁹] <i>ichidan dōshi</i> [verbes à 1 niveau ¹⁰] <i>fukisoku dōshi sahen / kahan dōshi</i> [verbes irréguliers] [exceptions en sa- et en ka-]
<i>Analyseur morphologique Himawari</i>				
<i>jodōshi</i> [verbe auxiliaire]	<i>setsuzoku joshi</i> [particule connective]	<i>jodōshi</i> [verbe auxiliaire]	<i>futsū meishi</i> [nom ordinaire]	<i>godan dōshi</i> [verbes à 5 niveaux] <i>kami ichidan dōshi</i> [v. à 1 niveau, ligne du haut ¹¹] <i>shimo ichidan dōshi</i> [v. à 1 niveau, ligne du bas] <i>sagyō henkaku dōshi</i> [exceptions colonne en sa-] <i>kagyō henkaku dōshi</i> [exception colonne en ka-]

⁹ Les cinq niveaux désignent les cinq bases obtenues en combinant le radical consonantique du verbe avec les cinq voyelles du japonais. Par exemple, le radical du verbe 'lire' *yom.* a les cinq bases *yoma*, *yomi*, *yomu*, *yome*, *yomo*. Le terme de 'niveau' est inspiré du tableau des cinquante sons présentant les syllabes japonaises sur cinq lignes selon leur terminaison vocalique.

¹⁰ Les verbes de ce groupe se caractérisent par un radical se terminant par une voyelle, soit /i/, soit /e/. Sur le tableau des cinquante sons (voir note 8), les sons se terminant par un -i sont ordonnés sur la deuxième ligne, et ceux se terminant par un -e sur la quatrième. Pour cette raison, les verbes ayant un radical en -i sont nommés 'verbes à un niveau de ligne du haut', et ceux se terminant par -e de 'verbes à un niveau de ligne du bas'.

¹¹ Le radical qui sert de base des verbes ichidan se termine soit par la voyelle i, soit par la voyelle e. Dans le tableau des cinquante sons (voir note 8).

autres				
<i>copura</i> [copule]			<i>ippan meishi</i> [nom général]	
<i>teinei-ka no jodōshi</i> [auxiliaire de politesse]	<i>setsuzokushi</i> [mot connectif]		<i>meishi sōtō hyōgen</i> [expression à valeur nominale]	

Tableau 1. Exemples de métalangage linguistique du japonais
(les traductions littérales en français sont indiquées entre crochets)

Dans KNP, le mot *desu* est présenté comme un « mot de jugement », reformulant ainsi la prédication attributive en termes de jugement assertif. L'analyseur morphologique Himawari le nomme 'verbe auxiliaire', étiquette que l'on retrouve dans de nombreuses grammaires. Enfin, dans d'autres ouvrages, l'élément *desu* est aussi présenté comme une copule ou un auxiliaire de politesse suivant la nature de la phrase dans laquelle il apparaît.

Dans la majorité des ouvrages linguistiques, *te* est communément qualifié de mot conjonctif ou de particule conjonctive, expressions reflétant sa fonction syntaxique. Toutefois, le terme de particule, traditionnellement réservé à des éléments qui n'entrent pas dans la morphologie verbale, semble insatisfaisant. Pour le désigner, KNP parle aussi de « forme en *-te* », dénomination créée Naganuma, et donc influencée par l'enseignement du japonais aux non-natifs (voir *infra* § 2.4).

Les éléments *masu*, *nai* et *rareru* sont envisagés comme des *jodōshi* (verbes auxiliaires), terme qui pourrait être confondu avec les verbes auxiliaires français malgré leur fonction différente¹². Le terme de *dōshisei setsubiji* (suffixe verbal) retenu par Masuoka et Takubo semble plus pertinent du point de vue occidental. Quant à *koto*, en référence à sa grammaticalisation, il porte l'étiquette de « nom formel » ou d'« expression à valeur nominale » qui nécessitent, elles-aussi, d'être explicitées. Enfin, la catégorisation des verbes japonais s'organise en trois ou cinq groupes définis selon la terminaison vocalique ou consonantique du radical.

¹² Le terme de *jodōshi* ayant une longue histoire dans la tradition japonaise, notre hypothèse est qu'il s'agit de la survivance d'une étiquette autochtone, et non de la traduction du concept occidental de verbe auxiliaire.

Les notions mobilisées et leurs étiquettes métalinguistiques se caractérisent par une technicité marquée – et parfois par leur dimension abstraite (par exemple, le concept logique de copule) – auxquelles les apprenants sont généralement peu familiers. Conçues pour un public disposant déjà d'une connaissance préalable de la langue, les grammaires standards mobilisent une terminologie familière aux lecteurs japonais, car proche de celle des grammaires scolaires (comme on le rappellera au paragraphe suivant). Ces caractéristiques en limitent l'intégration dans l'enseignement à des non-natifs : la terminologie issue du cadre théorique de la linguistique moderne, bien que rigoureuse, apparaît finalement peu adaptée à l'enseignement du japonais langue étrangère et n'est d'ailleurs mobilisée que de façon marginale, sauf dans les filières spécialisées de type LLCER.

2.3 Le modèle des grammaires scolaires

Dans le cadre de la réforme de l'enseignement du *kokugo* de 1931, les fondements de la grammaire scolaire japonaise (*kokugo bunpō*) furent posés en 1934 par Hashimoto Shin'ichi dans son *Aperçu général sur la grammaire du japonais* (*Kokugohō yōsetsu*). Dans cette grammaire d'inspiration structuraliste, Hashimoto introduisit la notion de fonction – en particulier celle de sujet – ainsi que celle de composant élémentaire (*bunsetsu*) qui marqua profondément les pratiques d'enseignement. Le composant élémentaire y est défini comme l'unité minimale de la phrase japonaise, à l'intérieur de laquelle aucune pause n'est possible, et se compose le plus souvent d'un lexème suivi d'une particule. Dans un système d'écriture où les mots ne sont pas séparés par des espaces, la correcte identification des composants élémentaires et de leur fonction constitue une étape fondamentale à la bonne compréhension de la phrase.

La grammaire scolaire se distingue par le souci de faciliter la description du système linguistique japonais et de soutenir les apprentissages futurs, notamment en compréhension et expression écrite ainsi qu'en langue classique. En raison de sa fonction éducative, elle fut d'ailleurs utilisée pour l'enseignement du japonais langue étrangère.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<i>desu</i>	<i>te</i>	<i>masu, nai, rareru</i>	<i>koto</i>	groupes verbaux
<i>jodōshi</i> [verbe auxiliaire]	<i>setsuzoku joshi</i> [particule conjonctive]	<i>jodōshi</i> [verbes auxiliaires]	<i>meishi</i> [nom]	<i>godan katsuyō</i> [(verbes à) conjugaison sur 5 niveaux] <i>kami-ichidan katsuyō</i> [(verbes à) conjugaison sur 1 niveau, ligne supérieure] <i>shimo-ichidan katsuyō</i> [(verbes à) conjugaison sur 1 niveau, ligne inférieure] <i>ka-hen henkaku katsuyō</i> [(verbe à) conjugaison irrégulière en <i>ka</i>] <i>sa-hen henkaku katsuyō</i> [(verbe à) conjugaison irrégulière en <i>sa</i>]

Tableau 2. Exemples de métalangage grammatical du japonais¹³

Comme on peut le voir dans le tableau 2, le système descriptif de la grammaire scolaire est assez proche de celui de grammaires plus savantes. Il reprend les étiquettes de *setsuzoku joshi* (particule conjonctive) pour *te* (2) et celle de *jodōshi* (verbes auxiliaires) pour *masu, nai, rareru* (3). Cette étiquette est également accolée au mot *desu* (1) sans que l'on comprenne bien ce qui le justifie. Les groupes verbaux sont classés en cinq groupes de la même manière que dans les grammaires spécialisées. Bien qu'il ne s'agisse ni de conjugaison, ni même de flexion, on notera toutefois l'apparition du terme de *katsuyō* (flexion, conjugaison) pour désigner les bases. Ce classement des groupes verbaux, assorti d'étiquettes qui peuvent paraître complexes, s'explique par la nécessité d'enseigner la grammaire classique, dont le système verbal repose sur les mêmes notions. Le terme de *jodōshi* évoqué ci-dessus est lui-aussi un concept clé de la grammaire classique. Enfin, le mot *koto* (4) est simplement qualifié de nom.

¹³ Référence : *Bunpō no gakushū – shinpen, chūgaku kokupunbō* [Manuel d'apprentissage de la grammaire –grammaire japonaise du collège, éd. révisée], Kokubunpō Kenkyū-kai, Itsuki shobō. Manuel destiné aux écoles secondaires.

Comme l'illustre l'intégration de *desu* dans la supercatégorie des *jodōshi* ou le traitement de *koto* comme un nom ordinaire, cette approche se caractérise par la volonté de réduire le nombre de catégories lexicales et de recourir à des concepts explicatifs fonctionnels. Dans la plupart des manuels pour collégiens, ce souci pédagogique se traduit également par l'usage fréquent d'illustrations imagées des concepts théoriques : une locomotive et des wagons de train pour représenter la linéarité de la phrase japonaise et les relations de dépendance entre les compléments, les barreaux d'une échelle pour illustrer les bases verbales, ou encore l'image d'un arbre avec son tronc pour symboliser la proposition principale et ses branches pour les propositions subordonnées. Toutefois, cette terminologie s'avère peu pertinente pour l'enseignement du japonais langue étrangère, en raison du décalage qui existe parfois entre les appellations retenues et les phénomènes décrits, mais aussi de la complexité du système verbal. Si une telle présentation présente un intérêt pour faciliter l'étude de la langue classique, elle semble inutile pour l'enseignement du japonais langue étrangère, dont l'objet est la langue contemporaine.

2.4 Les approches développées pour le japonais langue étrangère au Japon

Si les premières tentatives d'enseignement du japonais à des apprenants non natifs remontent à la fin du XIX^e siècle, les fondements de la discipline aujourd'hui désignée sous le nom de *Nihongo kyōiku* (japonais langue étrangère) sont en réalité bien plus récents. Dans l'immédiat après-guerre, le champ fut dominé par l'approche audio-orale et par la figure centrale de Naganuma Naoe. Toutefois, c'est la création, en 1962, de la Société japonaise pour l'enseignement du japonais (*Nihongo kyōiku gakkai*) qui marque la reconnaissance institutionnelle de ce domaine et le début de la formalisation de ses pratiques spécifiques.

La terminologie grammaticale utilisée dans le cadre de l'enseignement du japonais aux étrangers au Japon est elle aussi relativement récente. Conçue dans une visée de simplification et de franchissement des barrières linguistiques, elle repose sur une réduction des catégories issues de la grammaire japonaise et sur l'adoption de certains concepts d'origine occidentale. Comme on peut le voir dans le tableau 3 ci-dessous, la logique est orientée vers *la description et l'usage pratique*, plutôt que vers une analyse fonctionnelle.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<i>desu</i>	<i>te</i>	<i>masu, nai, rareru</i>	<i>koto</i>	groupes verbaux
<i>desu</i> [sans explication]	<i>te-kei</i> [forme en - <i>te</i>]	<i>masu-kei</i> [forme en - <i>masu</i>] <i>nai-kei</i> [forme en - <i>nai</i>] <i>ukemi-kei</i> [forme passive]	nom abstrait servant à nominaliser	<i>gurūpu ichi, ni, san</i> [groupes I, II, III]

Tableau 3. Exemples de métalangage utilisé dans l'enseignement du japonais langue étrangère

Desu est généralement présenté tel quel, sans recevoir d'étiquette métalinguistique spécifique.

Le terme de « forme » (*kei*) est fréquemment utilisé pour désigner les différentes réalisations verbales. Comme nous l'avons mentionné, l'appellation « forme en -*te* » a été introduite par Naganuma pour simplifier l'explication morphologique, simplification didactique qui suggère que le morphème *te* fait partie intégrante du verbe, alors qu'il s'agit en réalité d'un morphème lié.

Suivant cette même logique, les suffixes *masu* et *nai* sont incorporés dans le *nom de la forme* (forme en -*masu*, forme en -*nai*). En revanche, *rareru* est présenté comme la forme passive. Sans les avoir mentionnés jusqu'ici, notons qu'on utilise également *shieki-kei*, *kanō-kei* et *ikō-kei* pour désigner respectivement les formes factitive, potentielle et volitive. On remarque ainsi que les suffixes reçoivent un traitement différent selon qu'ils correspondent ou non à une catégorie grammaticale établie. Quant à *koto*, il est simplement décrit comme un nom abstrait servant à la nominalisation, sans étiquette métalinguistique particulière.

Les groupes verbaux ont été redéfinis et renommés en « groupe 1 » (*godan*), « groupe 2 » (*ichidan*) et « groupe 3 » (irréguliers), selon leurs propriétés morphologiques. Cette tentative de présenter les choses de manière plus accessible gomme la référence explicite à des niveaux de flexions et ne garantit pas nécessairement une meilleure assimilation du système. Par ailleurs, rebaptiser le groupe *godan* en « groupe 1 » risque de créer une confusion avec les verbes *ichidan* (verbes à 1 niveau). Si la

simplification du système verbal s'imposait – notamment par la réduction du nombre de groupes –, on peut regretter l'abandon des termes *godan* et *ichidan*. En France, où les arts martiaux comme le judo sont très populaires, le terme de *dan*, associé aux grades (en particulier ceux de ceinture noire), est largement connu. L'usage du terme *godan* (« cinq niveaux ») semble ainsi plus parlant pour évoquer les flexions et, surtout, plus simple lors de la consultation d'un dictionnaire où les groupes verbaux sont indiqués par les chiffres cinq (*godan*) et un (*ichidan*).

Cette terminologie descriptive souffre toutefois d'une capacité explicative limitée : elle combine souvent des termes japonais minimaux tels que *kei* « forme », *keiyōshi* « qualificatif », *gurūpu* « groupe » avec la prononciation des formes canoniques associées, ce qui peut rendre l'approche moins intuitive.

3. Constitution et spécificités du métalangage français pour le japonais

L'enseignement du japonais en France propose un système descriptif original, élaboré par étapes successives en puisant dans diverses références théoriques. Mais cette terminologie hybride ne résulte pas d'un simple assemblage éclectique : elle est le fruit de choix pédagogiques réfléchis, opérés par des enseignants pour répondre aux spécificités de la langue japonaise. Cette section retrace la genèse de cette terminologie française, en analysant les étapes clés de son élaboration et les logiques pédagogiques qui ont orienté sa construction.

3.1. Les débuts des études japonaises en France

Léon de Rosny (1837–1914) est généralement considéré comme le fondateur des études japonaises en France. En 1863, il inaugure à l'École des langues orientales le premier cours public de japonais. Personnalité érudite, singulière et volontiers excentrique, il se distingue par une curiosité sans limites pour la civilisation japonaise et par une activité éditoriale particulièrement soutenue. Il est notamment l'auteur de plusieurs grammaires et d'un dictionnaire des signes idéographiques. Ses descriptions grammaticales sont toutefois inscrites dans le cadre conceptuel gréco-latin, appliquant au japonais des catégories issues du latin et du grec, souvent

inadaptées à la réalité de la langue. À la même époque, Léon Pagès (1814–1886) participe également à l'essor de la discipline par la traduction et l'adaptation de travaux missionnaires. Son *Essai de grammaire japonaise* (1861) est une version annotée de la grammaire hollandaise de J. H. Donker Curtius, tandis que son *Dictionnaire japonais-français* (1868) reprend le dictionnaire compilé par les missionnaires jésuites et publié à Nagasaki en 1603.

Une évolution méthodologique s'amorce avec Joseph Dautremet (1860-1946), successeur de Rosny en 1907. Il introduit une approche pragmatique orientée vers la langue contemporaine, associant grammaire, langue parlée et civilisation dans son enseignement. Cette démarche préfigure l'enseignement moderne du japonais. Néanmoins, malgré ces innovations, la description du japonais en France reste largement conditionnée par l'héritage gréco-latin jusqu'au début des années 1930.

3.2. Charles Haguenauer et son héritage

Charles Haguenauer, professeur aux Langues'O de 1932 à 1953 puis à la Sorbonne de 1953 à 1969, a introduit une rupture conceptuelle décisive qui donna un nouvel élan aux études japonaises en France. Premier véritable japonologue à interroger les catégories linguistiques appliquées au japonais, il propose une réflexion didactique d'ensemble qu'il synthétise dans *Morphologie du japonais moderne* (1951). Comme l'indique l'« Avertissement » de cet ouvrage, son approche se distingue à la fois par une prise de distance avec les cadres gréco-latins traditionnels et aussi par le refus d'essentialiser la langue japonaise, ouvrant ainsi la voie à une description plus autonome et réfléchie.

Déplorant que la plupart des grammairiens aient défiguré la langue japonaise en la faisant rentrer de force dans un cadre inapproprié, celui des grammaires qui valent pour les langues indo-européennes, on a tenté ici de donner de cet idiome une description analytique mieux en rapport avec son caractère altaïque. [...]

On s'est proposé surtout de tâcher de sortir d'une ornière, celle où l'on a continué à cheminer en voulant expliquer le japonais par lui-même, comme une langue isolée, un type à part.

Morphologie du japonais (1951, p. 1)

Haguenauer ne cache pas que son cours réclame des connaissances linguistiques préalables, et il renvoie pour cela à la lecture d'un ouvrage. En référence à l'altaïque,

c'est à lui que l'on doit l'introduction du terme « enclitique » qui sera repris ensuite sous le terme de « particule enclitique » et qui peut, en l'absence d'explicitation, paraître étrange et un peu obscur à des nombreux apprenants du japonais. Mais son but était précisément de créer une déstabilisation de la sorte. Pour éviter les références à des catégories trop occidentales, il choisira une terminologie volontairement non familière aux étudiants 'mot nominal' (pour les noms), 'mot verbal'¹⁴ (pour les verbes), 'mots de qualité' (adjectifs variables), etc.

3.3. Années 1950-1970

Après le départ de Charles Haguenauer, c'est René Sieffert qui prend la direction du département de japonais à l'Inalco. Peu intéressé par les questions pédagogiques, il s'entoure de lecteurs auxquels il confie les cours de langue. L'enseignement est alors largement fondé sur les manuels de la méthode Naganuma, tandis que la description grammaticale demeure, dans un premier temps, fidèle aux principes établis par Haguenauer.

Un tournant décisif s'amorce au milieu des années 1960, avec le recrutement de jeunes et brillants enseignants (J.-J. Origas, B. Fujimori) qui portaient un véritable projet pédagogique. Cela se traduit par une restructuration des enseignements et la publication des *Éléments pour l'étude de la langue japonaise* (1970). Ces fascicules marquent une profonde révision des pratiques pédagogiques et terminologiques. Tout en conservant l'esprit d'Haguenauer, on observe un souci de simplification et de clarification dans la manière de décrire les faits de langue. C'est à cette époque que Fujimori propose la notion de « mot-outil », catégorie destinée à désigner certains éléments grammaticaux difficiles à classer dans les catégories traditionnelles, et dont le rôle fonctionnel dans la phrase justifie une approche plus accessible et pédagogique. Ce glissement atteste d'une volonté de mieux adapter le métalangage aux besoins des apprenants francophones et de renouveler l'enseignement du japonais dans une perspective plus didactique.

¹⁴ Ces expressions sont la traduction littérale de termes japonais qui, comme on l'a vu, avaient été eux-mêmes calqués sur la terminologie occidentale. D'un point de vue étymologique, il aurait donc été plus exact de reprendre les appellations originelles (« nom », « verbe », « adjectif »). Haguenauer ne le savait peut-être pas ; en tout état de cause, son objectif premier était de marquer une rupture avec la terminologie gréco-latine.

3.4. Le rôle d'Hubert Maës dans les années 1970

En 1975, le linguiste Hubert Maës anime un groupe de travail dédié aux questions terminologiques dans l'enseignement du japonais. Il propose notamment une traduction française du lexique de la terminologie grammaticale japonaise. Cette initiative coïncide avec le début d'un véritable essor des études de linguistique japonaise en France. La même année, Maës sollicite des enseignants issus de l'Inalco, de l'université Paris VII, de l'université de Lyon, du lycée Racine et d'une école de langue pour qu'ils présentent la terminologie grammaticale en vigueur dans leurs cours. Cette enquête révèle une forte hétérogénéité des pratiques, souvent tributaire des manuels choisis. Toutefois, comme la plupart des enseignants de ces institutions sont eux-mêmes diplômés de l'Inalco, la terminologie et les approches développées au sein de cet établissement tendront à s'imposer progressivement comme référence.

3.5 Des années 1980 au début des années 2000

Dans les années 1980, des enseignants de l'Inalco, notamment Fujimori, affinent leur cadre terminologique qui se diffuse peu à peu dans les établissements français via les diplômés de l'institution. Il introduit le terme de « groupe final » pour traduire le concept grammatical de prédicat. Alors que la notion de « prédicat » renvoie à une analyse logico-syntaxique d'inspiration occidentale (relation sujet–prédicat), celle de « groupe final » appartient à la grammaire scolaire japonaise et désigne le constituant qui clôt la phrase. Le premier relève d'une conception universalisante des fonctions, le second d'une approche descriptive centrée sur la linéarité du japonais et la fonction de rection du groupe final. Cette appellation permet également d'évacuer la question jamais véritablement tranchée de la définition exacte du prédicat en japonais. Au début des années 2000, cette réflexion se poursuit avec des ajustements terminologiques dans la continuité de l'approche initiale. En témoigne un document interne du département, rédigé sous la direction de Catherine Garnier, visant à préciser et harmoniser la terminologie employée auprès des étudiants.

3.6 Le rôle des programmes du secondaire

Compte tenu du caractère prescriptif des programmes dans l'ensemble du système scolaire, la publication des premiers programmes détaillés pour le japonais marque une étape décisive dans la stabilisation du métalangage. Elle s'accompagne d'une réflexion approfondie sur la manière de présenter et de décrire les items grammaticaux.

La terminologie ainsi élaborée présente de nombreuses particularités, que l'on propose d'illustrer dans le tableau 4 ci-dessous. Elle se distingue notamment par l'adoption partielle du cadre de la grammaire scolaire japonaise, enrichi de quelques aménagements originaux. Dans l'enseignement du japonais langue étrangère à l'échelle mondiale, ce cadre apparaît comme relativement singulier.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<i>desu</i>	<i>te</i>	<i>masu, nai, rareru</i>	<i>koto</i>	groupes verbaux
élément <i>desu</i>	forme en <i>-te</i> (pas de dénomination grammaticale)	suffixe verbal	mot-outil (nominalisateur)	verbes <i>godan ichidan</i> irréguliers

Tableau 4. Exemples de métalangage
utilisé dans l'enseignement du japonais en France

De nombreuses autres tentatives de description de la langue japonaise mériteraient d'être mentionnées. Sans pouvoir en détailler toutes les spécificités, on souhaiterait mentionner l'approche originale de Catherine Garnier (2017), qui propose des concepts innovants. Par ailleurs, ces dernières années semblent marquer une évolution vers des approches plus linguistiques que didactiques, comme en témoignent plusieurs publications récentes (Labrune, L et al : 2021 ; Nakamura : 2022).

Ouverture

L'enseignement du japonais en France repose aujourd'hui sur un appareil terminologique hybride original, construit au fil du temps à partir de références

multiples, sans qu'un modèle descriptif clairement défini ne fasse consensus. Cette situation souligne la nécessité d'une réflexion collective, non seulement sur les fondements de ce métalangage, mais aussi sur ses usages pédagogiques. En effet, la diversité des pratiques observées selon les enseignants – souvent liée à leur formation initiale – peut s'avérer problématique pour les étudiants, confrontés à des terminologies parfois divergentes.

Depuis les années 1970, l'enseignement du japonais s'est largement diversifié en termes d'objectifs (scolaires, universitaires, professionnels, personnels), de profils d'apprenants, et de contextes d'apprentissage (lycées, universités, écoles de langues, autodidaxie en ligne, etc.). Si la tradition issue de l'Inalco s'est diffusée par le biais de ses anciens étudiants, d'autres enseignants, formés dans des cadres différents, ont progressivement élaboré des approches alternatives – parfois en rupture avec les pratiques dominantes.

Par ailleurs, l'efficacité des modèles existants n'a que rarement été interrogée de manière critique ou empirique. Or, l'apparition de nouvelles formes de didactique hors cadre institutionnel, telles que les chaînes YouTube, les blogs pédagogiques ou les plateformes d'apprentissage collaboratif, connaît un véritable engouement chez les jeunes apprenants. Ces approches, souvent plus intuitives et ancrées dans l'expérience personnelle des Youtubeurs, mériteraient d'être analysées, tant pour en comprendre les ressorts, que pour envisager une éventuelle complémentarité avec l'enseignement académique.

Références bibliographiques

- Bazantay, J. (2025a). « Les jeux du 'je' en japonais : parler de soi en utilisant son prénom » In *Le sujet et la subjectivité au Japon*, dir. Bazantay, J. & Nakamura-Delloye, Y, La Cité des Lettres, Armand Colin.
- Bazantay, J. (2025b). *Le japonais langue étrangère : Naissance et développement d'une nouvelle discipline*. Ophrys.
- Besse, H., & Porquier, R. (2003). *Grammaires et didactique des langues*, collection LAL, Crédif. Hatier.
- Garnier, C. (1985). *La phrase japonaise*. Publications orientalistes de France.
- Garnier, C. (1994). « La réflexion linguistique et la personne au Japon ». *Faits de langues*. PUF.

- Garnier, C. Notices des textes fondamentaux N°4504, 4505, 4507, 4508, 4509, 4511, 4512, 4513, 4514, 4415, *Corpus des textes linguistiques fondamentaux*.
https://ctlf.huma-num.fr/n_resul.php?p=955&nom=Garnier%2CCatherine
- Garnier, C. (2017). *Grammaire du Japonais*. Assimil.
- Germain, C. (2018). « Comment apprenait-on le français hors de France dès le XI^e siècle, jusqu'à la parution de la première grammaire imprimée du français au XVI^e siècle ? » *Synergie France N° 12 La grammaire, un système organisé entre normalisation, métissage culture et représentations multiples*. Gerflint.
- Haguenauer, C. (1951). *Morphologie du japonais moderne*. Librairie C. Klincksieck.
- Labrune, L., Bazantay, J., & Nakamura-Delloye Y. (2021). *Précis de linguistique japonaise*, Paris : Ophrys. [Traduction française de *Nihongo Gaisetsu*, par Okimori, Takuya, et al. (2019). Asakura shoten].
- Maës, H. et al. (1975). *Travaux du groupe de linguistique japonaise vol.2. : Problèmes terminologiques*. Université Paris VII.
- Masuoka, T., & Takubo Y. (1992). *Kiso Nihongo bunpō* [Grammaire fondamentale du japonais]. Kuroshio Shuppan.
- Mori, A. (1975). *Leçons de japonais*. Librairie Taishūkan.
- Moriyama, T. (2000). *Koko kara hajimaru nihon bunpō* [Premiers pas en grammaire japonaise]. Hituzi shobō.
- Nakamura-Delloye, Y. (2022). *Grammaire fondamentale du japonais*. Armand Colin. [Traduction française de *Kiso Nihongo bunpō* de Masuoka, T., & Takubo Y. (1992) Kuroshio shuppan].
- Okimori, T., et al. (2019). *Nihongo Gaisetsu* [Précis linguistique japonaise]. Asakura shoten.
- Origas, J-J. (1975). Institut des Langues orientales. *Travaux du groupe de linguistique japonaise vol.2.*, Maës, H. (dir.). Université Paris VII.
- Origas, J-J., & Fujimori B (1970). *Éléments pour l'étude de la langue japonaise*. Association pour la connaissance du Japon.

Verbalisations métalinguistiques sur l'alternance indicatif-subjonctif

Monique MONVILLE-BURSTON

Université Technologique de Chypre, Chypre

Fryni KAKOYIANNI-DOA

Université de Chypre, Nicosie, Chypre

Mots-clés

RÉFLEXIVITÉ ET CONSCIENTISATION – VERBALISATIONS MÉTALINGUISTIQUES – ALTERNANCE INDICATIF-SUBJONCTIF – SUBORDONNÉES COMPLÉTIVES ET ADVERBIALES – APPRENANTS CHYPRIOTES AVANCÉS

Keywords

REFLECTIVITY AND CONSCIOUSNESS-RAISING – METALINGUISTIC VERBALIZATIONS – INDICATIVE/SUBJUNCTIVE ALTERNATION – COMPLEMENT AND ADVERBIAL SUBORDINATE CLAUSES – ADVANCED CYPRIOT LEARNERS

Résumé

L'article explore les processus de réflexion métalinguistique auxquels des étudiants hellénophones avancés en FLE ont fait appel face à l'alternance entre les modes indicatif et subjonctif dans des subordonnées complétives et adverbiales. À partir d'un corpus préétabli de phrases françaises, six participantes ont verbalisé leurs interprétations de l'emploi des deux modes, en mobilisant leurs connaissances explicites ainsi que des intuitions issues de leur grammaire mentale. L'objectif était, par l'examen de l'*input*, de susciter une prise de conscience du lien entre les choix modaux, la sémantique des termes régisseurs des subordonnées et la situation d'énonciation. L'activité s'inscrivait dans une démarche socio-interactionniste collaborative visant à faire construire collectivement le savoir grammatical à travers l'échange et la discussion entre pairs.

Abstract

This article investigates the metalinguistic reasoning processes used by advanced Greek-speaking learners of FFL when faced with the alternation between the indicative and subjunctive moods in complement and adverbial subordinate clauses. Based on a pre-established corpus of French sentences, six participants verbalized their interpretations of the use of the two moods, drawing on their explicit grammatical knowledge as well as intuitions from their internalized grammar. The objective was, through the examination of the input, to foster conceptualization, i.e., to raise awareness of the link between mood selection, the semantics of the governing terms of the subordinate clauses, and the enunciation situation. The activity was embedded in a collaborative, socio-interactionist framework, aiming at co-constructing grammatical knowledge through dialogic exchange and peer negotiation.

Introduction

L'étude présentée dans cet article avait pour but de faire réfléchir un groupe d'étudiants FLE, hellénophones avancés, sur l'alternance entre les modes indicatif et subjonctif dans certaines subordonnées complétives et adverbiales du français. Il s'agissait aussi d'inciter les participants à s'interroger sur la façon dont cette alternance peut être rendue dans leur L1, le grec moderne, ainsi que dans d'autres langues étrangères qu'ils pratiquaient. Notre propos concernait le « métalinguistique » et non l'« épilinguistique », puisque l'exercice n'était pas une activité de contrôle et d'ajustement non-consciente des locuteurs sur leurs propos (cf. Aguerre & Portine, 2021). En effet, le mini-corpus sur lequel les participants réfléchissaient n'était pas issu de leurs propres productions, mais constitué d'un groupe de phrases françaises pré-établi par les chercheuses, auquel on demandait aux participants de réagir. C'était plutôt une activité « métalinguistique », consciente, fondée sur un raisonnement (Portine, 2018). Elle se manifestait par des verbalisations (gloses, commentaires, paraphrases, propositions d'explications) sur les phrases proposées.¹ Cette activité s'apparentait donc aux exercices de conceptualisation grammaticale de Besse (1974), la conceptualisation étant pour lui une attitude réflexive sur le fonctionnement de certains énoncés, qui n'aboutit pas à une règle absolue, n'est pas forcément bien exprimée, mais a une valeur opératoire.²

Il s'agissait aussi dans notre étude de faire apparaître la grammaire mentale (parfois aussi dite « intériorisée » (Besse & Porquier, 1991) des participants (Portine, 2018 ; Aguerre & Portine, 2021), c'est-à-dire la façon dont se conjuguent leur grammaire explicite (connaissances issues de leur apprentissage) et leur grammaire implicite (intuitions, connaissances procédurales semi-conscientes), et par l'activité réflexive proposée de la faire évoluer et de la restructurer.

Enfin, nous soulignons que l'activité réflexive proposée aux participants dans notre expérimentation ne se faisait pas individuellement mais par verbalisation dialogique. Plathner (2008), décrivant un enseignement réflexif du subjonctif à des apprenants

¹Pour Moore (1995 : 26) le développement de la conscience métalinguistique exige non seulement la capacité de porter son attention sur les formes de la langue, mais aussi celle de manipuler ces formes.

²Voir aussi Montredon (1987), qui demande à l'apprenant de formuler explicitement la grammaire qu'il se construit pour conceptualiser l'emploi des temps du passé.

suédois, insiste sur le fait que la « conscientisation » n'est pas le résultat d'une activité solitaire mais que des échanges – aussi bien entre enseignant et enseigné qu'entre enseignants – doivent y conduire, par la critique de l'autre et la remise en question mutuelle du savoir (cf. aussi Vasseur 1993). On trouve cette même approche socio-interactionniste de l'apprentissage (« languaging ») chez Swain (2010) : l'auteure se réclame de la théorie socio-culturelle de Vygotski, pour qui tout apprentissage est éminemment social : ainsi les participants impliqués dans la résolution d'un problème grammatical, contribuent-ils conjointement à la construction des connaissances.

Dans cet article, nous présenterons d'abord la méthodologie adoptée dans notre étude. Puis nous donnerons une vue d'ensemble de l'expérience menée, avant d'examiner et d'analyser plus précisément le déroulement de deux séries de verbalisations qui se sont faites en tandem. Nous concluons sur l'intérêt de cette expérience pour l'apprentissage et sur les apports possibles du dialogue collaboratif/coopératif dans l'enseignement de la grammaire.³

1. Méthodologie

1.1. Les participants

Il s'agissait de six étudiantes inscrites à un cours de didactique de la grammaire du FLE, dispensé durant le deuxième semestre d'un master en didactique du FLE. Elles possédaient un bon niveau de français, allant de B2 à C1.

1.2. L'activité

Nous avons distribué aux six étudiantes, réparties en trois binômes (*in situ* ou en ligne), des paires/groupes de phrases contenant en parallèle des subordonnées avec un verbe à l'indicatif (dorénavant IND) et un verbe au subjonctif (dorénavant SUBJ).

Par exemple :

Je suppose que Pierre sera absent. (IND.)

Supposons que Pierre soit absent. (SUBJ.)

³ Nous remercions les évaluateurs de la version courte de cet article pour leurs remarques qui nous ont permis d'améliorer notre texte.

Nous avons demandé aux participantes d'examiner avec leur partenaire l'emploi des modes dans ces groupes de phrases et de formuler une explication pour l'alternance des deux modes. Elles pouvaient s'exprimer en français ou en grec. Les participantes devaient aussi tenter de donner un équivalent des phrases du corpus dans leur L1 (grec) et leurs L2 (anglais, espagnol). Puis le groupe-classe a mis en commun (en français) ses conceptualisations des alternances modales et ses propositions de traduction, pour faire émerger les nuances de sens portées par IND et SUBJ et a tenté de formuler collectivement des conclusions générales. La séance a duré une heure trente. Dans la suite, les participantes seront identifiées par les abréviations suivantes : P1, P2 pour le binôme 1; P3, P4 pour le binôme 2 et P5, P6 pour le binôme 3, et les chercheuses par C.

1.3 Le recueil des données

Les discussions des étudiantes ont été enregistrées a) à l'aide du téléphone portable de l'un des membres de chaque binôme, et b) pour le groupe-classe, à l'aide du portable d'une assistante. Elles ont été transcrites verbatim (y compris hésitations, pauses, reprises/répétitions, etc.) par une assistante de recherche bilingue grec-français. Les données ont ensuite été analysées et classifiées par les chercheuses et certains passages en grec traduits en français, si nécessaire, pour les besoins du présent article.

1.4 Le corpus

Le corpus proposé aux étudiantes était le dispositif « heuristique » (au sens d'Aguerre, 2010) mis en place par les chercheuses-enseignantes pour favoriser le processus de résolution de problème posé (alternance modale) et destiné à la conceptualisation des aspects de l'opposition IND-SUBJ. Ce corpus semi authentique comprenait :

- des énoncés où un constituant verbal contenu dans une proposition (*p*) régissait une proposition subordonnée conjonctive complétive (*q*), dont le verbe était à l'IND ou au SUBJ ;

- des énoncés où une proposition régissante (*p*) introduisait, par l'intermédiaire de locutions conjonctives, des subordonnées adverbiales (*q*) dont le verbe était soit à l'IND, soit au SUBJ.

Les énoncés proposés sont reproduits ci-après et sont suivis de remarques fondées sur ce que disent des grammaires savantes ou des travaux de linguistique sur l'opposition IND-SUBJ.

a) Complétives régies par *croire* (verbe de modalité épistémique), interrogatif

(Phr1) Après cette demi-finale, crois-tu **que** Philippe Leroux pourra (IND) remporter la médaille d'or ?

(Phr2) Après cette demi-finale, crois-tu **que** Philippe Leroux puisse (SUBJ) remporter la médaille d'or ?

Ici, dans « *croire (p) que (q)* », avec l'IND, la vérité de *q* est garantie par le sujet de l'énonciation, dissocié de sujet de l'énoncé. Avec le SUBJ, le sujet de l'énonciation ne garantit pas la vérité de *q*. (cf. Arrivé *et al.* (1986), Gosselin (2012), Soutet (2000), Giannakidou & Alda, (2021)).

b) Complétives régies par des verbes à sémantisme proche *souhaiter/espérer*

(Phr3) J'ai décidé que je ne gaspillerai plus jamais l'eau et je souhaite que chaque habitant de la planète en fasse (SUBJ) autant.

(Phr4a) J'ai décidé que je ne gaspillerai plus jamais l'eau et j'espère que chaque habitant de la planète en fera (IND) autant.

(Phr4b) Matthieu n'est pas encore là. Espérons que rien de grave ne lui soit arrivé (SUBJ) en chemin !

Avec *espérer* la modalité épistémique est associée à une autre modalité (croyance et désir). *Espérer* donne accès à un sentiment de probabilité, d'où l'IND, ce qui n'est pas le cas pour *souhaiter*. Cependant il existe une zone « libre » entre le domaine du probable et celui du possible, ce qui autorise l'alternance modale dans les complétives régies par *espérer* (Cf. Guillaume (1929), Gosselin (2012), Soutet (2000), Giannakidou & Alda (2021)).

c) Complétives régies par un verbe polysémique : *comprendre*

(Phr5) Après toutes vos explications, je comprends que ma demande sera jugée (IND) inadmissible si je ne fournis pas une lettre de référence récente.

(Phr6) Je comprends que vous soyez (SUBJ) déçu, mais votre demande a été rejetée parce qu'il manquait une lettre de référence récente.

L'écart sémantique entre les deux signifiés de *comprendre* « prendre intellectuellement conscience » et « appréhender par la sensibilité en se faisant une idée des raisons de quelque chose » explique l'alternance entre, respectivement, IND et SUBJ (cf. Soutet (2000), TLFi (1994)).

d) Adverbiales (consécutives) introduites par *de sorte que*

(Phr7) Veuillez nous fournir à l'avance les questions qui seront discutées de sorte que nous puissions (SUBJ) nous préparer et que les échanges de vues soient (SUBJ) fructueux.

(Phr8) Les questions à discuter n'ont pas été fournies à l'avance de sorte que nous n'avons pas pu (IND) nous préparer et que les échanges de vues n'ont pas été (IND) fructueux.

L'alternance modale est due ici à des phénomènes contextuels. Si la conséquence est perçue comme réalisée ou devant se réaliser l'IND est utilisé, si elle est simplement visée, c'est le SUBJ (cf. Soutet (2000)).

e) Adverbiales (temporelles) introduites par les conjonctions corrélatives *avant que* / *après que*

(Phr9) Tu t'es perdu ! Il fallait que tu suives l'avenue pendant 1 km et que tu tournes à gauche immédiatement avant que tu atteignes (SUBJ) la mairie.

(Phr10) Tu ne peux pas te perdre. Tu suivras l'avenue pendant 1 km et après que tu auras dépassé (IND) la mairie, tu tourneras à droite.

On a ici, en principe (malgré les emplois fréquents du SUBJ avec *après que*), un cas d'automaticité modale. Avec *avant que*, l'événement décrit dans *q*, censé survenir après l'événement décrit dans *p*, est perçu comme prospectif, incertain, d'où le SUBJ. C'est l'inverse avec *après que* : l'événement *q* est déjà survenu, d'où l'IND.

2. Description et discussion du déroulement de l'activité interactionniste

Nous examinerons quatre aspects de ce déroulement : les échanges en binôme, la discussion générale en groupe-classe, la nature de la grammaire explicite et de la grammaire implicite des participantes, et le rôle de la recherche d'une traduction des énoncés en L1.

2.1. Les échanges en binômes

Les échanges en binôme ont été consacrés d'abord à la découverte, à l'observation du phénomène grammatical à traiter, et à l'examen initial détaillé des phrases à discuter. Et comme celles-ci, se focalisant sur le point à traiter, étaient des énoncés peu contextualisés, il était utile pour les participantes d'imaginer des situations possibles pour l'occurrence de ces phrases. Deux à deux, elles ont recherché des indices, fait des hypothèses sur l'identité et la nature des actants des verbes dans *p* et *q*. et sur l'état d'esprit, les sentiments, etc. des locuteurs de ces énoncés. Par exemple le binôme 2 examinant les phrases qui mettent en regard *avant que* et *après que* (exemples (9-10) tentent de voir si la valeur fonctionnelle des deux phrases peut avoir une influence sur le choix du mode :

(1)

[...] dans la phrase [(9)], c'est comme deux personnes sont dans le téléphone et l'un est perdu et l'autre, il se met en colère, et c'est pourquoi il utilise peut-être le subjonctif parce [...] l'émotion est plus forte ici.

Elle ajoute que la phrase (10) -(IND) donne plutôt un conseil et la phrase (9) -(SUBJ) plutôt une consigne ; mais P3, se souvenant peut-être des règles des grammaires qui citent les verbes de « conseil » comme commandant un SUBJ, objecte que « normalement les conseils s'expriment au SUBJ ». En tout cas P3 et P4 sont d'accord, au tout début de leur conversation, que « ton de la voix » du locuteur dans (9) exprime « un reproche, une frustration » qui peut justifier l'emploi du SUBJ. Cette conclusion cependant tournera court. P3 et P4 auront le sentiment de se fourvoyer et d'autres hypothèses plus fructueuses seront faites dans la suite de leur discussion.

Au début des échanges en binômes, les participantes tentent aussi de situer dans le temps les actions décrites en *p* et *q* et d'examiner leur relation. Cela s'applique tout particulièrement aux couples de phrases (7-8) et (9-10). P1 suggère, par exemple,

pour les phrases contenant *avant/après que*, de faire un croquis qui mettrait mieux en évidence la relation des procès verbaux dans le temps.

Il résulte que, lors de ces verbalisations en binômes, on observe dans l'élaboration d'une solution au problème posé, des tâtonnements, des incertitudes, des absences de décisions fermes, des tentatives d'explications, suggérées, puis abandonnées, des propositions que la partenaire accepte, met en doute ou refuse ou pour lesquelles elle demande à sa camarade de préciser sa pensée. Par exemple, à propos du couple de phrases (9-10) et du subjonctif *tu atteignes*, P6 explique :

(2)

Dans le cas (9), au moment où l'on parle l'action est non réalisée. Elle est déjà passée. Alors c'est une, c'est un fait imaginaire. [...] Mais dans le cas (10), c'est quelque chose de ... de réalisable.

P5 réplique :

Qu'est-ce que tu veux dire par imaginaire ? Développe, parce que c'est intéressant.

P6 : Dans (9) [...] parce qu'il [l'interlocuteur] est déjà perdu, [...] alors, on utilise le subjonctif parce que [*atteindre*], c'est quelque chose de pas possible [...] il [l'interlocuteur] est déjà perdu.

2.2. La discussion générale en groupe-classe

Les chercheuses gèrent la discussion en donnant des tours de parole aux trois binômes, orientent le débat et aident à formuler des conclusions sur la base des explications proposées par les participantes sans s'imposer cependant ni sans entrer dans les explications savantes. Des solutions au problème posé émergent, qui sont le plus souvent jugées satisfaisantes pour le groupe-classe. Le groupe n'étant pas homogène dans ses conclusions partielles (issues des échanges qui ont eu lieu dans les binômes), on observe que certaines participantes acceptent une idée proposée par une camarade, qu'elles trouvent convaincante, et que cette camarade à son tour en bénéficie car elle est amenée à expliciter son point de vue. La paraphrase (monolingue ou bilingue) est importante dans ce processus. Considérez par exemple l'échange qui concerne les phrases (7-8), qui aboutit à un accord :

(3)

P1: En fait, pour arriver à un résultat, on a essayé de remplacer « de sorte que » dans le premier cas avec « pour que » et dans le 2e cas avec « donc ».

P2: Et il y a un but, un objectif.

P1: Oui il y a un objectif et on parle d'une demande qui est faite avant pour faire quelque chose. Et dans la 2^{ème} phrase (8), c'est euh... « Les questions à discuter n'ont pas été fournies à l'avance, DONC » on est au résultat.

P2: ... en conséquence.

P1: Ouais. Ouais.

C2: Et la traduction en grec ?

(4)

P5: Έτσι δεν μπορέσαμε.⁴ [...] c'est quelque chose comme *donc*. On dit la même chose que les autres filles, je pense que c'est la même explication.

Les idées ébauchées dans les binômes se corrigent donc, se raffinent, s'affermissent pendant la discussion générale.

2.3. La grammaire explicite et grammaire implicite des participantes

Il arrive que les participantes fassent allusion à leur apprentissage explicite de l'emploi des modes. Elles rappellent par exemple des règles qu'on leur a enseignées ou que l'on rencontre dans les manuels de grammaire FLE. P1 dit :

(5)

alors on était sûres que avec *avant que* on met le subjonctif et avec *après que* on met l'indicatif, parce que c'est comme ça qu'on... qu'on l'apprend. Mais, ça nous a posé aussi des problèmes pour l'explication.

Et de même P2 remarque :

(6)

« qu'on nous dit toujours » que *souhaiter* se construit avec le SUBJ et *espérer* avec l'IND, « Je l'ai en tête comme ça, ajoute-t-elle, donc je n'ai jamais cherché d'explication précise, pour quelle raison. »

Ou encore observez l'objection de P5 à P6, lorsqu'elles discutent des phrases (1) et (2a-2b) :

(7)

P6 : Je pense [...] que dans la phrase (1) celui qui parle a la confiance, il a l'espérance, la croyance que Philippe évidemment va pouvoir remporter la médaille d'or, il est plus sûr qu'il va gagner.

P5 : Ok, il est plus sûr, mais c'est une question, ça n'arrête pas d'être une question, ce n'est pas une affirmation.

⁴Trad : *ainsi nous avons pu*

P6 : Oui, oui, mais il penche plutôt sur la possibilité que lui, il va gagner la médaille.

P5 se souvient sans doute de ce qu'elle a appris : *croire* affirmatif est suivi de l'IND, mais *croire* négatif/interrogatif, du SUBJ.

L'importance des règles grammaticales n'est certes pas à négliger ; dans le cas présent, ce sont de bons outils opératoires qui aident à fixer la syntaxe des subordonnées lorsque le mode est imposé par le terme qui régit la subordonnée, mais comme le remarquent les participantes, ces règles ne contribuent pas à la compréhension des phénomènes grammaticaux, elles n'offrent pas de principes explicatifs capables d'éclairer l'apprenant sur certaines occurrences du SUBJ, qui peuvent paraître des exceptions à la règle.

En outre la grammaire explicite fondée sur des connaissances acquises par l'expérience et pleinement intégrées (au sens de Portine 1997) semble être présente chez certaines participantes qui donnent avec sûreté et correctement leur opinion, par exemple P5 et P6 discutant les phrases (5-6) et renforçant mutuellement leur idée personnelle :

(8)

P5 : [...] on utilise l'indicatif parce que c'est un fait que les questions discutées n'ont pas été fournies, c'est un fait passé qu'on connaît déjà. C'est sûr. Alors, c'est pour ça qu'on utilise l'indicatif.

P6 : [...] Je suis sûr, je connais [sais], c'est un fait. C'est pour ça qu'on utilise l'indicatif, parce que c'est un fait.

La grammaire implicite que les participantes révèlent lorsqu'elles s'interrogent sur les concepts qui pourraient expliquer l'alternance modale, et en particulier l'emploi du SUBJ, est teintée intuitivement, et souvent vaguement, par des notions sémantiques que l'on trouve dans les grammaires du FLE. Les participantes réactualisent – en les appliquant, à bon escient ou non, aux énoncés proposés – les valeurs contextuelles de doute, de souhait, de volonté, de conseil, etc. Mais plusieurs des participantes insistent surtout sur l'idée d'émotion, de sentiment pour justifier l'emploi du SUBJ. Cette idée, formulée souvent de façon imprécise, semble être pour elles l'image qu'elles se font intuitivement du SUBJ, une sorte de principe général explicatif. Par exemple :

(9)

P3 : Nous avons donc dit que le subjonctif en général dans les phrases fait ressortir un sentiment plus fort [que l'indicatif].

D'autres exemples seront donnés dans la section 3.

2.4. La recherche de la traduction grecque

Cette recherche a parfois amené les participantes à clarifier l'emploi des modes et donc à mieux conceptualiser les raisons des alternances modales possibles en français. Concernant le SUBJ de la phrase (2), par exemple, P5 remarque :

(10)

En grec, je pense qu'on va ajouter d'autres éléments. [...] *Πιστεύει πραγματικά*, et c'est comme si on disait *Tu penses vraiment qu'il puisse*. Pour montrer qu'on doute.

Tâcher de trouver un équivalent grec approprié pour les phrases proposées a eu deux effets bénéfiques :

a) Le recours à la L1 a permis de prendre conscience que L1 et L2 sont parallèles dans l'expression de certaines modalités. Il semble que les participantes font ces remarques contrastives sans s'être vraiment avisé antérieurement des similarités entre les deux langues. Considérez la conversation suivante :

(11)

P1 : Ah et en fait, [...] *avant que* et *après que*. Ah ouais, ouais, ouais. Ouais parce que... ouais [prise de conscience !]. Si on traduit en grec, c'est plus facile parce qu'en grec on peut dire *πριν να φτάσεις*, et alors on emploie le *να*.

P2 : Mmm oui.

P1 : Et avec *après que* c'est *αφού θα*, on emploie le *θα*. Et pour moi, *θα* c'est indicatif et *να* c'est subjonctif.

En somme, dans la L1 et la L2 les deux conjonctions fonctionnent de la même façon, mais en grec « c'est plus facile », car l'utilisation d'une particule (*tha/na*), un morphème indépendant, met mieux en évidence la différence modale. Voir la section 3, pour d'autres exemples.

b) Lorsque l'alternance IND/SUBJ du français n'a pas de parallèle en grec, comme dans les phrases (5-6) et (7-8), et ne peut pas être rendue par des formes verbales différentes, il est nécessaire de trouver d'autres moyens, syntaxiques ou lexicaux,

pour transmettre la différence modale du français. La discussion concernant *de sorte que*, dans les binômes et dans le groupe-classe, a amené à la conclusion qu'il fallait réorganiser la phrase (8) en grec pour faire apparaître l'idée de résultat, en passant d'une structure subordonnée à une structure paratactique (*etsi / ainsi*) (voir 3.2). Pour les subordonnées régies par *comprendre*, les participantes se sont engagées, dans le groupe-classe, dans une longue discussion pour trouver les meilleurs verbes qui opposeraient une compréhension intellectuelle (*antilamvanome*) à une compréhension empathique (*katanoo*). Ce processus, le « passage par l'étranger » (Van Gysel, 2023), entraîne un retour réflexif sur la L1, et éclaire des compétences natives intériorisées.

3. Suivi et analyse de verbalisations produites en binômes

Nous nous concentrerons sur les discussions concernant les propositions complétives avec *souhaiter* et *espérer*, et sur les consécutives introduites par *de sorte que*.

3.1. *Espérer que / souhaiter que* [les exemples du corpus sont repris ci-dessous]

(Phr3) J'ai décidé que je ne gaspillerais plus jamais l'eau et je souhaite que chaque habitant de la planète en fasse (SUBJ) autant.

(Phr4a) J'ai décidé que je ne gaspillerais plus jamais l'eau et j'espère que chaque habitant de la planète en fera (INDIC) autant.

(Phr4b) Matthieu n'est pas encore là. Espérons que rien de grave ne lui soit arrivé (SUBJ) en chemin !

Concernant ces trois phrases en parallèle deux participantes (P1 et P2) semblent avoir des opinions différentes quant à l'interprétation des verbes et à leur lien avec les modes grammaticaux.

P1 met en évidence une distinction nette, en termes de degré de certitude, entre les verbes *espérer* et *souhaiter*. Elle considère que *espérer* « se rapproche davantage de la réalité et exprime une perspective plus probable, tandis que *souhaiter* renvoie à un désir plus abstrait ou moins susceptible de se concrétiser ». Selon elle, *souhaiter* traduit « une volonté forte, une aspiration personnelle », et peut être rendu en grec par les verbes *thelo-θέλω / tha ithela-θα ήθελα* (*je veux / je voudrais*) ou *εύχομαι* (*efchome-je souhaite*). Pour appuyer cette analyse, elle propose à sa partenaire un

exemple illustratif : « J'espère devenir princesse », qu'elle interprète comme impliquant une possibilité peu réaliste d'atteindre cet objectif. Cependant avec *espérer*, précise-t-elle, on est déjà dans une dynamique orientée vers la réalisation. À l'inverse, *souhaiter* est perçu comme « un vœu plus lointain, sans lien immédiat avec une concrétisation possible ». Les deux participantes observent par ailleurs que le français et le grec disposent de constructions parallèles pour exprimer des nuances similaires entre volonté, souhait et espoir. Toutefois, leur réflexion s'arrête là : elles ne vont pas jusqu'à remarquer que le verbe grec *ελπίζω* (*elpizo-espérer*), tout comme *espérer* en français, peut également se construire avec la particule *va* suivie du SUBJ. Ce point est pourtant central sur les complétives en grec : voir notamment Giannakidou et Alda (2021), qui discutent des contraintes syntaxiques et modales liées à ce type de construction. Pour P2 en revanche, *espérer* est perçu comme un souhait qui pourrait ne pas se réaliser (« *elpizo* en grec), exprimant un doute ou une certaine incertitude. Dans son interprétation P2 s'appuie davantage sur le contexte, où le choix des modes (SUBJ ou IND) est flexible « suivant le ressenti du locuteur », laissant sous-entendre l'existence d'une zone « ouverte ». Toutefois, l'expression qu'elle emploie est assez vague et mériterait d'être précisée.

Les deux étudiantes constatent par ailleurs qu'il existe, en grec, une opposition de base similaire à celle du français entre *euchome* (*souhaiter*) et *elpizo* (*espérer*). C'est ce qu'elles désignent comme le « truc » explicatif, à savoir que les deux langues fonctionnent de la même façon. Toutefois, leur réflexion reste incomplète, comme nous l'avons signalé plus haut, car elles ne notent pas que le verbe *elpizo*, à l'instar de *espérer*, peut se construire aussi bien avec l'IND qu'avec le SUBJ.

À la fin de leur échange, P1 et P2 parviennent à un accord provisoire, en suggérant que le choix du mode verbal dépend moins du verbe en lui-même que du sens global de l'énoncé. Leur réflexion reste ouverte, comme en témoigne cet échange :

(12)

P1 : Comment faire la différence ? Peut-être qu'on va revenir après ?

P2 : Oui, OK.

Elles concluent finalement :

P2 : Ça n'a rien à voir avec...

P1 : Le verbe.

P2 : C'est plutôt le sens de la phrase.

Cette divergence illustre bien la complexité de la question, où la grammaire et la sémantique interagissent étroitement. P1 tend à adopter une approche plus formaliste, reliant directement les verbes régisseurs aux modes, tandis que P2 propose une interprétation orientée vers les circonstances d'emploi de l'énoncé, mais dont les contours demeurent flous.

P5 et P6 conviennent que l'utilisation du SUBJ avec *souhaiter* exprime une action envisagée, un désir ou une attente. Elles déclarent que *souhaiter* implique un souhait, « un peu vague » disent-elles, qu'on profère sans forcément prendre une position ferme quant à sa réalisation. Pour P6, *espérer* peut avoir une dimension de demande, comme en anglais *I demand that*. Il y a en effet une forme de demande implicite que quelque chose se réalise dans l'acte d'*espérer* (voir la discussion de *HOPE/elpizo* dans Giannakidou et Alda (2021 : 207)). En somme P5 et P6 s'accordent que l'IND est utilisé quand l'action est certaine. Il s'agit d'un fait établi, ce qui justifie l'usage de l'IND.

En résumé, il semble y avoir une compréhension partagée entre les groupes quant à la distinction entre *souhaiter* et *espérer*, fondée sur le « degré d'intensité du désir et la probabilité de réalisation ». *Souhaiter* est lié à un désir direct souvent exprimé à l'aide du SUBJ en français et en grec, tandis qu'*espérer* implique une attente plus réaliste, généralement exprimée à l'aide de l'IND. Il est à noter qu'à l'exception de P2 (voir 2.3.1), les participantes n'ont pas fait explicitement référence aux règles grammaticales apprises en cours de FLE concernant l'emploi du SUBJ et de l'IND, telles que les listes de conjonctions ou d'expressions nécessitant l'un ou l'autre mode. Cela peut indiquer que leur explication du choix de mode est plus intuitive, fondée sur leur interprétation de la sémantique des verbes (désir intense vs attente réaliste), plutôt que sur une application systématique des règles apprises (et que (2b) contredirait).

3.2. De sorte que [les exemples du corpus sont repris ci-dessous]

(Phr7) Veuillez nous fournir à l'avance les questions qui seront discutées de sorte que nous puissions (SUBJ) nous préparer et que les échanges de vues soient (SUBJ) fructueux.

(Phr8) Les questions à discuter n'ont pas été fournies à l'avance de sorte que nous n'avons pas pu (INDIC) nous préparer et que les échanges de vues n'ont pas été (IND) fructueux.

Les trois binômes font appel à des paraphrases pour tenter de comprendre la différence entre les deux phrases et le choix du mode : *de sorte que* dans la phrase (7) devient *pour que* et dans la phrase (8) *donc, en conséquence* pour P1, P2, P4 et P5 changent la structure subordonnée de (8) par une structure coordonnée par *et* + verbe au futur : « Veuillez nous fournir à l'avance les questions et nous pourrons nous préparer ». Mais P3 et P4 soulignent que cette transformation exprimerait simplement une suite d'actions « sans le même degré d'obligation ou de prévision » qu'avec la subordonnée au SUBJ. Cette activité épilinguistique permet aux participantes d'arriver à une conclusion (partagée) sur l'alternance modale. Elles notent ainsi que la phrase (7) est orientée vers un objectif à atteindre (préparer les échanges), tandis que la deuxième phrase (8) avec l'IND met en évidence la conséquence du manque d'information soit le résultat négatif d'une action non réalisée (les questions non fournies) (« SUBJ : objectif à atteindre/but vs. IND : conséquence/résultat »).

Mais les formulations utilisées sont variées : pour P2, avec l'IND on met en évidence « le résultat négatif d'une action non réalisée » et avec le SUBJ « une action faite à l'avance pour atteindre un objectif ». P3 souligne que le SUBJ est utilisé dans des contextes où une action future est conditionnée par une autre action, indiquant une obligation ou une exigence. « Le SUBJ, dit P4, dans ce contexte (3) impose une certaine obligation ou une urgence pour accomplir une action afin d'atteindre un objectif. » P6 note que l'IND est utilisé dans (8) parce que « l'absence de fourniture [*sic* : mise à disposition] des questions est un fait passé connu et certain. Il s'agit d'un événement que les locuteurs savent déjà, et non d'une condition préalable » : « si vous ne nous fournissez pas les questions, ajoute P5, on ne pourra pas, se préparer. »

P3 et P4 reconnaissent que l'opposition entre le SUBJ et l'IND peut être difficile à rendre en traduction dans les phrases concernées (comme ailleurs). « Je ne suis pas sûre », dit P6. P5 rappelle que, pour la phrase (7), elles ont proposé : « *έτσι ώστε να μπορέσουμε* » (*etsioste na boresoume*), équivalent de « afin de, afin que » [glosé : *ainsi pour* + particule du SUBJ]. Pour la phrase (8) P5 indique : « *έτσι δεν μπορέσαμε* » (*etsi then boresame*), qu'elle a glosé comme « donc » [*ainsi* + verbe à l'IND passé].

De leur côté, P1 et P2 traduisent la phrase (7) par « *για να* » (*gia na* = *pour que*), « *ώστε να* » (*oste na* = *si bien que*) ou encore « *και έτσι* » (*keetsi* = *et ainsi nous pourrons...*). P2 souligne pertinemment que la particule *να*, marqueur du SUBJ, reflète

ici le SUBJ français. Pour la phrase (8), P1 et P2 choisissent des équivalents tels que « ἀρα » (*ara = donc, alors*) ou encore, selon P4, « γι' αὐτό » (*gi'afto = à cause de cela*).

Ces différentes traductions mettent en lumière le lien étroit entre manière, consécution et finalité, tel que le relèvent les grammairiens (cf. Hybertie 1996 : 103-113). Il semble ainsi que les trois groupes s'accordent sur le fait que l'usage du SUBJ véhicule ici un sens d'anticipation, d'intention ou de visée (prévoir, vouloir, faire advenir), tandis que l'IND présente une lecture plus factuelle, neutre et constatative des événements.

Conclusion

Les limites de l'expérience et son but essentiel

Notons d'abord les limites du travail que nous venons de présenter. Du point de vue de l'acquisition, même si les participantes arrivent à une explication correcte ou acceptable de l'opposition entre IND/SUBJ dans les phrases proposées, cela ne signifie pas que dans la production de structures semblables ou similaires elles appliqueront avec sûreté la grammaire qu'elles se seront construite. En effet l'expérience n'incluait pas de vérification de l'acquis avec, par exemple, des exercices/activités de contrôle. Elle avait eu lieu à la fin du cours et ne permettait pas une dernière phase d'enseignement qui aurait pu évaluer l'efficacité de l'activité en production. Mais de toute façon il s'agissait avant tout pour les chercheuses d'initier un travail de prise de conscience sur une difficulté grammaticale (l'emploi du SUBJ) avec des apprenants/usagers avancés, sous forme collaborative, et d'aider ces participantes à aller au-delà des instructions qu'on trouve dans les manuels de FLE.

Ce que les participantes ont compris

L'une des participantes, soutenue par d'autres, a insisté, en conclusion de l'activité, que le SUBJ français était « complexe ». Il est certes cognitivement difficile, ses emplois peuvent paraître confus, les règles ne sont pas facilement accessibles. Il y a derrière les emplois du SUBJ des concepts abstraits tels qu'ils ont été discutés par exemple par Guillaume ([1929]2021), Mailhac (1996), Marques (2009). Le métadiscours des participantes n'a évidemment pas atteint le niveau d'abstraction et de formalité qu'on trouve dans les grammaires savantes et les études spécialisées de

linguistique (voir section 1.4)⁵, mais à travers les exemples proposés elles ont pu prendre conscience de deux aspects importants de l'alternance IND/SUBJ : d'une part, les deux modes opposent, pour le procès-verbal, d'un point de vue sémantique, une représentation actualisée (établie, avérée, certaine) et représentation virtuelle (potentielle, possible) (avec des degrés variés d'expression de la probabilité).⁶ Certains de ces termes ont été effectivement utilisés par les participantes, mais d'autres aussi, qui sont des manifestations de leurs intuitions, de leurs grammaires intériorisées – et qui sont parfois plus flous ou idiosyncratiques : pour l'IND, par exemple, « réel, réalisé, neutre, objectif, fait passé connu, etc. » et pour le SUBJ « doute, incertitude, désir distant ou lointain, fait envisagé, intensité du désir, émotion, puissance ». Les participantes ont pu prendre conscience que la grammaire des modes IND/SUBJ ne se résume pas à un ensemble de règles fixes et que, lorsqu'il existe une servitude grammaticale imposée par le terme recteur, la sémantique de celui-ci justifie l'emploi des deux modes (par exemple *souhaiter, avant que, après que*).

Deuxièmement, les participantes se sont aussi rendu compte qu'une composante communicationnelle, pragmatique, peut entrer en jeu dans le choix du mode (phrases (1-2), (3-4a-4b)), que le *dit* vs le *présupposé* dans une situation langagière peuvent avoir une influence, et plus particulièrement qu'il est utile de distinguer le locuteur qui effectivement prononce l'énoncé et l'énonciateur, qui assume l'énoncé, qui garantit ou non sa vérité. C'est ce que les participantes ont tenté de dire, certes maladroitement, en parlant, par exemple, de la « perspective du locuteur », de « liberté du locuteur » ou du « ressenti du locuteur ». En somme elles ont pris conscience que la sémantique des éléments constitutifs de la phrase, la pragmatique, le contexte et l'interprétation qu'on peut en faire, entrent en jeu dans la production des énoncés.⁷

⁵ Voir Soutet (2000, Chapitre V) pour une discussion des différentes théories du SUBJ.

⁶ Voir chez Guillaume *in esse* vs *in posse*.

⁷ Comme le note l'un des évaluateurs de cet article, l'insistance sur la liberté du locuteur n'est pas sans risque d'un point de vue pédagogique. Il/Elle rappelle le reproche fait par Kibbee (1988 : 472) à Montredon (1988) au sujet de la liberté de choix entre passé composé / passé simple / présent dans la narration historique. Montredon conclut : « Ce choix dépend de l'intention du scripteur et de la situation de l'écriture. ». Kibbee réplique : « Obviously, but does this help the non-native speaker choose the correct tense? ».

Implications pour l'enseignement des langues étrangères

Le rôle de la réflexion métalinguistique nous semble essentiel dans l'enseignement de la grammaire, du moins de certains secteurs difficiles de ce domaine de l'apprentissage, souvent peu apprécié des apprenants qui y voient une zone rébarbative de règles à mémoriser et à appliquer. Il est souhaitable d'encourager la réflexion lorsque qu'un point de grammaire s'y prête et, pour ce faire, de travailler sur la conscience de l'apprenant. Mais la question se pose de comment provoquer cette conscientisation. C'est dans l'interaction, dans la médiation, qu'on peut le mieux y parvenir. Besse (1974), puis Besse et Porquier (1991 : 113-115) avaient promu cette idée par les « exercices de conscientisation » dont le but est de faire élucider une règle grammaticale par l'apprenant lui-même. Le danger, cependant, comme le notent ces auteurs, est que ces exercices peuvent se transformer en exercices de grammaire inductive, l'enseignant menant les apprenants à retrouver une règle descriptive particulière. Or ce qui est essentiel, c'est que les apprenants formulent des règles dans un métalangage qui est le leur, fondé sur leurs propres intuitions. Ce fut un des avantages de l'expérience menée ici. Comme l'a remarqué une participante à la fin de la séance : « [...] à travers les exemples qu'on vient de voir, on a pu arriver à nos propres conclusions ».

D'autre part, la nature de l'expérience socio-interactionniste décrite ici a montré l'intérêt d'une approche collaborative de la conscientisation. Une fois découvert, dans les binômes, le problème à résoudre (pourquoi IND vs SUBJ ?), il fallait le résoudre deux à deux, formuler des hypothèses recevables ou contestables par la partenaire, sans l'intervention des chercheuses. Ce n'est que dans la discussion générale que ces dernières ont guidé la discussion et l'élaboration de solutions acceptables possibles. Dans ce processus de conscientisation, les participantes n'ont pas abouti, comme le souhaiterait Plathner (2008), à la construction d'une « image » compréhensive, d'un principe explicatif général de ce qu'est le SUBJ en comparaison avec l'IND, mais, elles sont parvenues à la construction d'explications acceptables. L'efficacité du processus n'a pas été prouvée ou infirmée en termes de production des deux modes, mais il a permis un travail de conscientisation qui a forcé les participantes à mettre en correspondance certains concepts et certaines de leurs manifestations empiriques. Au final, les règles proposées dans les grammaires de FLE concernant l'alternance entre IND et SUBJ, fondées le plus souvent sur des listes de termes

introduceurs et de structures régissantes, constituent une base utile mais insuffisante. Il serait dès lors pertinent d'enrichir cet enseignement « structuraliste » par une approche qui prenne en la sémantique des verbes ou conjonctions introduceurs, la situation de communication ainsi que la position énonciative du locuteur (degré de certitude, engagement, distance, etc.). Cela favoriserait un enseignement moins rigide de l'emploi des deux modes et une meilleure compréhension par les apprenants des raisons sous-jacentes aux choix modaux.

Références bibliographiques

- Aguerre, S. & Portine, H. (2021). Enquête sur la notion d'épilinguistique : une conception de l'activité langagière convergente avec le cadre théorique émergentiste. Dans L. Dufaye & L. Gournay (dirs), *Épilinguistique, métalinguistique – Discussions théoriques et applications pratiques* (pp. 15-38). Lambert Lucas.
- Arrivé, M, Gadet, F & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*. Flammarion.
- Besse, H. (1974). Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. *Voix et Images du CREDIF* 2, 39-44.
- Besse, H. & Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Hatier.
- Giannakidou, A. & Alda, M. (2021). *Truth and Veridicality in Grammar and Thought. Mood, Modality, and Propositional Attitudes* [Vérité et véracité en grammaire et en pensée. Mode, modalité et attitudes propositionnelles]. The University of Chicago Press.
- Gosselin, L. (2012). *Les modalités en français – La validation des représentations*. Rodopi.
- Guillaume, G. ([1929]2021). *Temps et verbe*. Champion.
- Hybertie, C. (1996). *La conséquence en français*. Ophrys.
- Kibbee, D. A. (1988 : Winter). Review of *Imparfait et compagnie* by J. Montredon. *The Modern Language Journal* 72(4), 471-472 <https://www.jstor.org/stable/327778>
- Marques, R. (2009). On the selection of mood in complement clauses [Sur le choix du mode dans les complétives]. Dans L. Hogeweg, de Hoop, H. & Malchukov, A.L. (eds), *Cross-linguistic Semantics of Tense, Aspect and Modality* (pp. 179–204). John Benjamins.
- Montredon, J. (1987). *Imparfait et compagnie*. Larousse.
- Moore, D. (1995). Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues, *Babylonia, Revista per l'Insegnamento e l'Apprendimento delle Lingue* 2(5) : 26-31.
- Plathner, J.-G. (2008). La conscientisation dans la classe de français avec l'exemple du subjonctif, *Synergies scandinaves* 3 : 27-49.
- Portine, H. (2018). La conceptualisation grammaticale : entre grammaire artificielle et grammaire mentale. *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les cahiers de l'Acedle* 15(1) <https://doi.org/10.4000/rdlc.2662>
- Soutet, O. (2000). *Le subjonctif en français*. Ophrys.

- Swain, M. (2010). 'Talking-it-through': Languaging as a source of learning [Discuter pas à pas comme source d'apprentissage]. Dans R. Batstone (ed.), *Sociocognitive perspectives on second language learning and use* (pp. 112–29). Oxford University Press.
- Trésor de la langue française informatisé. (1994). Comprendre. Dans TLFi <http://atilf.atilf.fr>
- Van Gysel, B. (6 oct 2023). *L'apprentissage des langues étrangères, une ressource pour l'enseignement de la grammaire en langue maternelle*. Colloque international GReC-Lille : Grammaire et didactique - Quelles ressources linguistiques pour l'enseignement / apprentissage du français et des langues ? Lille, France.
- Vasseur, M.T. 1993. Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère, *AILE* 2 (25-59).
- Vygotsky, L.S. 1986. *Thought and Language* [Pensée et Langage] (Trad. A. Kozulin). MIT Press.

Études sur les verbalisations métalinguistiques contrastives liées à la grammaire chez les apprenants plurilingues : cas d'étude indien

Annie GUPTA

Post Graduate Government College for Girls, Chandigarh, Inde

Mots-clés

VERBALISATION MÉTALINGUISTIQUE – CONSCIENCE GRAMMATICALE – PLURILINGUISME – APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS – INTERFÉRENCE – INDE

Keywords

METALINGUISTIC VERBALIZATION – GRAMMATICAL AWARENESS – PLURILINGUALISM – LEARNING OF FRENCH – INTERFERENCE – INDIA

शब्द-कुंजी

मेटालिंग्विस्टिक वर्बलाइजेशन – व्याकरणिक चेतना – बहुभाषिकता – फ्रेंच भाषा अधिगम – इंटरफेरेंस – भारत

Résumé

Cet article explore les verbalisations métalinguistiques contrastives portant sur des faits grammaticaux chez des apprenants indiens de français langue étrangère en contexte plurilingue. L'étude repose sur l'analyse d'interactions enregistrées entre apprenants de niveau A2-B1 (18-22 ans), au sein d'un établissement universitaire, lors d'activités de réflexion grammaticale guidée. En croisant ces verbalisations avec des éléments du contexte linguistique local (langues premières, usages éducatifs), nous mettons en évidence les mécanismes de prise de conscience grammaticale, les phénomènes d'interférence interlinguistique, ainsi que les stratégies de résolution déployées par les apprenants.

Abstract

This article investigates contrastive metalinguistic verbalizations related to grammar among Indian learners of French as a foreign language in a plurilingual setting. The study is based on the analysis of recorded interactions involving A2-B1 level students (aged 18–22), during guided grammar reflection activities. By correlating these verbalizations with the learners' linguistic background, we identify processes of grammatical awareness, interlingual interference, and metacognitive strategies developed to overcome grammatical challenges.

सारांश

यह लेख बहुभाषिक भारतीय संदर्भ में फ्रेंच भाषा सीखने वाले विद्यार्थियों द्वारा उत्पन्न व्याकरण-संबंधी मेटालिंक्विस्टिक वर्बलाइजेशन का विश्लेषण करता है। अध्ययन A2-B1 स्तर के विद्यार्थियों (18-22 वर्ष) के बीच रिकॉर्ड की गई कक्षा-आधारित अंतःक्रियाओं पर आधारित है, जिन्हें निर्देशित व्याकरणिक चिंतन गतिविधियों के दौरान संकलित किया गया। स्थानीय भाषाई संदर्भ के साथ इन वर्बलाइजेशन को जोड़ते हुए अध्ययन व्याकरणिक चेतना के विकास, अंतरभाषीय हस्तक्षेप और शिक्षार्थियों द्वारा अपनाई गई मेटाकॉग्निटिव रणनीतियों को रेखांकित करता है।

Introduction

Dans le contexte éducatif plurilingue de l'Inde, l'apprentissage des langues se déploie au sein d'un écosystème linguistique particulièrement complexe, marqué par la coexistence d'un grand nombre de répertoires vernaculaires et institutionnels. La majorité des apprenants de français langue étrangère (FLE) ont déjà une expérience d'apprentissage de plusieurs langues avant d'entrer en contact avec le français. Ce répertoire inclut, dans la plupart des cas, une ou deux langues premières – souvent le hindi, le pendjabi ou le tamoul –, l'anglais, langue dominante de scolarisation et de communication académique, ainsi que d'autres langues régionales ou nationales. Le français, introduit généralement dans un cadre formel universitaire, s'ajoute ainsi à un réseau linguistique déjà dense, générant à la fois des opportunités d'apprentissage et des sources d'interférence.

Ce contexte sociolinguistique favorise l'émergence de phénomènes de verbalisations métalinguistiques, définies comme des moments où les apprenants mettent en mots leurs raisonnements linguistiques, explicites ou implicites, concernant la langue cible. Ces verbalisations, qu'elles soient spontanées ou sollicitées par l'enseignant, constituent des indices précieux des processus cognitifs et métacognitifs mobilisés lors de l'appropriation grammaticale. Elles révèlent notamment la manière dont les apprenants activent, comparent et transforment leurs connaissances préexistantes dans d'autres langues pour résoudre des problèmes grammaticaux spécifiques en français.

Plusieurs travaux ont déjà mis en évidence le rôle central de la verbalisation dans le développement de la conscience grammaticale (Baker, 2006 ; Rivière, 2016), ainsi que sa fonction de médiation cognitive dans les environnements plurilingues (Moore,

2006 ; Swain, 2006). Toutefois, les études portant sur le contexte indien restent rares et fragmentaires, alors que ce dernier constitue un terrain particulièrement riche pour analyser les interactions entre langues premières, langues secondes et langues étrangères. En ce sens, le présent travail vise à combler cette lacune en proposant une analyse qualitative des verbalisations métalinguistiques produites par des étudiants indiens de niveau A2-B1, inscrits dans un programme universitaire de FLE.

L'hypothèse centrale qui guide cette étude est que, dans un contexte plurilingue tel que celui de l'Inde, les apprenants développent des stratégies métalinguistiques spécifiques leur permettant de comparer, transférer ou ajuster des règles grammaticales d'une langue à l'autre. Ces stratégies reposeraient sur un processus de négociation interlinguistique dans lequel les langues connues ne constituent pas un obstacle, mais un levier d'apprentissage.

À partir de l'analyse d'un corpus constitué d'interactions enregistrées en classe, nous examinerons :

- (1) les mécanismes de prise de conscience grammaticale activés par les apprenants à travers leurs verbalisations ;
- (2) la nature et la fréquence des interférences interlinguistiques observées ;
- (3) les types de stratégies de résolution déployées pour surmonter les difficultés grammaticales.

L'article est structuré comme suit. Après une revue de la littérature situant cette recherche dans le champ des études sur le plurilinguisme et la didactique de la grammaire, nous détaillerons la méthodologie adoptée pour la constitution et l'analyse du corpus. Nous présenterons ensuite les résultats, organisés par domaines grammaticaux, avant de les discuter à la lumière de travaux antérieurs et de leurs implications pédagogiques. Enfin, nous conclurons sur les apports et les limites de cette étude ainsi que sur des perspectives de recherche futures.

Hypothèse :

Dans un contexte plurilingue tel que celui de l'Inde, les apprenants développent des compétences métalinguistiques spécifiques leur permettant de comparer, transférer ou ajuster des règles grammaticales d'une langue à l'autre.

Problématiques :

1. Comment les apprenants dans un contexte plurilingue indien naviguent-ils à travers différentes langues, et quels mécanismes métacognitifs mobilisent-ils pour résoudre les conflits linguistiques ?
2. Quels sont les défis spécifiques auxquels ils font face, notamment en matière d'interférences entre le français, l'anglais, le hindi et le pendjabi ?
3. Comment leurs verbalisations grammaticales reflètent-elles leur compréhension progressive des systèmes morphosyntaxiques du français ?
4. Quelles stratégies déployées (comparaison, reformulation, alternance coding, etc.) favorisent l'élaboration d'un savoir grammatical explicite ?

Revue de la littérature

Les recherches sur la verbalisation métalinguistique en contexte d'apprentissage des langues étrangères ont largement souligné son rôle central dans le développement de la conscience grammaticale et dans l'appropriation des structures linguistiques. Selon Baker (2006), verbaliser revient à transformer une intuition linguistique en un savoir explicite, en rendant visible le cheminement mental de l'apprenant. Cette transformation est essentielle dans le passage d'une connaissance implicite, souvent issue de l'usage, à une maîtrise consciente et mobilisable dans de nouveaux contextes.

Les travaux de Swain (2006) sur le *language* confirment cette perspective en montrant que le fait de mettre en mots ses hypothèses, doutes et raisonnements linguistiques favorise non seulement la clarification conceptuelle, mais aussi l'auto-régulation de l'apprentissage. Dans cette optique, la verbalisation n'est pas un simple commentaire annexe : elle constitue un outil cognitif qui participe à la construction active du savoir.

En contexte plurilingue, Grosjean (2010) rappelle que les bilingues et plurilingues naviguent en permanence entre leurs différents systèmes linguistiques, opérant des ajustements et des transferts, conscients ou non, d'une langue à l'autre. Ces ajustements peuvent mener à des interférences, mais aussi à des stratégies créatives de résolution de problèmes linguistiques. Moore (2006), pour sa part, met l'accent sur

l'importance de prendre en compte les représentations linguistiques des apprenants : comprendre comment ils perçoivent et organisent les langues qu'ils connaissent est indispensable pour saisir la manière dont ils abordent de nouvelles structures grammaticales.

Plus récemment, des approches didactiques intégrant le plurilinguisme (Narcy-Combes & Combes, 2020 ; Perregaux et al., 2003) ont plaidé pour que les langues connues soient mobilisées comme ressources pédagogiques, et non écartées comme sources d'erreur. Cette perspective s'appuie sur l'idée que la comparaison interlinguistique, lorsqu'elle est guidée, peut renforcer la compréhension et la mémorisation des règles de la langue cible. Rivière (2016) a d'ailleurs montré que la verbalisation en classe, notamment lorsqu'elle est accompagnée d'un dialogue entre pairs, peut améliorer significativement la précision grammaticale des productions.

En revanche, la littérature portant spécifiquement sur les verbalisations grammaticales dans le contexte indien reste limitée. Les travaux disponibles se concentrent souvent sur l'acquisition du français en Inde d'un point de vue sociolinguistique ou institutionnel, mais analysent rarement les processus métalinguistiques en jeu. Or, l'Inde, avec son plurilinguisme structurel et ses fortes traditions éducatives multilingues, offre un terrain d'observation unique pour étudier la manière dont les apprenants articulent leurs langues premières (hindi, pendjabi, tamoul, etc.), leur langue scolaire dominante (anglais) et une langue étrangère nouvellement apprise (français).

Ainsi, cette recherche s'inscrit dans une double perspective : elle prolonge les travaux internationaux sur la verbalisation métalinguistique et la conscience grammaticale, tout en apportant un éclairage original sur un contexte encore peu exploré dans ce champ. En mettant en relation les données empiriques issues des interactions en classe avec les cadres théoriques existants, elle vise à contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes cognitifs et discursifs qui soutiennent l'apprentissage du français en milieu plurilingue indien.

1. Méthodologie

1.1. Contexte institutionnel et participants

L'étude a été conduite dans deux établissements universitaires situés à Chandigarh, au nord de l'Inde, proposant des cours de français langue étrangère (FLE) dans le cadre d'une Licence en langues étrangères appliquées. Les participants sont au nombre de vingt-huit, âgés de 18 à 22 ans, répartis en deux groupes correspondant aux niveaux A2 et B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). La composition linguistique du groupe reflète la diversité caractéristique du contexte indien : la majorité des apprenants ont une ou deux langues maternelles (parmi lesquelles le pendjabi, l'hindi et, dans quelques cas, le tamoul), utilisent l'anglais comme langue de scolarisation et de communication académique, et apprennent le français comme langue étrangère dans un cadre institutionnel.

Ce profil plurilingue est particulièrement pertinent pour l'objet de l'étude, car il permet d'observer les interactions entre plusieurs systèmes linguistiques, y compris lors de la réflexion grammaticale. L'hétérogénéité linguistique et culturelle des participants constitue donc une variable essentielle de l'analyse.

1.2. Conception et déroulement des séances d'observation

Les séances d'observation ont été spécialement conçues pour favoriser l'émergence de verbalisations métalinguistiques, qu'elles soient spontanées ou sollicitées par l'enseignant. Les activités proposées incluaient :

- des corrections collectives, permettant aux apprenants de confronter leurs réponses et d'expliquer leurs choix ;
- des reformulations en binômes, à partir d'énoncés contenant des erreurs typiques;
- des tâches de comparaison interlinguistique ciblées (traductions, classifications grammaticales, constructions de phrases) ;
- des micro-défis grammaticaux, tels que : « *Construisez une phrase au passé composé avec un verbe de mouvement. Expliquez pourquoi vous utilisez avoir ou être.* »

Ces tâches ont été élaborées de manière à activer la réflexion grammaticale tout en laissant aux apprenants la liberté de mobiliser leurs différentes langues de manière stratégique.

1.3. Recueil et traitement des données

Les interactions ont été enregistrées au moyen de dictaphones portatifs, avec le consentement éclairé de tous les participants, conformément aux principes éthiques de la recherche en sciences du langage. Les langues d'expression n'ont pas été contraintes : les apprenants pouvaient s'exprimer en français, en anglais ou dans leur langue première. Ce choix visait à préserver l'authenticité des échanges et à refléter les processus métalinguistiques dans leur dynamique naturelle.

Le corpus final comprend plus de soixante séquences de verbalisations, transcrites et annotées de manière manuelle. Chaque séquence a été codée selon trois critères :

- la cible grammaticale (ex. : accord adjectival, choix de l'auxiliaire, ordre des mots, conjugaison) ;
- le type de stratégie mobilisée (comparaison interlinguistique, formulation de règle, paraphrase, alternance coding) ;
- la langue ou les langues utilisées.

1.4. Justification de la taille du corpus

Bien que le corpus puisse paraître limité en volume, ce choix méthodologique découle d'une volonté d'analyser en profondeur la qualité et la structure des verbalisations plutôt que leur fréquence brute. Comme l'ont montré des travaux antérieurs en analyse interactionnelle (Mondada & Traverso, 2016 ; Rivière, 2016), l'étude fine de segments représentatifs permet de mettre en lumière des mécanismes discursifs et cognitifs riches, souvent absents des analyses quantitatives. La nature qualitative de cette recherche repose donc sur la sélection raisonnée d'extraits exemplaires, considérés comme significatifs de tendances plus larges observées en classe.

2. Analyse des verbalisations métalinguistiques contrastives

L'analyse qui suit met en lumière la manière dont les apprenants mobilisent leur répertoire linguistique pluriel pour réfléchir à des phénomènes grammaticaux du français. Chaque exemple est replacé dans son contexte d'énonciation et interprété à la lumière de la littérature scientifique, afin de montrer comment la verbalisation soutient la prise de conscience grammaticale.

2.1 La sélection de l'auxiliaire au passé composé

La distinction entre *avoir* et *être* comme auxiliaires en français représente un défi récurrent pour les apprenants dont les langues premières n'ont pas de système équivalent. L'anglais, langue scolaire dominante des participants, utilise *have* comme auxiliaire unique pour exprimer le passé composé (*I have gone*), tandis que l'hindi et le pendjabi recourent à des formes simples ou à des périphrases sans auxiliaire distinct.

Lors d'une activité de correction, un échange entre deux étudiants illustre cette difficulté :

Apprenant A (pendjabi L1) : « Je suis tombée ? Mais pourquoi être ici ? En anglais on dit I have fallen, pas I am fallen... »

Apprenant B (hindi L1) : « Peut-être parce que tomber est un verbe de mouvement ? Comme aller, partir... »

Cette interaction révèle un processus de comparaison interlinguistique où l'anglais sert de langue-pivot pour questionner la règle française. Comme le note Swain (2006), ce type de *languaging* favorise la transition d'une connaissance implicite à une connaissance explicite, en incitant l'apprenant à verbaliser une hypothèse sur la base d'analogies et de différences structurelles.

2.2. L'ordre syntaxique : du SOV au SVO

Les langues premières des participants, notamment l'hindi et le pendjabi, suivent un ordre syntaxique Sujet–Objet–Verbe (SOV). Cette configuration influence directement la production en français, qui adopte l'ordre Sujet–Verbe–Objet (SVO).

Dans une activité de traduction, un étudiant produit « *Elle une pomme mange* », calquant la structure de sa L1. Son partenaire intervient immédiatement :

Apprenant D (hindi L1) : « Ça ressemble à la structure hindi : वह एक सेब खाती है. Mais en français, c'est comme en anglais, non ? Sujet – verbe – objet. Donc : Elle mange une pomme ? »

Ici, la verbalisation ne se limite pas à corriger l'erreur : elle expose la structure de la L1, la compare à celle de l'anglais et au français, et aboutit à une reformulation correcte. Ce va-et-vient entre langues illustre la « négociation intersystémique » évoquée par Grosjean (2010), où les apprenants ajustent leur production en fonction de repères connus.

2.3. L'accord des adjectifs : visibilité et invisibilité

L'accord en genre et en nombre constitue un autre point de difficulté. En hindi et en pendjabi, les accords existent mais sont marqués différemment, souvent de manière audible ou visible. Un échange sur l'adjectif *rouge* met en évidence une représentation erronée :

Apprenant E (pendjabi L1) : « Pourquoi une robe rouge et pas rougee ? En hindi, pour le féminin, on change aussi l'adjectif... donc ici on devrait voir le e, non ? »

Enseignant : « Le mot rouge a déjà un e, donc au féminin il ne change pas à l'écrit. »

Cette séquence montre comment la verbalisation explicite une conception implicite de l'accord comme marque graphique obligatoire. L'intervention de l'enseignant permet de clarifier la règle, transformant l'erreur en opportunité d'apprentissage – un processus que Rivière (2016) décrit comme central dans l'exploitation didactique des verbalisations.

2.4. La conjugaison verbale : flexions et invariabilité

En confrontant la conjugaison française à celle de l'anglais, les apprenants mettent en évidence des différences morphologiques fondamentales. Lors d'un jeu de conjugaison, l'un d'eux demande :

Apprenant F (hindi L1) : « Pourquoi c'est tu vas et pas tu aller ? En anglais on dit you go, sans changement du verbe. »

*Apprenant G (pendjabi L1) : « Parce qu'en français, le verbe change avec la personne.
Comme je vais, tu vas, il va. »*

Ici, la verbalisation entre pairs fonctionne comme un mini-cours improvisé. Elle illustre la fonction régulatrice de l'interaction décrite par Vygotsky (1985), où la coconstruction des savoirs favorise l'appropriation des formes.

2.5. Les structures inversées : correspondances inattendues

Certaines structures du français trouvent des parallèles inattendus dans les langues premières des apprenants, facilitant leur compréhension. Ainsi, la construction *ça me plaît* est rapprochée de l'hindi *मुझे अच्छा लगता है*:

*Apprenant H (hindi L1) : « En hindi, le 'moi' vient d'abord. En anglais, on dit I like it.
Mais en français, c'est inversé : ça me plaît. C'est plus comme l'hindi, non ? »*

Cette observation, formulée spontanément, montre que les apprenants ne comparent pas uniquement pour corriger des erreurs, mais aussi pour repérer des similitudes structurelles, renforçant ainsi leur sentiment de familiarité avec certaines constructions.

3. Discussion : enjeux didactiques des verbalisations contrastives

Les résultats présentés mettent en évidence la richesse des verbalisations métalinguistiques dans un contexte plurilingue comme celui de l'Inde. Loin d'être de simples commentaires annexes, ces moments constituent un espace discursif où les apprenants négocient, ajustent et construisent collectivement leur savoir grammatical. Trois apports principaux émergent de l'analyse.

3.1. La verbalisation comme levier de conscientisation grammaticale

Les échanges étudiés montrent que les apprenants ne se contentent pas de produire des formes correctes ou incorrectes : ils expriment leurs doutes, formulent des hypothèses, comparent des structures et testent des raisonnements. Ce processus, que Swain (2006) désigne sous le terme de *language*, est central pour passer d'une connaissance implicite à une maîtrise explicite. Les données recueillies confirment les

observations de Baker (2006), selon lesquelles la verbalisation permet de transformer une intuition linguistique en savoir conscient, mobilisable dans de nouvelles situations.

3.2. Le rôle des langues connues comme appui cognitif

Contrairement à certaines approches monolingues qui considèrent l'usage d'autres langues comme un obstacle, nos résultats suggèrent que l'anglais, le hindi et le pendjabi jouent un rôle de soutien dans la construction du savoir grammatical. Les apprenants utilisent ces langues pour vérifier des hypothèses, expliquer une règle à un pair ou identifier une exception. Cette mobilisation consciente rejoint les conclusions de Narcy-Combes et Combes (2020), qui défendent une didactique du plurilinguisme valorisant les répertoires linguistiques comme ressources d'apprentissage. Dans nos extraits, l'anglais agit souvent comme langue-pivot, tandis que les langues premières offrent des points de comparaison structurelle utiles à la compréhension.

3.3. La coconstruction des savoirs par l'interaction

Les verbalisations analysées montrent que les explications circulent entre pairs, souvent avant même l'intervention de l'enseignant. Ce mode collaboratif d'élaboration des savoirs correspond à ce que Vygotsky (1985) a théorisé sous le concept de *zone proximale de développement*, dans laquelle les échanges avec autrui permettent à l'apprenant de dépasser son niveau actuel de compétence. Dans nos données, les reformulations et les corrections mutuelles témoignent d'une appropriation active de la grammaire, inscrite dans un dialogue authentique et contextualisé.

3.4. Implications pédagogiques

Ces constats invitent à reconsidérer la place de la verbalisation dans l'enseignement de la grammaire. Plutôt que de percevoir ces moments comme de simples digressions, les enseignants pourraient les intégrer de manière délibérée dans leurs séquences pédagogiques, en proposant des tâches favorisant la comparaison interlinguistique et l'explicitation des raisonnements linguistiques. La possibilité pour les apprenants de s'exprimer dans plusieurs langues, avant de formaliser leurs

productions en français, constitue ainsi un levier pertinent pour faire émerger les représentations, identifier les conceptions erronées et consolider la compréhension.

De plus, la collecte régulière de verbalisations pourrait constituer un outil d'évaluation formative. Comme le souligne Rivière (2016), ces données offrent un aperçu plus précis de la progression cognitive qu'une simple évaluation de la production correcte. Elles permettent de suivre l'évolution des représentations grammaticales et de mesurer l'efficacité des interventions pédagogiques.

Conclusion

L'analyse des verbalisations métalinguistiques contrastives produites par des apprenants indiens de français langue étrangère a permis de mettre en lumière la manière dont ces derniers s'appuient sur l'ensemble de leur répertoire linguistique pour réfléchir à la grammaire de la langue cible. Les exemples étudiés montrent que ces moments d'énonciation consciente ne se limitent pas à de simples commentaires, mais constituent de véritables opérations cognitives où s'articulent comparaison, transfert et ajustement interlinguistique.

Trois conclusions majeures peuvent être dégagées. Premièrement, la verbalisation joue un rôle de levier dans la conscientisation grammaticale, en transformant des intuitions implicites en règles explicitement formulées. Deuxièmement, les langues connues – qu'il s'agisse de la langue scolaire dominante ou des langues premières – agissent comme des appuis cognitifs permettant d'explorer et de clarifier les phénomènes grammaticaux du français. Troisièmement, ces verbalisations s'inscrivent souvent dans une dynamique collaborative, où les pairs co-construisent les savoirs par le dialogue.

Sur le plan didactique, ces résultats plaident pour une approche de la grammaire qui valorise les répertoires plurilingues des apprenants et intègre intentionnellement la comparaison interlinguistique dans les activités de classe. Loin de représenter un obstacle, le recours aux autres langues peut devenir un instrument d'analyse, un tremplin vers la compréhension et un outil de mémorisation.

Cependant, cette recherche présente certaines limites. Le corpus, bien que riche qualitativement, reste restreint en volume et circonscrit à un contexte universitaire particulier. Les résultats gagneraient à être confirmés par des études longitudinales

portant sur un échantillon plus large et diversifié, incluant par exemple des contextes scolaires secondaires ou des publics d'apprenants adultes. De plus, l'intégration de données quantitatives – telles que la fréquence et la distribution des types de verbalisations – pourrait compléter l'approche qualitative retenue ici.

Enfin, les perspectives ouvertes par ce travail sont multiples. Sur le plan scientifique, il serait pertinent d'explorer la relation entre les verbalisations métalinguistiques et d'autres dimensions de l'apprentissage, comme la motivation ou l'autonomie de l'apprenant. Sur le plan pédagogique, le développement de dispositifs didactiques intégrant systématiquement des moments de verbalisation, soutenus par des tâches de comparaison et d'analyse contrastive, pourrait contribuer à enrichir l'enseignement grammatical dans les classes plurilingues.

En définitive, cette étude confirme que la grammaire enseignante gagne en pertinence lorsqu'elle se construit non pas comme un ensemble de règles à mémoriser, mais comme un espace dialogué, contextualisé et réflexif, où la diversité linguistique des apprenants devient un moteur d'apprentissage.

Références bibliographiques

- Baker, C. (2006). *Fondements de l'éducation bilingue et du bilinguisme* (4e éd.). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Langue, pouvoir et pédagogie : Les enfants bilingues dans la ligne de mire*. Multilingual Matters.
- Grosjean, F. (2010). *Le bilingue : Vie et réalité*. Harvard University Press.
- Mondada, L., & Traverso, V. (2016). *Interaction et apprentissage en classe de langue*. ENS Éditions.
- Moore, D. (2006). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Didier.
- Narcy-Combes, J.-P., & Combes, C. (2020). *Didactique du plurilinguisme et perspectives actionnelles*. Éditions Lambert-Lucas.
- Perregaux, C., Gremmo, M.-J., & Zarate, G. (2003). *L'éducation au plurilinguisme*. Hachette.
- Rivière, C. (2016). La verbalisation en classe de langue : Quels effets sur l'apprentissage ? Dans L. Mondada & V. Traverso (dirs.), *Interaction et apprentissage en classe de langue* (p. 95-118). ENS Éditions.
- Swain, M. (2006). Langagier, agentivité et collaboration dans la maîtrise avancée d'une langue seconde. Dans H. Byrnes (dir.), *Apprentissage avancé des langues : La contribution de Halliday et de Vygotsky* (p. 95-108). Continuum.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. La Dispute.

Bi-plurilinguisme et enseignement de la grammaire à l'université : explorer une approche contrastive pour l'enseignement des connecteurs logiques

Parvin MOVASSAT

Université d'Ottawa, Ottawa, Canada

Mots-clés

BILINGUISME – PLURILINGUISME – GRAMMAIRE – CONNECTEURS LOGIQUES – APPROCHE
CONTRASTIVE – FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE

Keywords

BILINGUALISM – PLURILINGUALISM – GRAMMAR – DISCOURSE CONNECTIVES – CONTRASTIVE
APPROACH – FRENCH FOR SPECIFIC PURPOSES

Palabras clave

BILINGÜISMO – PLURILINGÜISMO – GRAMÁTICA – CONECTORES DISCURSIVOS – ENFOQUE
CONTRASTIVO – FRANCÉS PARA FINES ESPECÍFICOS

Résumé

La grammaire en FLS/FLE a toujours fait l'objet de débats parmi les didacticiens, aussi bien en termes de la pertinence de son enseignement explicite que quant à l'approche à adopter pour faciliter la compréhension des points grammaticaux à l'étude. Cet article porte sur la proposition d'une approche contrastive bi-plurilingue pour faciliter l'apprentissage des connecteurs logiques dans un cours universitaire de grammaire avancée. Cette approche permet aux étudiants de mobiliser leurs répertoires langagiers dans une démarche interactive qui facilite la coconstruction des nuances de sens de ces termes, avec une attention particulière portée sur les différents contextes de leur utilisation.

Abstract

Grammar in FSL/FLE has always been the subject of debate in the field of second language acquisition, both in terms of the relevance of its explicit teaching and regarding the approach to be adopted to facilitate understanding of the grammatical points under study. This article focuses on the proposal of a contrastive bi-plurilingual approach to facilitate the learning of discourse connectives in a university advanced grammar course. This approach allows students to mobilize their language repertoires in an interactive process that facilitates the co-construction of the nuances of meaning of these terms, with particular attention paid to the different contexts of their use.

Resumen

La gramática en FLS/FLE siempre ha sido objeto de debate entre los didactas, tanto en lo que respecta a la pertinencia de su enseñanza explícita como al enfoque que debe adoptarse para facilitar la

comprensión de los puntos gramaticales que se estudian. Este artículo se centra en la propuesta de un enfoque contrastivo bilingüe para facilitar el aprendizaje de los conectores lógicos en un curso universitario de gramática avanzada. Este enfoque permite a los estudiantes movilizar sus repertorios lingüísticos en un proceso interactivo que facilita la co-construcción de los matices de significado de estos términos, prestando especial atención a los diferentes contextos en los que se utilizan.

Introduction

La grammaire en FLE/FLS a toujours fait l'objet de débats parmi les didacticiens, aussi bien en termes de la pertinence de son enseignement explicite que quant à l'approche à adopter pour faciliter la compréhension des points grammaticaux à l'étude. L'acquisition des langues, lorsqu'elle s'effectue en milieu institutionnel, se fait par le biais de la description de la langue comme un objet, un savoir à transmettre et nécessite la gestion du passage des connaissances déclaratives (savoirs) vers les connaissances procédurales (savoir-faire) (Beacco *et al.* 2014; Defays, 2010). La question de la méthodologie à privilégier pour assurer ce transfert ne fait toujours pas consensus. En revanche, il existe une quasi-unanimité à l'effet de ne pas considérer la grammaire comme une fin en soi, mais comme un outil qui permet aux apprenants de mieux comprendre les mécanismes qui régissent le fonctionnement de la langue. C'est la maîtrise de cet outil et la compréhension de ce fonctionnement qui permettent de mieux manipuler la langue et ainsi de mieux l'utiliser pour communiquer, ce qui est considéré comme le but principal de l'apprentissage d'une langue additionnelle (Szende, 2020). Par ailleurs, l'enseignement explicite de la grammaire peut procurer un certain sentiment de sécurité chez les apprenants (Médioni, 2018) et redonner une place à l'enseignement de la grammaire peut renforcer les compétences de communication, à condition que les activités proposées soient réflexives et impliquent les apprenants dans leur propre apprentissage (Adami, 2018; Beacco, 2010).

Dans le cadre des programmes de langue seconde au sein de l'université, la question de la nécessité de l'enseignement de la grammaire se pose rarement, dans la mesure où la compétence grammaticale fait partie intégrante des résultats d'apprentissage que contiennent les programmes universitaires. En effet, les programmes de majeure et de mineure de français langue seconde proposés à l'université comportent des

cours de grammaire de niveaux intermédiaires et avancés avec une progression didactique et des contenus grammaticaux précis qui doivent être enseignés, de façon explicite, dans le cadre de ces programmes. Cet article portera sur la proposition d'une approche contrastive dans un cours de grammaire de niveau avancé dans une université canadienne. Il présentera, plus particulièrement, l'exploration de cette approche qui met le bi-plurilinguisme des étudiants au service de la compréhension des connecteurs logiques par les étudiants anglophones (« natifs ») ou dont la langue d'étude à l'université est l'anglais. Nous expliquerons la démarche pédagogique qui, en classe, permet de mettre le bi-plurilinguisme des étudiants au service de l'apprentissage des connecteurs logiques dans différents contextes. Par des exemples concrets, nous partagerons notre expérience de la salle de classe où, en mettant à contribution les connaissances des étudiants du répertoire de leur langue première (ou d'autres langues qu'ils connaissent), nous facilitons la coconstruction du sens des connecteurs logiques pour les étudiants. L'interaction de ceux-ci avec le professeur, mais aussi et surtout avec leurs pairs pour parvenir à un consensus quant aux nuances de sens de ces termes dans différents contextes leur permet de mieux les appréhender, mieux les retenir et surtout mieux les intégrer à leur propre discours en français.

1. Contexte : Le bilinguisme au cœur du mandat de l'Université d'Ottawa

L'Université d'Ottawa, qui se situe dans la capitale nationale du Canada, est la plus grande université bilingue (français-anglais) du monde. L'Institut des langues officielles et du bilinguisme (l'ILOB) est au sein du mandat du bilinguisme de l'université et propose des programmes de premier et de deuxième cycle. Les programmes de premier cycle comprennent le français langue seconde, l'anglais langue seconde et la didactique des langues secondes. Le programme de deuxième cycle est une maîtrise en Études du bilinguisme dont la moitié des séminaires est dispensée en français et l'autre moitié en anglais, d'où la nécessité pour les étudiants d'être bilingues. En plus de ces programmes, l'ILOB offre un Régime d'immersion, selon une formule unique qui a fait ses preuves depuis une vingtaine d'années. Les étudiants qui suivent leur programme d'études en anglais, s'ils sont admis dans le Régime d'immersion, sont tenus de suivre un certain nombre de leurs cours de discipline en français, dans des classes où le reste des étudiants sont francophones.

Pour un cours de discipline de 3 heures par semaine, ces étudiants d'immersion ont droit à 1h30 de cours de français « sur mesure » qui se concentre uniquement sur le contenu de leur cours de discipline. Le professeur de français qui enseigne ce cours assiste à tous les cours de discipline afin de pouvoir préparer le matériel de son cours de français en conséquence. Ces cours de français qu'on appelle les « cours d'encadrement linguistique » (CEL) sont divisés en deux catégories : les cours axés sur les habiletés réceptives (compréhension de l'oral et de l'écrit) et ceux basés sur les habiletés productives (production orale et écrite). Dans les cours d'encadrement linguistique, quelle que soit leur catégorie, les professeurs de langue travaillent sur le vocabulaire spécialisé de la discipline et sur la compréhension globale du contenu disciplinaire par le biais d'un travail sur la langue et doivent œuvrer ainsi dans le cadre d'un enseignement sur objectif universitaire (Yasri-Labrique, 2013). Le travail sur la langue est ciblé pour s'adapter à des situations langagières exigeantes pour les étudiants qui doivent suivre les cours dans leur langue seconde, sans aucun accommodement particulier dans les cours de discipline (Mangiante & Parpette, 2011). Dans les cours d'encadrement linguistique, les spécificités grammaticales qui ont une incidence sur le sens du contenu sont soulignées par le professeur de français de façon à attirer l'attention des étudiants sur ces particularités et à éviter ainsi la confusion dans la compréhension des textes. À titre d'exemple, dans un cours de criminologie, sensibiliser les étudiants d'immersion au concept de genre grammatical qui ne détermine pas le genre de la personne à qui l'on fait référence, comme pour les termes « une victime » ou « une recrue » (qui ne désignent pas nécessairement des femmes) permet d'éviter une éventuelle mécompréhension du contenu de la part des étudiants. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'une spécificité syntaxique qui a un impact sur le sens, cette sensibilisation se fait dans tous les cours d'encadrement linguistique, indépendamment de la discipline enseignée. Le meilleur exemple, en l'occurrence, c'est lorsque le positionnement d'un terme dans la phrase en change la signification, comme le mot « aussi » placé au début de la phrase qui prend le sens de « c'est la raison pour laquelle ». Ces exemples illustrent le type de travail sur la langue qui s'effectue dans les cours d'encadrement linguistique pour accompagner les étudiants d'immersion et leur faciliter la tâche dans les cours de discipline qu'ils doivent suivre dans leur langue seconde.

Cette mise en contexte nous permet de faire la transition vers l'enseignement des connecteurs logiques dans le cadre de nos cours de grammaire avancée. En nous basant sur notre expérience (de plus de deux décennies) en tant que professeure à l'université d'Ottawa, nous pouvons affirmer que l'apprentissage des connecteurs revêt une importance particulière, non seulement pour les étudiants de nos programmes de majeure et de mineure de français langue seconde, mais aussi, et surtout, pour ceux du Régime d'immersion. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les étudiants du Régime d'immersion doivent suivre leurs cours de discipline dans leur langue seconde (le français), et de ce fait, sont obligés de faire toutes les lectures du cours de discipline en français. En plus d'un cours d'encadrement linguistique qui est directement jumelé à leur cours de discipline, ils sont encouragés à prendre d'autres cours de français qui seraient susceptibles d'améliorer leurs compétences en français. Les cours de grammaire avancée font partie de ces cours recommandés et, de ce fait, de nombreux étudiants d'immersion sont inscrits dans ces cours de grammaire. Par ailleurs, ayant enseigné plusieurs cours d'encadrement linguistique associés à diverses disciplines (criminologie, anthropologie, études des femmes, administration), nous avons pu constater, à plusieurs reprises et indépendamment des disciplines, à quel point la méconnaissance des connecteurs logiques pouvait entraver la bonne compréhension des textes chez les étudiants inscrits dans le Régime d'immersion. C'est dans ce contexte et pour remédier à ce problème que nous avons développé l'approche contrastive bi-plurilingue que nous préconisons pour l'enseignement des connecteurs logiques.

2. Une approche contrastive pour l'enseignement des connecteurs logiques : démarche pédagogique et exemples

2.1. L'intérêt d'une approche contrastive bi-plurilingue

De nombreuses recherches ont démontré l'intérêt d'une éducation plurilingue. Cet intérêt est basé sur le principe « (...) que tout locuteur étant génétiquement en mesure d'acquérir plus d'une langue tout au long de sa vie, les connaissances acquises dans ces langues constituent, conjointement et séparément, des ressources pour la communication sociale et pour l'acquisition de nouvelles langues » (Beacco, 2023 : 79). La question des interférences lorsque l'apprenant possède plus d'une langue dans ses répertoires langagiers se pose à la fois en termes d'influence positive et

négative sur l'apprentissage d'une langue additionnelle (Véronique, 2023; Weber 2022), d'où l'intérêt de privilégier des stratégies qui permettent à l'apprenant d'optimiser l'usage des répertoires dont il dispose afin de les mettre au service de ses apprentissages langagiers (Bangou & Omer, 2008; Révauger, 2023).

Pour expliquer ce que nous entendons par une approche contrastive bi-plurilingue, dans le cadre de notre démarche, nous adoptons la définition de Gajo qui présente la contrastivité comme « ce processus qui consiste à comparer les langues, à expliquer le fonctionnement de l'une par rapport à l'autre, etc. (...). D'autres processus ou sous-processus peuvent être envisagés, comme la traduction » (Gajo, 2020 :122).

Dans le contexte des cours de français langue seconde au sein de l'Université d'Ottawa, pendant longtemps, la politique (officieuse) transmise aux professeurs était d'éviter l'utilisation de la langue première des apprenants, puisqu'on considérait que l'exposition des étudiants à la langue cible était indispensable pour son apprentissage. Étant donné les restrictions institutionnelles (le nombre limité des heures de cours durant le trimestre), le mot d'ordre était de privilégier l'utilisation exclusive du français en classe, et ce, pour les cours de français à tous les niveaux. En ce sens, les répertoires langagiers des étudiants ne représentaient pas un grand intérêt pédagogique pour les professeurs, puisque la consigne était l'usage exclusif du français en classe.

Ce choix du département de bannir la langue première (ou d'autres langues) de l'espace d'enseignement-apprentissage avait ses racines dans la théorie de « l'input compréhensible » de Krashen (1982, 1985) qui stipule que l'apprentissage d'une langue seconde a lieu lorsque l'apprenant est exposé à une langue compréhensible. Dans cette optique, utiliser uniquement le français en classe prenait tout son sens dans la mesure où l'on tentait de maximiser cette exposition à la langue cible en écartant l'usage d'autres langues par les apprenants. Par ailleurs, cette restriction s'appliquait d'autant plus dans les cours de niveau avancé qu'il était facile de ne pas recourir à la première langue des étudiants dont le niveau de français leur permettait de s'en passer. Or, les connecteurs logiques sont une partie du discours qui représente un défi particulier pour les étudiants de langue seconde, même s'ils ont

atteint un niveau avancé¹ (Elalouf & Trévisé, 2011). En effet, il n'est pas toujours facile pour les étudiants de saisir les nuances de sens de ces termes, bien qu'ils parviennent à les comprendre globalement dans un contexte donné.

Notre choix de privilégier une approche contrastive pour faciliter la compréhension de ces nuances pour les étudiants et, par là même, une intégration plus spontanée de ces termes dans leur propre discours, s'inscrit dans une démarche de « réhabilitation » des répertoires langagiers des étudiants. L'approche contrastive que nous proposons représente une rupture avec les anciennes approches qui avaient cours dans nos classes de français langue seconde (à savoir le bannissement d'autres langues dont disposent les étudiants). Elle s'inscrit dans une volonté de promouvoir le développement de représentations et d'attitudes positives face à la diversité linguistique qui participerait d'une normalisation du plurilinguisme dans le système éducatif (Woll & Paquet, 2023). En effet, nous considérons que, sur le plan pédagogique, solliciter les connaissances langagières des étudiants constitue une démarche de valorisation (Thibeault *et al.*, 2022, 2025), dans la mesure où ces derniers percevraient les autres langues qu'ils connaissent comme une force, un outil supplémentaire qui les aide dans leur apprentissage du français et non comme une « nuisance » dont il faut se débarrasser. En ce sens, l'approche bi-plurilingue que nous proposons pourrait faciliter la compréhension des connecteurs logiques pour les étudiants et les aider à mieux les intégrer dans leur propre discours.

Par ailleurs, le choix du terme « bi-plurilinguisme » pour faire référence à cette approche se justifie par le fait que la grande majorité des étudiants est bilingue (anglais-français), mais que certains d'entre eux possèdent également d'autres langues, du fait de leurs origines familiales, ou encore parce qu'ils ont le statut d'étudiants internationaux qui sont au Canada dans le cadre de leurs études. Certaines langues qui reviennent de façon récurrente dans les classes sont l'ukrainien, l'espagnol, le persan ou encore l'arabe. Cette pratique qu'on peut qualifier de translangagière (Babault & Bento, 2023) consiste à recourir à la fois à la première langue des étudiants, à la langue dans laquelle ils étudient à l'université (en l'occurrence l'anglais) et /ou à d'autres langues qu'ils connaissent. Elle a pour but de leur donner la possibilité de mobiliser leurs répertoires langagiers pour leur permettre

¹ Par niveau avancé, on entend un niveau de B2+-C1

de co-construire le sens des connecteurs logiques en interaction avec leurs pairs et le professeur. C'est dans ce contexte qu'une approche contrastive prend tout son sens : une démarche pédagogique axée sur le bi/plurilinguisme des étudiants pourrait faciliter la compréhension des connecteurs logiques et en renforcer l'utilisation chez les étudiants de français langue seconde.

2.2. Une démarche pédagogique axée sur l'échange et l'interactivité

La séquence didactique que nous mettons en pratique se déroule comme suit : pour présenter les connecteurs, nous procédons par catégorie sémantique (connecteurs de la conséquence et du but, de l'opposition et de la concession, de la cause, etc.). Ces catégories ont été désignées comme du contenu obligatoire et doivent être enseignées dans le cadre de ce cours de grammaire avancée. Pour nous assurer d'avoir le temps pour les activités, nous consacrons la totalité du temps d'une séance de classe (une heure et vingt minutes) à une catégorie de connecteurs. Nous débutons la classe par la présentation d'une liste des connecteurs en demandant aux étudiants avec lesquels ils sont familiers et ceux qu'ils ne connaissent pas du tout. Cette approche pourrait paraître comme étant plutôt « classique » du fait qu'elle commence par présenter directement une simple liste de connecteurs, mais la présentation de cette liste n'est que le début de la démarche et nous considérons que débiter la séquence par cette présentation pourrait rassurer les étudiants, dans la mesure où ils constatent qu'ils connaissent déjà plusieurs de ces termes. Nous projetons ensuite des exemples pour chaque connecteur dans des phrases, de petits dialogues ou de courts paragraphes pour leur montrer l'utilisation des connecteurs dans un contexte donné. Les exemples que nous avons créés se situent dans une variété de contextes, tels que la vie courante, la vie universitaire ou professionnelle ou encore les enjeux plus globaux (comme l'environnement et les changements climatique, etc.). Les dialogues permettent de contextualiser les exemples dans le cadre d'une grammaire de l'oral alors que les paragraphes peuvent illustrer des contextes plus formels à l'écrit (Weber, 2018). Ainsi les étudiants peuvent visualiser les connecteurs comme étant des marqueurs de discours et les interpréter en fonction du contexte dans lequel ils sont utilisés (Reaves, 2023).

Nous leur demandons par la suite de former de petits groupes de 3 à 4 personnes. À ce stade, c'est un travail de groupe interactif qui commence : nous demandons aux membres de chaque groupe de traduire ensemble les exemples, d'abord en anglais. Cette phase s'avère très stimulante pour les étudiants puisque cet échange avec les pairs leur permet de mettre en commun leurs connaissances de l'anglais qu'ils utilisent habituellement de façon spontanée, sans réfléchir aux aspects métalinguistiques. Cette activité de verbalisation interactive pourrait s'apparenter au protocole qu'on appelle la réflexion à haute voix ou « think aloud » (Roussel, 2017) sans toutefois suivre exactement le même processus. La pratique de réfléchir à haute voix se fait, en recherche sur l'acquisition des langues, lorsque l'on demande à l'apprenant de donner une description verbale de ses processus mentaux quand il accomplit une tâche (Cohen & Wang, 2024; Gánem-Gutiérrez & Harun, 2011). En l'occurrence, la tâche accomplie par les étudiants se fait en groupe et consiste à traduire les exemples. Ils ne verbalisent donc pas leurs processus mentaux en tant que tels, mais sont stimulés cognitivement pour accomplir la tâche de traduction dans un format d'échange interactif avec les autres membres du groupe. L'intérêt pédagogique de ce processus réside dans le fait qu'en leur donnant la tâche de traduire les exemples en groupe, le professeur sollicite les connaissances métalinguistiques des étudiants en anglais pour les amener ensuite à une réflexion sur leurs connaissances en français. La mobilisation de leurs connaissances et la comparaison des deux langues permettent aux étudiants de mettre en exergue les savoirs qu'ils maîtrisent (l'anglais étant soit leur première langue, soit leur langue dominante) et ceux qu'ils sont en train d'acquérir (à savoir les connecteurs logiques et leur utilisation en français) et ainsi de consolider leur apprentissage du français en mobilisant leurs connaissances langagières antérieures.

Un point intéressant que nous tenons à soulever ici c'est qu'il arrive assez souvent que les membres d'un groupe ou ceux d'autres groupes ne soient pas d'accord sur la traduction à donner en anglais. Ces désaccords surviennent le plus souvent lorsque les étudiants doivent tenir compte du contexte et parfois le même terme en français se traduit par deux mots différents en anglais dans des contextes différents (voir les exemples de la section 2.3.1.ci-après). Ils doivent alors expliquer, voire justifier leur proposition, ce qui représente un intérêt particulier dans le cadre de cette approche

contrastive², dans la mesure où la démarche les amène à mobiliser leurs connaissances métalinguistiques en anglais pour étayer leurs explications. Très souvent, ils doivent même produire leurs propres exemples pour justifier leur proposition de traduction en anglais, ce qui est très bénéfique pour saisir les nuances et approfondir la compréhension des connecteurs dans un contexte communicatif spécifique.

2.2.1. Du bilinguisme au plurilinguisme : un apprentissage collaboratif

Dans la suite de la séquence, nous leur demandons s'il y a des personnes qui connaissent d'autres langues que le français et l'anglais. En général, dans chaque groupe il y a au moins une personne qui connaît une troisième langue. Comme nous l'avons mentionné plus haut, des langues comme l'ukrainien, l'espagnol ou encore l'arabe et le persan sont parmi les langues qui reviennent régulièrement. Nous demandons à la personne qui connaît une troisième langue dans chaque groupe de traduire quelques-uns des exemples (notamment ceux dont la traduction anglaise ne faisait pas consensus) pour comparer la syntaxe et la formulation des phrases dans cette langue avec l'anglais et le français. Ainsi, les étudiants qui connaissent une troisième langue doivent mobiliser leurs connaissances grammaticales dans leur langue première. Ils doivent également utiliser un métalangage pour expliquer à leurs pairs les ressemblances et les différences de cette langue à la fois avec l'anglais et le français. Il est important de préciser que dans ce contexte d'échange verbal en classe, les étudiants mobilisent leurs connaissances langagières pour négocier le sens des connecteurs et collaborent avec les autres étudiants pour comprendre et faire comprendre à leurs pairs les nuances de sens de ces termes. Cette démarche contrastive se situe dans le cadre d'une pédagogie de décroisement linguistique en situation d'enseignement et de communication (Araújo et Sá & Melo-Pfeifer, 2021) où à la fois le bilinguisme et le plurilinguisme des étudiants jouent un rôle dans leur apprentissage des connecteurs logiques. Les étudiants qui utilisent d'autres répertoires dont ils disposent (autre que le français et l'anglais) peuvent aller encore plus loin dans leur réflexion sur les exemples et les contextes et ainsi mobiliser et transférer les connaissances de leur troisième langue comme une ressource supplémentaire

² Pour une définition de l'approche contrastive, voir plus haut, la section 2.1.

pour mieux saisir les nuances de sens des connecteurs qu'ils sont en train d'apprendre en français. En ce sens, l'interaction avec les autres étudiants pour trouver un consensus sur le sens des termes permet à ces étudiants de recourir à toutes les langues de leurs répertoires langagiers pour trouver une solution à un problème commun (Lüdi, 2021), ce qui contribue à une valorisation de leurs connaissances antérieures au sein du groupe.

2.3. Quelques exemples de connecteurs propices à la mise en œuvre de l'approche contrastive

Les exemples qui suivent permettent d'illustrer quelques-uns des connecteurs logiques et leurs traductions anglaises qui ont donné lieu, en classe, aux échanges que nous avons évoqués plus haut, lors de l'explication du déroulement de la démarche pédagogique. Nous tenons à préciser que ces échanges n'ont pas été enregistrés et que dans cet article, nous partageons notre démarche en décrivant simplement la manière dont nous procédons en classe. Ces exemples ont été choisis parce qu'ils ont posé un défi particulier aux étudiants, soit en raison de la difficulté de leur traduction en anglais du fait qu'il y avait plusieurs traductions possibles du terme selon le contexte (voir la section 2.3.1.), soit parce que le connecteur était identique ou ressemblant à un terme communément utilisé, mais avait un sens différent (voir la section 2.3.2). Les exemples en français sont tirés du livre de Movassat, P. (2023) et leurs traductions qui, en classe se fait avec la collaboration des étudiants, ont été effectué, pour cet article avec un outil de l'intelligence artificielle (la plateforme DeepL).

2.3.1. Exemples de connecteurs avec une traduction différente selon le contexte

Les connecteurs des exemples 1 à 3 permettent de sensibiliser les étudiants au fait que le même terme en français peut correspondre à deux termes différents en anglais selon son contexte d'utilisation. Ainsi, les étudiants sont amenés à mobiliser leurs connaissances métalinguistiques dans les deux langues afin de saisir les nuances de sens des connecteurs, et par là même, ils réalisent qu'il n'est pas toujours possible d'enfermer les connecteurs logiques dans des cases prédéterminées avec une traduction mot-à-mot et littérale.

Exemple 1**Quand même, tout de même (anyway, still, after all)**

- Elle ne se sentait vraiment pas bien, mais elle est tout de même venue à la réunion.
- She really wasn't feeling well but came to the meeting anyway.
- Je sais que dans sa situation il n'avait pas le choix, mais quand même!
- I know that in his situation he had no choice, but still!
- Fais un effort avec lui: c'est ton père quand même!
- Make an effort with him: he's your father after all!

Nous pouvons constater que pour ces connecteurs (quand même, tout de même) trois exemples donnent lieu à trois termes différents dans la traduction anglaise, selon le contexte dans lequel ils sont utilisés. Pour s'assurer qu'ils comprennent bien le sens d'un connecteur, les étudiants ont tendance à vouloir le traduire par un seul mot qu'ils pourront utiliser dans n'importe quel contexte. Or ces exemples leur montrent que parfois il est impossible d'assigner une seule traduction à ces termes et que le même connecteur peut être traduit par trois termes différents.

Exemple 2**D'ailleurs (in fact/ for that matter)**

- Il ne participera pas à la réunion cette fois-ci, ni les autres fois, d'ailleurs.
- He won't be attending the meeting this time, or any other time for that matter.
- Ce groupe de musique montréalais a toujours refusé d'afficher son engagement politique en public. D'ailleurs, ses membres ont dernièrement décliné l'invitation d'un député qui voulait que le groupe participe à un rassemblement politique.
- This Montreal music group has always refused to display its political commitment in public. In fact, its members recently turned down an invitation from an MP to take part in a political rally.

Le connecteur “d'ailleurs” qui, en français comme en anglais peut se positionner à différents endroits dans la phrase doit être traduit en anglais par deux mots différents en fonction du sens et de la position syntaxique du mot. Comme on peut le voir dans ces deux exemples, ces deux traductions ne sont pas interchangeables. Les étudiants peuvent ainsi être sensibilisés aux spécificités syntaxiques de l'usage de ce connecteur aussi bien en anglais qu'en français.

Exemple 3

À force de (Through)

- À force de volonté, elle a pu surmonter cette épreuve.
- Through sheer determination, she overcame this ordeal.
- À force de courir partout dans l'appartement, il a fini par casser un vase!
- Running around the apartment, he ended up breaking a vase!

Cet exemple est particulièrement intéressant pour attirer l'attention des étudiants sur le fait que parfois pour exprimer le sens d'un connecteur en anglais, on n'a pas un terme, mais une formulation syntaxique qui exprime le sens de ce connecteur. Ainsi, dans ces deux exemples, le connecteur « à force de » est traduit par « through », mais dans le deuxième exemple c'est le verbe « running » qui permet de le traduire, et dans cet exemple on ne peut substituer la forme verbale « running » au terme « through ».

2.3.2. Exemples de connecteurs identiques ou ressemblants à des termes communément utilisés, mais avec un sens différent

Les exemples 4, 5 et 6 illustrent la nécessité de sensibiliser les étudiants aux connecteurs qui leur sont familiers, étant donné leur fréquence d'utilisation dans un sens et dans des contextes différents. La ressemblance de ces termes avec les mots dont les étudiants connaissent déjà l'une des significations pourrait les induire en erreur, d'où l'importance de faire ressortir ces connecteurs afin d'éviter une mécompréhension voire une confusion dans le sens de ces termes.

Exemple 4

Aussi (C'est la raison pour laquelle/That's why/Therefore)

- La situation humanitaire empire de jour en jour dans ce pays. Aussi, plusieurs pays de la région se sont-ils réunis afin de trouver une solution d'urgence pour venir en aide aux populations civiles.
- The humanitarian situation in the country is worsening by the day. That's why several countries in the region have come together to find an emergency solution to help the civilian population.
- Nous tenons à vous informer que le comité de sélection n'a retenu aucun des candidats qui ont passé un entretien à la suite d'une première phase de sélection. Aussi avons-nous décidé d'afficher le poste à nouveau.
- We would like to inform you that the selection committee has not retained any of the candidates who were interviewed following an initial selection. We have therefore decided to re-post the position.

Le connecteur “aussi”, qui change de sens s’il est placé au début de la phase, est un cas intéressant en ce qui concerne la nécessité de souligner certaines spécificités syntaxiques afin que les étudiants comprennent le sens approprié du terme. Les étudiants pourraient être induits en erreur par rapport au sens de ce qu’ils lisent s’ils ne connaissent pas cette spécificité, d’autant plus que le mot « aussi » est un mot familier dont ils pensent connaître le sens. En lisant la phrase qui commence avec « aussi », ils pourront donc comprendre ce terme dans son sens le plus commun à savoir « également », ce qui les amènera à une mécompréhension du sens du texte.

Exemple 5

Certes... Cependant (Admittedly / However, Nevertheless)

- Certes, l’élaboration de ce projet prendra beaucoup de temps et les coûts seront plus élevés que les estimations initiales. Cependant, nous restons convaincus que le jeu en vaut la chandelle et que la réalisation de ce projet créera des centaines d’emplois dans cette zone sinistrée et permettra d’améliorer la vie des habitants de cette région.
- Admittedly, this project will take a long time to develop, and the costs will be higher than originally estimated. However, we remain convinced that it is well worth the effort, and that it will create hundreds of jobs in this depressed area and improve the lives of the people who live there.
- Vous devez tenir compte des circonstances atténuantes dont bénéficie l’accusé dans le cadre de ce procès. Certes, les faits qui lui sont reprochés sont extrêmement graves et toutes les parties souhaitent que justice soit rendue dans ce dossier. Néanmoins, nous demandons au tribunal ainsi qu’aux jurés de rendre leur verdict à la lumière de tous les éléments que nous avons présentés quant au passé et à l’enfance de l’accusé.
- You must consider the mitigating circumstances that the accused has been granted in this trial. Admittedly, the charges against him are extremely serious, and all parties wish to see justice done in this case. Nevertheless, we ask the court and the jury to render their verdict in the light of all the elements we have presented concerning the defendant's background and childhood.

Le connecteur « certes » est un autre mot charnière qui, du fait de sa ressemblance avec l’adverbe « certainement », pourrait empêcher une bonne compréhension du texte par les étudiants. Ainsi, les étudiants pourraient comprendre le sens du mot « certes » comme étant l’équivalent de « certainement » (dans le sens de « sûrement »), alors que ce connecteur de la concession, suivi toujours d’un « mais », de « cependant » ou de « néanmoins » a un sens différent.

Exemple 6

D'où (Hence)

- Il ne respecte jamais la limite de vitesse. D'où les nombreuses contraventions qu'il a reçues.
- He never respects the speed limit. Hence the numerous fines he has received.
- Cette stratégie ne fonctionne vraisemblablement pas dans cette situation. D'où la nécessité d'en trouver une autre.
- This strategy is unlikely to work in this situation. Hence the need to find another one.

Le connecteur « d'où » est un autre terme dont la familiarité pourrait induire les étudiants en erreur. En effet, les étudiants connaissent à la fois les mots « où » et « ou » et pourraient identifier « d'où » comme ayant le même sens ou un sens proche de ces deux termes.

Le choix des exemples de connecteurs que nous avons catégorisés dans les sections 2.3.1. et 2.3.2. a été effectué en nous basant sur notre expérience d'enseignement depuis plusieurs années. En effet, les exemples que nous avons sélectionnés sont ceux qui sont ressortis, auprès de plusieurs cohortes d'étudiants, comme pouvant prêter à confusion et le fait d'attirer l'attention des étudiants sur leurs particularités s'est avéré très utile pour faire dissiper la confusion et les aider à mieux comprendre les nuances de sens de ces connecteurs.

3. Quelques témoignages d'étudiants par rapport à l'approche contrastive

Bien que nous n'ayons pas eu l'occasion d'enregistrer les échanges avec les étudiants pour documenter leur appréciation par rapport à l'utilité de l'approche contrastive bi-plurilingue, nous aimerions présenter quelques témoignages d'étudiants recueillis de façon anonyme dans leurs commentaires pour l'évaluation de l'enseignement. Ces témoignages démontrent l'intérêt des étudiants pour la façon dont le cours est enseigné et illustrent leur appréciation par rapport à l'impact de cette approche sur leur apprentissage.

« J'ai aussi apprécié la façon dont la professeure interagit avec ses élèves. Pour s'assurer que nous comprenions des subtilités qui sont plus difficiles à définir, elle nous aidait à trouver des équivalents en anglais pour les nouveaux mots en français que nous apprenions dans les cours. Nous avions le rôle d'experts d'anglais pendant qu'elle était l'experte en français pour nous guider dans notre apprentissage. En ayant la chance d'enseigner des choses à ma professeure, je me rappelais que même si je suis étudiante, j'ai beaucoup de connaissances que je peux partager. C'était une

expérience vraiment amusante et engageante pour moi et pour plusieurs élèves dans la classe ».

« ... Elle enseigne avec respect et suscite les autres langues que nous connaissons... »

« The examples really helped enhance my understanding of the different usages of each concept. »

« I really enjoyed the activities where we worked in groups. It helps you further understand when you can go over everything with others so that if you missed something you would better understand. »

« Je n'aime pas trop la grammaire, mais le format de ce cours a rendu le travail très facile et a amélioré mes connaissances ! »

« J'ai vraiment aimé ce cours, même si c'était un cours de grammaire ! Vos explications et les pratiques qu'on a fait en classe m'ont vraiment aidé à comprendre le contenu du cours. Merci ! »

Comme nous pouvons le constater, les étudiants trouvent le format du cours utile pour la compréhension du contenu et ont une perception positive par rapport à son impact sur l'amélioration de leurs connaissances du français. Le fait que leurs connaissances en anglais sont sollicitées est valorisant pour eux et les encourage à mobiliser leurs savoirs pour les partager avec leurs pairs tout en rendant leur expérience d'apprentissage « engageante et amusante » (voir le premier commentaire).

Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de démontrer l'intérêt de privilégier une approche bi-plurilingue pour l'enseignement des connecteurs logiques à un public d'étudiants universitaires. Nous avons illustré les avantages de cette approche non seulement pour les étudiants qui étudient dans le programme de français langue seconde, mais aussi, et surtout pour les étudiants du programme d'immersion qui doivent lire et comprendre des textes universitaires spécialisés dans leur discipline en français. Nous avons pu voir que pour les étudiants d'immersion en particulier, la compréhension des connecteurs logiques et de leurs nuances de sens dans divers contextes s'avère primordiale dans la mesure où la lecture de textes universitaires nécessite une bonne compréhension du « tissu discursif » (Hemmi, 2013) des textes et les connecteurs jouent un rôle essentiel à cet égard. Avec notre démarche pédagogique de conceptualisation axée sur la verbalisation métalinguistique (sous forme de traduction) destinée à faciliter l'apprentissage des connecteurs en ayant

recours à d'autres langues dans une perspective plurilingue, nous avons tenté d'illustrer l'intérêt de mettre à contribution les différents répertoires langagiers des étudiants. Cette approche permet d'engager les étudiants dans leur propre apprentissage, entre autres à travers la négociation du sens et des nuances par un travail interactif en groupe, ce qui d'un point de vue pédagogique, pourrait contribuer à renforcer la rétention et la réutilisation à bon escient des connecteurs logiques par les étudiants.

Pour terminer, l'une des pistes de recherche ultérieure à considérer serait une collecte de données avec le protocole de la réflexion à voix haute pour mieux comprendre les mécanismes de la mobilisation des répertoires langagiers des étudiants lorsqu'ils doivent traduire les connecteurs et en négocier le sens avec les autres membres du groupe. L'engagement cognitif des étudiants lorsqu'ils traduisent les exemples en anglais dans une activité de groupe, ainsi que la participation des étudiants plurilingues à la coconstruction du sens des connecteurs leur permettent de se sentir valorisés puisqu'ils mettent leurs connaissances antérieures au service d'un objectif d'apprentissage commun. L'approche bi-plurilingue que nous proposons est axée sur cette valorisation et participe de la promotion du bilinguisme et du plurilinguisme dans l'éducation universitaire au Canada.

Références bibliographiques

- Adami, H. (2018). Existe-t-il une vie didactique sans la grammaire? *Les langues Modernes*, (3), 85-92.
- Araújo e Sá, M. H. D., & Melo-Pfeifer, S. (2021). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de l'intercompréhension. Hommage à Louise Dabène. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 18 (2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9318>
- Francis, B., & Omer, D. (2008). L'émergence d'une conscience plurilingue par l'initiation à la posture réflexive. Dans M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M-T. Vasseur. *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (pp.51-63). PUR.
- Beacco J.-C. (2023) : Enseigner les langues en mode plurilingue, *Les Langues Modernes APLV*, 78-90.
- Beacco J.-C., Kalmbach J.-M. & Suso Lopez J. (2014) : Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères, *Langue française* 181, 3-17.
- Beacco, J. C. (2010). La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Didier.

- Babault, S., & Bento, M. (2023). Présentation. Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi-ou plurilingue. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 67. <https://doi.org/10.4000/lidil.11411>
- Cohen, A. D., & Wang, I. K. H. (2024). Revisiting 'think aloud'in language learner strategy research. *LanguageTeachingResearch*.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/13621688241266949>
- Defays, J. M. (2010). Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères: redéfinitions, restructurations, réorientations. Dans *GRAMM-R. Études de Linguistique Française*, 4. Peter Lang.
- Elalouf, M-L et Trévisé, A. (2011). Le traitement des connecteurs dans les Instructions officielles et les manuels (français L1/anglais L2). *Études de linguistique appliquée*, (2), 121-140
- Gajo, L. (2020). Intégrer et alterner: le plurilinguisme au service des savoirs. Dans L. Grivon (dir.), *Éducation et sociétés plurilingues : Éducation aux langues et par les langues: contextes, représentations, théories, modèles*. (119-131). <https://www.abbetreves.org/asset/actes-completo.pdf#page=120>
- Gánem-Gutiérrez, G. A., & Harun, H. (2011). Verbalisation as a mediational tool for understanding tense-aspect marking in English: an application of Concept-Based Instruction. *Language awareness*, 20(2), 99-119.
- Hemmi, M., (2013): Pour une grammaire du texte en FLE : une meilleure compréhension du tissu discursif. Dans : É. Yasri-Labrique, P. Gardies, P. & K. Djordjevic Léonard (dirs.). *Didactique contrastive : Questionnements et applications* (pp 41-55). Collection Latinus, (3). Cladole.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lüdi, G. (2021). Genèse et représentations de répertoires plurilingues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 18 (2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9485>
- Mangiante, J. M., & Parpette, C. (2011). Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies monde*, (8), 115-134.
- Medioni M.-A. (2018) : À quelles conditions la grammaire peut-elle favoriser le pouvoir de communication? *Les langues modernes APLV*, (3), 24-33.
- Movassat, P. (2023). *Grammaire: concepts et contextes*. Éditions JFD.
- Reaves, A. (2023). *Discourse markers in second language French*. Routledge.
- Révauger, G. (2023). Compétence plurilingue et langue anglaise: pour un enseignement stratégique des traversées (méta) lexicales et (méta) cognitives. *Les langues modernes*, (3), 71-79.
- Roussel, K. (2017). Les protocoles verbaux (think-aloud protocols): enjeux méthodologiques de validité pour la recherche en contexte scolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 8 (1), 160-167.
- Szende, T. (2020). *Form, use, consciousness: key topics in L2 grammar instruction*. Peter Lang.
- Thibeault, J., Maynard, C., & Reid, F. (2025). Embracing linguistic diversity: Plurilingual approaches to teaching vocabulary in Franco-Ontarian classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1), 1-24.
- Thibeault, J., Maynard, C., & Boisvert, M. (2022). Exploration de pratiques plurilingues et plurinormatives pour enseigner la grammaire en Ontario francophone. *Éducation et francophonie*, 50(3), 1-20.

- Véronique, G. D. (2023). Les « interférences » dans les théories de l'acquisition du français et des langues: État de la question. *L'Information Grammaticale*, 177, 8-15.
- Weber, C. (2018). Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations? Dans A.C. Santos & C. Weber (dirs.), *Enseigner la grammaire: description, discours et pratiques*. Le manuscrit, 199-220.
- Weber, E. (2022). L'approche contrastive dans sept grammaires de Français Langue Étrangère pour hispanophones (1974-2015). *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (195-196). <https://doi.org/10.4000/pratiques.12571>
- Woll, N., & Paquet, P.-L. (2023). Concevoir des matériaux didactiques intégrant réflexion translinguistique et pratiques communicatives. Proposition d'un modèle. *Les Langues Modernes - Didactiques intégrée des langues : apprendre les langues en s'appuyant sur d'autres langues* (numéro spécial), (3), 33-45.
- Yasri-Labrique, É., (2013) Le Français sur Objectif Universitaire : une approche multifocale, Dans : É. Yasri-Labrique, P. Gardies, P. & K. Djordjevic Léonard (dirs.). *Didactique contrastive : Questionnements et applications* (pp. 67-81). Collection Latinus, (3). Cladole.

« Entonces ¿no se dice como en español ‘j’aime à’ ? »

**Difficultés, discours ou ce qu’occultent
les stratégies contrastives autour des constructions
verbales en cours de FLE**

Edna SÁNCHEZ

LIDILEM, Université Grenoble Alpes, France

Mots-clés

FLE – CONSTRUCTIONS VERBALES – DIFFICULTÉ – COMPARAISONS – MONOLINGUISME – FORMATION

Keywords

FFL – VERBAL CONSTRUCTIONS – DIFFICULTY – COMPARISONS – MONOLINGUALISM – TRAINING

Palabras clave

FLE – CONSTRUCCIONES VERBALES – DIFICULTAD – COMPARACIONES – MONOLINGÜISMO – FORMACIÓN

Résumé

L’analyse des stratégies contrastives d’enseignants de FLE, au centre de leurs explications sur les constructions verbales, dévoile non seulement des éléments qui expliquent la difficulté des apprenants, mais aussi les discours sous-jacents aux postures didactiques des enseignants. L’examen des observables tirés des pratiques de classe permet d’approfondir sur le lien entre linguistique et didactique qui relie nos analyses et nos réflexions avec la question de la formation des enseignants de notre terrain.

Abstract

Analysis of the contrastive strategies of FLE teachers, at the centre of their explanations of verbal constructions, reveals not only elements that explain learners' difficulties, but also the discourses underlying teachers' didactic postures. The study of observables drawn from classroom practices allows us to examine in greater depth the link between linguistics and didactics, which connects our analyses and our reflections with the question of teacher training in our context.

Resumen

El análisis de las estrategias contrastivas de los profesores de FLE, que constituyen el fondo de sus explicaciones sobre las construcciones verbales, revela no sólo los elementos que explican las dificultades de los alumnos, sino también los discursos que subyacen a las posturas didácticas de los profesores. El examen de los observables extraídos de las prácticas en el aula nos permite profundizar en el vínculo entre lingüística y didáctica, que conecta nuestros análisis y reflexiones con la cuestión de la formación del profesorado en nuestro contexto.

Introduction

Dans les programmes de FLE, les constructions verbales de type GN V GN (*Mina aime Léo*) et GN V à GN (*Léo parle à Mina*) sont enseignées au niveau A2 ; il s'agit de ce que l'on appelle couramment le COD et le COI. Un apprenant hispanophone peut rencontrer des difficultés pour apprendre cet objet grammatical complexe (Michot, De Clercq & Pierrard, 2017), plus précisément lorsqu'il s'agit d'identifier si la construction d'un verbe est directe ou indirecte (Rouane, 2010). Cette différenciation nous intéresse principalement en ce qui concerne les pratiques enseignantes. À ce propos, nous avons cherché à comprendre comment un enseignant de FLE aide ses apprenants hispanophones à distinguer ces deux structures linguistiques. Dans cette optique, nous avons étudié le cas des explications sur le COD et le COI dispensées pour le niveau A2 par des enseignants de français dans le contexte universitaire de Bogota (Sánchez, 2024). Concrètement, nous avons mené une recherche de type ethnométhodologique, qui comprend des observations de séquences d'enseignement, des entretiens avec les enseignants et des questionnaires proposés aux apprenants. Nous avons ainsi analysé un corpus de cinq séquences, cinq entretiens et cent vingt-sept questionnaires.

La Colombie est un pays hispanophone et les enseignants de notre recherche sont colombiens. De ce fait, ils partagent la même L1 avec leurs apprenants et se tournent naturellement vers le contraste de formes linguistiques (Dabène, 1975) comme stratégie de remédiation à la difficulté mentionnée (Sánchez, 2020a, 2020b) ; il s'agit là d'une forme de contextualisation (Beacco, 2018) qui constitue l'un des principaux résultats de notre recherche. Dans d'autres publications (Sánchez, 2020a, 2020b), nous avons expliqué que la difficulté résidait dans le manque d'informations lexicales permettant aux apprenants d'identifier si la construction d'un verbe présente la préposition « à ». En ce sens, nous avons présenté les grandes lignes constitutives des stratégies contrastives des enseignants : les postures didactiques, le rôle des représentations et des ouvrages d'enseignement sur les approches didactiques mises en place (Sánchez, 2020b) ; puis, les démarches de contextualisation en termes d'emploi de la L1 et du discours contrastif (Sánchez, 2020a).

Dans cette contribution, nous nous focaliserons sur la double perspective, linguistique et didactique, qui sous-tend l'ensemble de notre recherche. Ainsi, dans

le but d'élargir les résultats présentés auparavant (Sánchez 2020a, 2020b), nous montrerons comment cette double perspective est au cœur des difficultés des apprenants ainsi que des postures et pratiques des enseignants. Notre objectif final est de montrer que les problématiques spécifiques à l'enseignement/apprentissage des langues dites « proches » doivent être examinées sous cette double perspective, comme l'affirmait Dabène :

« Nous sommes en effet arrivés à la conviction que, selon que la langue enseignée est perçue par l'élève comme proche ou lointaine, les processus d'apprentissage mis en jeu ne seront pas exactement les mêmes. C'est peut-être au niveau de ces processus qu'on pourrait cerner la notion de parenté de langues, discutable sur le plan strictement linguistique. Notre but, dans les lignes qui vont suivre, serait donc d'attirer l'attention sur les problèmes spécifiques posés par l'enseignement des langues 'proches'. Ces problèmes s'ordonnent autour de deux axes : un axe linguistique (rapports L1-L2) ; un axe didactique (problèmes posés par l'activité d'apprentissage). » (1975 : 51)

D'une part, nous présenterons les éléments qui expliquent la difficulté des apprenants sous l'angle de la notion de « complexité ». En intégrant les aspects linguistiques et didactiques, nous montrerons que deux dimensions linguistiques de l'objet grammatical, la préposition et le pronom, sont les deux faces constitutives de ladite difficulté, se dévoilant dans l'aspect didactique : l'exercice à trous. D'autre part, nous explorerons plus en profondeur le discours des enseignants, dans la classe, et les éléments présents dans leurs entretiens, afin d'explicitier des éléments influençant la posture et de l'agir enseignant. Nous prendrons l'exemple d'un enseignant pour montrer, d'abord, l'influence des connaissances sur ses postures, puis, l'influence des représentations sur son agir. Pour finir, nous réfléchirons à la formation initiale des enseignants de FLE dans ce contexte ; pour cela, nous soulignerons l'importance de l'enrichissement de l'expertise contrastive, car celle-ci requiert des connaissances à la fois linguistiques et didactiques, des éléments qui semblent ne pas être fournis aux enseignants lors de leurs formations initiales.

1. « Comment savoir si c'est un verbe direct ou indirect ? » : deux problèmes, une seule difficulté autour de la préposition à et le pronom clitique

La difficulté des hispanophones à distinguer les constructions verbales directes et indirectes du français est liée à trois éléments : la préposition « à », le pronom clitique de la troisième personne et les ressemblances de l'objet grammatical avec celui de l'espagnol (Sánchez, 2024). En ce qui concerne la préposition, il faut rappeler qu'une construction verbale est une structure linguistique composée du verbe et de ses

compléments, par exemple, « appeler quelqu'un », « parler à quelqu'un » ou « écrire quelque chose à quelqu'un ». L'un des critères permettant de différencier les constructions verbales est morphosyntaxique, en lien avec la préposition verbale : une construction verbale sans préposition est une construction directe et une construction est indirecte si elle présente la préposition (Abeillé & Godard, 2021). Cette présence/absence de la préposition est déterminée par le verbe, les contextes d'usage, la forme de la préposition et/ou la sémantique du verbe (Larjavaara, 2019) ; puisque ces informations cohabitent dans la communication quotidienne francophone, l'identification et l'emploi correct des prépositions dans les constructions verbales sont difficiles pour une personne allophone apprenant dans un contexte hétéroglotte.

La tâche sera d'autant plus difficile si les deux langues en contact lors de l'apprentissage sont proches (Dabène, 1975) et possèdent le même objet grammatical, ce qui est le cas entre le français et l'espagnol, les langues en contact dans notre terrain de recherche. Cette proximité fait que l'hispanophone, cherchant à combler le manque d'informations en français, calque les formes semblables de sa L1 vers la LE, dont la préposition « à », qui est la deuxième préposition la plus fréquente en français (Larjavaara, 2019 ; Abeillé & Godard, 2021) et en espagnol (RAE, 2009). Cette démarche les induit souvent en erreur et constitue l'une des difficultés les plus connues de la didactique du FLE (Beacco, 2015) : elle réside dans le fait que l'espagnol emploie la préposition « a » dans les deux types de constructions : les constructions indirectes et les constructions directes avec complément d'objet prépositionnel ou « *complemento directo preposicional* » (RAE, 2009). Obligatoire dans le cas de la construction indirecte, la préposition « a » apparaît dans la construction directe lorsque le complément désigne une personne, un objet, un animal ou une entité animée (RAE, 2009). En conséquence, le référent sémantique [+animé] du complément anticipe la présence de la préposition « a » dans une construction verbale en espagnol (Sánchez, 2024) : « *ví a tu hermano* », « *adoramos al sol* », « *yo te amo, más que a mi camión* ». En conséquence, lors de l'apprentissage des constructions directes et indirectes du français, l'Hispanophone a tendance à produire des constructions fautives du type : « *je vois à quelqu'un », « *j'écoute à quelqu'un », « *j'aime à quelqu'un », « *je crois à quelqu'un » (Rouanne, 2010 : 253).

En ce qui concerne les pronoms, il faut rappeler qu'il s'agit de la particule permettant la pronominalisation, c'est-à-dire le remplacement du complément, le référent, par un pronom (Abeillé & Godard, 2021) ; cela afin d'éviter les répétitions pour rendre le discours plus fluide (Hamma, 2017) : « Léo aime Mina » → « il l'aime » ; « Mina parle à Léo » → « elle lui parle ». Le complément de la troisième personne est remplacé par les clitiques accusatifs « la », « le » et « les », dans le cas des constructions directes, et par les clitiques datifs « lui » et « leur », dans le cas des constructions indirectes (Abeillé & Godard, 2021). Ce pronom clitique de la troisième personne pose problème aux hispanophones pour deux raisons : les informations sémantiques du référent et les ressemblances de ces formes avec celles de l'espagnol (Dabène, 1975). Concernant la sémantique, il faut mentionner que ce sont les informations sur le nombre (singulier et pluriel) et le genre (féminin et masculin) du référent qui permettent au pronom de remplacer le complément. Ces deux informations sont donc essentielles pour qu'un locuteur comprenne que le clitique « la » (féminin singulier) remplace « Mina » dans la manipulation qui permet de transformer « Léo voit Mina » à « Léo la voit », mais ces informations ne sont pas explicites pour les locuteurs. En effet, dans le cas de l'accusatif, le genre féminin est différencié au singulier (« la ») mais pas au pluriel (« les ») ; puis, dans le cas du datif, le féminin n'est distingué ni au singulier (« lui »), ni au pluriel (« leur ») (Ounid, 2017). Ces informations manquantes posent donc un problème supplémentaire pour les apprenants allophones qui auront des difficultés à identifier le genre du référent (Jeanneret, 1999) dans les clitiques « lui », « leur » et « les ».

À cela s'ajoute la proximité entre le français et l'espagnol, puisqu'il existe des formes identiques de pronoms mais avec des fonctionnements différents, ce qui suppose une difficulté supplémentaire pour l'hispanophone lors de la sélection du type de clitique à utiliser pour la pronominalisation. C'est le cas de « le » et « les » : datif en espagnol mais accusatif en français, comme le montre le tableau 1 (Sánchez, 2020a, 2020b, 2024). Il faudra ici exclure toute confusion due au *leísmo*, un phénomène d'emploi des clitiques qui diffère légèrement de la règle, sans être agrammatical (« le » et « les » à la place de « lo » et « los ») : très peu répandu en Colombie (RAE, 2009), ce phénomène ne concerne pas le public apprenant de notre terrain de recherche (Sánchez, 2024).

	Accusatifs		Datifs	
	Espagnol	Français	Espagnol	Français
Singulier	la lo	la le	le	lui
Pluriel	las los	les	les	leur

Tableau 1. Accusatifs et datifs
en français et en espagnol

Ainsi, puisqu'il existe ces formes identiques mais avec des fonctions différentes, les calques facilitent la production d'autres formes fautives : « *Maria le parle », « *Léo le téléphone » (Sánchez, 2020a), ou « *ce prof, je lui rencontre souvent au marché » (Jeanneret, 1999 : 175). En effet, l'apprenant hispanophone associe vision et compréhension, supposant implicitement que les formes similaires qu'il voit en L1 et en LE fonctionnent de la même façon dans les deux langues (Sánchez, 2024).

Les problèmes en lien avec la préposition « à » et avec le pronom clitique sont deux faces d'une même difficulté. En effet, l'identification de la préposition du verbe est, non seulement un critère de définition, mais aussi un élément nécessaire à la pronominalisation (Hamma, 2017), puisqu'elle permet d'identifier le pronom qui remplace le complément du verbe (tableau 2). Ainsi, l'absence de préposition dans une construction directe indique à l'apprenant que la pronominalisation du complément se fait avec les pronoms accusatifs. De même, la présence d'une préposition dans une construction indirecte indique à l'apprenant que la pronominalisation du complément se fait avec les pronoms datifs. La question que peut se poser un apprenant allophone face à ces informations, présentes dans la plupart des méthodes et grammaires de FLE (Sánchez, 2024), est de savoir comment elles lui permettent d'anticiper la présence ou l'absence de la préposition dans la construction verbale (Rouane, 2010), c'est-à-dire, d'identifier si un verbe a une construction directe ou indirecte pour pouvoir le pronominaliser avec le bon pronom.

	Construction	
	Directe	Indirecte
Préposition	x	✓
Pronom	le, la, les (accusatif)	lui, leur (datif)

Tableau 2. Relation
préposition/pronom

Résoudre cette question est essentiel dans l'apprentissage de ces constructions verbales, notamment durant les étapes d'appropriation (Sánchez, 2024), et c'est en cela que ces constructions sont un objet « complexe ». En effet, un objet de la langue est complexe par la cohabitation d'éléments linguistiques et didactiques : sa structure est constituée de plusieurs éléments reliés (dans notre cas, la préposition et le pronom clitique), ce qui le rend difficile à apprendre (Michot, De Clercq & Pierrard, 2017) et, pour nous, à enseigner (Sánchez, 2024).

Sachant que la complexité est en lien avec l'axe linguistique et didactique des formes de la langue, et après avoir présenté les deux éléments linguistiques à l'origine de la difficulté des apprenants hispanophones, il est temps d'expliquer le rôle du volet didactique dans ladite difficulté. L'identification du type de construction est un présupposé évident dans les exercices de transformation proposés dans les ouvrages d'enseignement, comme dans le cas de ceux employés par les enseignants observés dans notre recherche : « Mina parle à Léo ? » → « Oui, Mina lui parle ». Or, ce n'est pas le cas des exercices à trous, des exercices particulièrement complexes pour les apprenants (Besse & Porquier, 1991) et aussi présents dans ces ouvrages : quel élément permet à un apprenant allophone d'identifier la construction du verbe dans des phrases du type « Mina... parle », « il... écrit » ou « elle... présente » ? En effet, ce type de phrases ne contient pas les informations syntaxiques et sémantiques dont un apprenant hispanophone de niveau A2 a besoin pour les compléter, car il n'y a aucun indice sur le référent du complément à remplacer. De cette façon, la stratégie qui consiste à identifier la construction du verbe pour pronominaliser le complément d'une phrase dans un texte à trous est un travail d'une difficulté importante pour l'apprenant, puisqu'il manque d'informations linguistiques ; contrairement à l'enseignant qui connaît le fonctionnement de la langue. Cela remet en cause les

« fastidieuses répétitions du type : *attention en français on connaît qqn ou on séduit qqn !* », déjà évoquées par Jeanneret (1999 :175), mais employées comme stratégie par les enseignants, tel que nous l'avons observé dans notre terrain de recherche. L'une des séquences analysées dans le cadre de notre recherche nous en fournit un exemple dans lequel la classe résout l'exercice de la figure 1.

2. Complétez avec le, la, l', les, lui ou leur :

Le maire de mon quartier est très populaire. Je ____ connais bien. Je ____ rencontre souvent au marché. Les gens ____ parlent, ils ____ posent des questions, ils ____ racontent leurs problèmes. Le maire ____ écoute, il ____ répond, il ____ donne des conseils, il ____ serre la main. Quand il y a des petits enfants, il ____ embrasse ou il ____ prend dans ses bras. Certains ____ détestent, d'autres ____ adorent.

Figure 1. L'exercice à trous de la séquence

Voici le contexte du passage que nous analyserons et qui apparaît dans la figure 2 : après une réponse incorrecte d'un apprenant (« e » dans les transcriptions) « le maire de mon quartier très populaire, *je la connais bien », l'enseignant (« A » dans les transcriptions) guide les apprenants avec une question (« qui, écoutez-moi, QUI je connais bien ? »), ce qui leur permet de répondre correctement aux phrases 2 à 6 de l'exercice.

L'enseignant A profite de cette occasion pour corriger la prononciation, mais cette correction crée une nouvelle confusion chez les apprenants car ils ne parviennent pas à identifier si les retours de l'enseignant correspondent à une correction phonétique ou à une correction grammaticale. La classe continue avec les phrases cinq et six de l'exercice avant le tour 1883 (figure 2).

Tour	Participant	Transcription
1883	e	le maire les écoute
1884	A	oui
1885	e	il lui répond
1886	A	il ... ?
1887	e	il lui ?
1888	e	leur
1889	e	la
1890	A	À qui répond ? À qui répond ?
1891	e	à les gens
1892	e	à les gens
1893	A	aux gens, aux gens
1894	e	au gens
1895	A	donc c'est lui ?
1896	e	leur
1897	e	leur
1898	A	leur, leur parce que c'est AUX gens. Tu vois ? C'est pluriel : aux gens, donc, il leur répond. Voilà. Ça va aller, ne vous inquiétez pas. Dis-moi ?

Figure 2. Passage de la séquence de l'enseignant A (1)

La difficulté avec le pronom persiste lors de la correction de la phrase sept (« il ... répond ») (tour 1885). Les apprenants, visiblement confondus, proposent trois réponses : « lui » (tour 1887), « leur » (tour 1888) et « la » (tour 1889). On pourrait penser que la confusion quant au genre du complément ne devrait pas avoir lieu dans cet exercice, étant donné que le référent est explicité dans la phrase qui débute l'exercice : « Le maire de mon quartier est très populaire » (figure 1). Puis, par l'analyse de l'ensemble de la séquence, nous savons que l'enseignant y est revenu à un moment donné de l'exercice (tour 1853, que nous ne présentons pas ici, manque d'espace). Or, les apprenants doivent ici manipuler un nombre important d'informations difficiles à maîtriser simultanément : l'identification de la préposition, l'identification du pronom, puis la compréhension des éléments nouveaux et inconnus, dont le vocabulaire, ainsi que la consigne de l'enseignant.

L'enseignant A, conscient de la difficulté liée au pronom, reprend les questions (tour 1890) pour guider les apprenants dans leur recherche des informations sémantiques manquantes sur le référent et la préposition de la construction verbale : « À qui répond-on ? À qui ? », en insistant sur la préposition « à » (la majuscule indique l'emphasis de l'enseignant dans la transcription de la figure 2) ; ces questions permettent aux apprenants d'identifier la préposition du verbe (« à les gens », tours 1891 et 1892). L'enseignant A les guide ensuite pour l'identification du nombre du référent (« donc c'est lui ? », tour 1895) et ainsi établir le lien préposition/pronom

(« leur, parce que c'est AUX gens, tu vois ? C'est pluriel : aux gens, donc, il leur répond », tour 1898). L'interaction continue mais, au tour 1912, la difficulté revient : « il leur prend dans ses bras » (figure 3).

1889	e	la
1890	A	À qui répond ? À qui répond ?
1891	e	à les gens
1892	e	à les gens
1893	A	aux gens, aux gens
1894	e	au gens
1895	A	donc c'est lui ?
1896	e	leur
1897	e	leur
1898	A	leur, leur parce que c'est AUX gens. Tu vois ? C'est pluriel : aux gens, donc, il leur répond. Voilà. Ça va aller, ne vous inquiétez pas. Dis-moi ?
1899	e	parce que je réponds à quelque chose
1900	A	tu réponds à quelqu'un
1901	e	à quelqu'un
1902	A	et donc là c'est euhh
1903	e	c'est-à-dire, il leur répond
1904	A	il leur répond
1905	e	il leur donne des conseils
1906	A	ouais
1907	e	il leur serre la main
1908	A	il leur serre la main, oui
1909	e	quand il a des petits enfants, il les embrasse
1910	A	il les embrasse
1911	e	il les embrasse
1912	e	ou il leur prend dans ses bras
1913	A	il leur prend leur ? Attends
1914	e	leur ?
1915	A	non, les, il les prend dans ses bras,
1916	e	ok, ok
1917	A	oui, c'est prendre quelqu'un dans les bras
1918	e	les
1919	A	oui, les
1920	e	les
1921	e	certains, le <i>détestent</i> , d'autres
1922	A	le <i>détestent</i> , oui
1923	e	d'autres, l'adorent, l' <i>adorent</i>
1924	e	le
1925	e	la ?
1926	A	l'adorent, oui ?
1927	e	oui
1928	A	de qui... qui l'adore ? Certains, qui déteste certains... qui est détesté ?
1929	e	cómo es qu'on... ?
1930	A	qui, qui est détesté ? Le maire, donc
1931	e	o sea, yo pensé que era la madre!! ahhhh ! tu sais ? C'est un verbe intéressant parce que, quand même, c'est la même prononciation, maire, Peñalosa et mère, celle qui est dans nos cœurs. C'est la même prononciation, oui ? Maire et mère, mais à l'écrit, ça change, à l'écrit ça change, oui ? Le maire c'est la personne qui dirige, qui, gère un quartier, oui ? Donc
1932	A	

Figure 3. Passage de la séquence de l'enseignant A (2)

Cette difficulté n'a été résolue que partiellement, malgré le fait que les informations sémantiques sont explicites au début de l'exercice et que l'enseignant les a rappelées à deux reprises. En effet, au tour 1924, l'un des apprenants n'avait pas compris la différence entre « le maire » et « la mère » : « o sea, yo pensé que era la madre ! » [Mince, j'ai cru que c'était la mère !]. À ce moment de l'interaction, l'enseignant A semble croire que la difficulté de l'apprenant est liée à la double articulation du français : « C'est la même prononciation, oui ? Maire et mère, mais à l'écrit, ça change, oui ? Le maire, c'est la personne qui dirige, qui gère un quartier, oui ? » (tour 1932). Cependant, cette difficulté est plutôt liée au lexique qui, d'ailleurs, est un axe problématique dans toutes les séquences analysées dans notre recherche, car il est essentiel pour les apprenants de connaître le vocabulaire des verbes et des noms dont la fonction est complément du verbe pour bien manipuler les composantes de la phrase dans la pronominalisation (Sánchez, 2024).

Avec ce passage, nous avons voulu montrer en quoi l'exercice à trous met en évidence la complexité de l'objet grammatical de notre recherche (Sánchez, 2024) puisque, d'une part, il dévoile les problèmes linguistiques à l'origine des difficultés des apprenants, d'autre part, il fournit le contexte pour que cette difficulté s'explicite sur le plan didactique, car :

« ce qui détermine les 'bonnes' réponses d'un exercice à trous, ce n'est donc pas tant sa consigne que les présupposés contextuels à partir desquels il a été élaboré. Réussir l'exercice, c'est retrouver, consciemment ou non, ces contextes originels qui régissent de fait l'emploi des unités appropriées aux trous » (Besse & Porquier 1991 : 129).

Dans le cas de notre objet d'étude, ces présupposés contextuels sont les deux problèmes linguistiques des constructions verbales, la préposition et les pronoms, ce dont les apprenants semblent avoir l'intuition lorsqu'ils posent la question : « comment savoir si c'est un verbe direct ou indirect ? ».

2. « No se dice como en español “j'aime à” » : discours des enseignants ou le rapport connaissances, postures, représentations et agir

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la difficulté de la préposition et du pronom, donc de la différenciation des constructions verbales directes et indirectes, conduit les enseignants observés dans notre recherche à comparer l'objet

grammatical dans les deux langues en contact dans le terrain : l'espagnol et le français. Ces comparaisons nous ont permis d'identifier trois aspects qui s'enchaînent dans ce que nous appelons « le dispositif explicatif » : les postures, les stratégies et les approches didactiques des enseignants (figure 4).

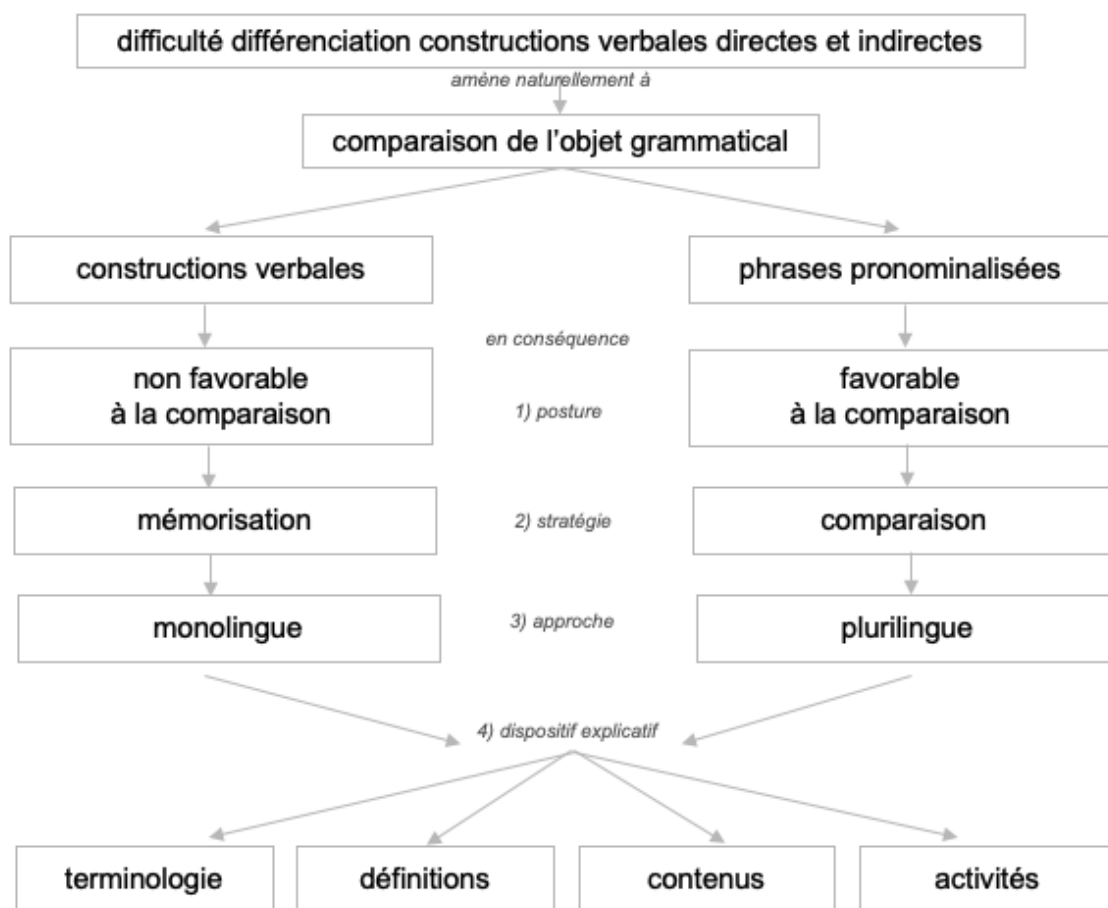


Figure 4. Les éléments porteurs des séquences observées (Sánchez, 2024 : 452)

Pour rappel, les comparaisons observées sur l'objet grammatical diffèrent selon la dimension linguistique comparée : les constructions verbales ou les phrases pronominalisées. Les conclusions tirées de ces deux types de comparaisons dévoilent les postures des enseignants, ce qui influence fortement leur stratégie et leur approche didactique dans l'explication de ce phénomène linguistique. En effet, pour aider les apprenants à différencier les constructions verbales, les enseignants observés ont proposé deux stratégies : d'une part, les enseignants à la posture « non

favorable » proposent la mémorisation de listes de verbes ; d'autre part, les enseignants à la posture « favorable » proposent le contraste de phrases pronominalisées. Les premiers mettent donc en place des explications de type monolingue, tandis que les seconds proposent des explications de type plurilingue (Sánchez, 2020a, 2020b, 2024).

Derrière ces trois éléments se tisse un lien qui explique les éléments sous-jacents aux séquences observées, à savoir : les postures, les stratégies et les approches didactiques (l'un des résultats les plus importants de notre recherche). Ce lien se dévoile dans la cohérence du discours des enseignants présent dans les séquences et l'entretien, ce dernier plus réfléchi car éloigné de l'action observée (Sánchez, 2024). Dans cette contribution, nous aborderons à nouveau l'exemple de l'enseignant A, dont le discours est représentatif de la façon dont les connaissances, la posture, les représentations et l'agir enseignant s'entrelacent pour bâtir ses principes monolingues.

Comme nous l'avons mentionné, un groupe de séquences observées dans notre terrain présente cette tendance didactique. Par monolingisme, nous entendons les pratiques enseignantes qui refusent l'emploi de la L1 dans l'apprentissage de la LE, cette première langue jugée « néfaste à l'apprentissage d'une autre langue » (Castellotti, 2001 : 12), car la langue s'apprend « en elle-même et pour elle-même » (Coste, 2003 : 17). Le monolingisme constitue une posture didactique qui « imprègne fortement toute la pensée méthodologique au XX^e siècle » (Castellotti, 2001 : 17), ce que nous avons constaté encore de nos jours avec notre recherche. En effet, un peu plus de la moitié des enseignants de notre terrain, à l'instar de l'enseignant A, refuse la médiation de l'espagnol pour comprendre le fonctionnement des constructions verbales en français. À ce propos, regardons de près l'exemple de la séquence A. Dans un autre passage (figure 5), la classe manipule une phrase proposée par l'enseignant A « tu vas acheter la robe rouge ? » : on pronominalise le complément et on conjugue le verbe au futur proche et au passé composé.

Tour	Participant	Transcription
215	A	l'acheter. Très bien, oui, je vais l'acheter, je vais l'acheter, vraiment je, l'ai adorée. Oui, je vais l'acheter parce que vraiment je l'ai adorée, je l'ai adorée, oui ? Vous voyez ? Donc, on voit... on voit les choses beaucoup plus clairement ? Oui, dis-moi ?
216	e	la conjugaison, en espagnol, c'est possible... en français ?
217	A	oui, mais pas toujours, pas toujours , par exemple : euuhh, essayons. Connaître . Comment on dit en espagnol ? Connaître, quelle est la construction de connaître ?
218	e	conocer ?
219	e	conosss...cer
220	A	oui, en espagnol, pour voir si on peut comparer
221	e	yo los conozco
222	A	oui, donc quand tu dis los, c'est COD, c'est COD, oui, parce que si c'est COI ça serait euuhh , par exemple : parler, hablar
223	e	hablaban
224	A	¿Yo lo hablo o yo le hablo?
225	e	yo le hablo
226	A	yo le hablo, si c'est à une personne, oui ? Voilà
227	e	y yo les hablo
228	A	Donc, parfois ça peut... mais moi je ne vous conseille pas vraiment de eh, de comparer avec l'espagnol parce que, y a de, y a de... euuhhhh... des cas où ça fonctionne, y a des cas où ça fonctionne pas et après vous allez vous mêler la tête, vraiment il faut ? Se familiariser, petit à petit, oui ? Vraiment. Ne vous inquiétez pas, vraiment, je ne vais pas vous donner pour que vous appreniez par cœur une liste énorme ? On va petit à petit, oui ? Donc, ici dans la photocopie, nous avons, une liste, oui ? Bien sûr, il y en a beaucoup, ah ? Il y en a beaucoup, mais, ce sont des verbes qu'on utilise beaucoup, qui font partie des verbes quotidiens, qu'on utilise en français, par exemple : accepter, ouais ? Vous acceptez M chez vous ?

Figure 5. La posture de l'enseignant

Un apprenant pose la question qui nous intéresse dans notre recherche : peut-on calquer le fonctionnement de l'objet grammatical en espagnol pour comprendre celui du français ? (tour 216 : « la conjugaison, en espagnol, c'est possible... en français ? »). L'enseignant A répond avec assurance « pas toujours, pas toujours » (tour 217), puis propose des exemples pour le prouver : d'abord, comparer la construction du verbe « connaître » avec son équivalent en espagnol (« *conocer* »). Les apprenants proposent une phrase pronominalisée (« *yo los conozco* », tour 221) mais cette réponse n'est pas utile au propos de l'enseignant, car « *los* » est accusatif (tableau 1) en espagnol et en français, ce verbe possédant une construction directe dans les deux langues (« oui, donc, quand tu dis los, c'est COD »).

L'enseignant A cherche alors un autre verbe en espagnol, cette fois-ci de construction indirecte. Pour cela, il calque la définition qu'il connaît des constructions indirectes du français (une construction qui présente la préposition « a ») pour trouver un verbe indirect en espagnol : « parler », soit « *hablar* ». Or, la pronominalisation de ce verbe en espagnol lui prouve à nouveau qu'il existerait un même fonctionnement dans les deux langues, car on pronominalise ce verbe avec les datifs dans les deux langues (tableau 1), ce qui contredit ses propos. Cependant, l'enseignant A reste ferme quant à sa posture : « donc, parfois ça peut... mais moi, je ne vous conseille pas vraiment de eh, de comparer avec l'espagnol parce que, y a de, y a de... euuhhhh, des cas où ça fonctionne, y a des cas où ça fonctionne pas et après vous allez vous mêler la tête » (tour 228).

Ce passage met en lumière deux éléments intéressants à notre égard : d'une part, l'influence des connaissances sur les postures de l'enseignant A ; d'autre part, l'influence des représentations sur son agir. Observons tout d'abord l'influence des connaissances linguistiques de cet enseignant sur sa posture. Le passage de la figure 5 montre l'hésitation de l'enseignant A, ses doutes, car il est face à une évidence qui semble contredire ses propos. Sachant que cette hésitation est plus visible lors du visionnage, nous avons essayé de la retranscrire au mieux pour le lecteur : « parce que si c'est COI ça serait euuuuuh » (tour 222), « donc, parfois ça peut... » (tour 228). Elle est d'autant plus remarquable que, précédemment, l'enseignant A avait affirmé que l'objet est différent dans les deux langues (figure 6) : « on ne dit pas en français est-ce que tu connais à Marie ? Non, parce que le verbe connaître en français est de construction directe » (tour 80).

Tour	Participant	Transcription
76	A	Oui ? Imaginons que Paul est là. Donc, oui...
77	ee	oui... je...
78	A	je... ?
79	ee	les... les connais ? les connais ? je les connais. Oui je les connais. Oui ? Pourquoi ? Parce que le verbe connaître est de construction directe, oui ? Parce que je connais, quelqu'un, ou, euuh, non, je connais quelqu'un, je connais quelqu'un, oui ? Tu connais M ? On ne dit pas en français est – ce que tu connais à Marie ? Non. Parce que le verbe connaître en français est de construction directe, ok ? Donc vous allez dire : prof on va... comment on va faire pour savoir si le verbe est direct ou indirect ? Ne vous inquiétez pas, ça va venir, je vais vous donner une photocopie où on va avoir une petite liste de verbes de pas... avec les verbes les plus utilisés, et on va se familiariser petit à petit, ok ? Donc, déjà nous avons aimer et connaître ? Direct. Je vais vous écrire ici quelques-uns, mais nous avons des verbes avec double construction, qu'est – ce que ça signifie la double construction ? Qu'ils peuvent accepter un complément direct et un complément indirect, comme c'est le cas d'acheter, oui ? Parce qu'il accepte le complément direct et aussi un complément indirect, oui ? euuhh, le verbe donner, je peux do.... euuhhh. Je peux donner euuh
80	A	

Figure 6. Le verbe « connaître »

L'enseignant A se trouve donc en situation d'insécurité linguistique : n'ayant pas les connaissances suffisantes pour expliquer la contradiction, il préfère rester sur ses représentations. En effet, son expertise contrastive se limite à la comparaison des constructions verbales, ce qui étaye ses propos ; mais, lorsqu'il compare une autre dimension de l'objet, il n'arrive pas à trouver de correspondance entre ses propos et les nouvelles données. C'est ce qu'il confirmera lors de l'entretien :

« alors, je leur disais ça, de ne pas comparer et tout simplement de mettre son esprit en blanc et plutôt essayer de se familiariser avec les verbes, les directs et les indirects, et jusque-là, cela avait fonctionné (...) alors je n'avais pas eu besoin de faire le pont avec l'espagnol, je leur ai toujours dit d'oublier un peu l'espagnol (...) jusque maintenant, cette explication ne les convainquait pas beaucoup ».

Cet extrait atteste la contradiction déjà observée dans la séquence : l'enseignant A reste dans des propos qui ne correspondent pas aux attentes des apprenants. En effet, il croit que ses habitudes didactiques fonctionnent, mais la réalité est tout autre : elles ne remédient pas aux difficultés des apprenants. Plus tard dans l'entretien, alors que l'enseignant A évoque une autre classe qui a présenté davantage de difficultés sur le même exercice à trous (figure 1), il semble avoir pris conscience qu'il existe d'autres dimensions de l'objet grammatical à contraster, ce qui permettrait de mieux résoudre les difficultés des apprenants :

« je n'avais jamais eu le besoin de faire recours à l'espagnol et, cette fois-ci, j'ai dû le faire, mais bon, ça a fonctionné (...) et ça a été une réflexion intéressante parce que je n'avais pas réellement été consciente qu'en espagnol, ça fonctionnait de cette façon et puis me rendre compte qu'en français aussi ».

Or, encore une fois, c'est sa posture qui prend le devant :

« je leur ai dit : bon, l'idée, ce n'est pas de faire allusion à l'espagnol en permanence avec chaque thème qu'on voit parce que ce n'est pas l'idée, c'était juste pour vous, qui avez autant de difficultés, que je l'explique en espagnol ».

Cette fois-ci, ce ne sont plus les connaissances qui influencent sa posture, mais ses représentations qui éclipsent l'évidente efficacité de la nouvelle stratégie contrastive, qu'il vient de découvrir : « mais bon, ça a fonctionné » et « l'idée, ce n'est pas de faire allusion à l'espagnol en permanence avec chaque thème qu'on voit parce que ce n'est pas l'idée ». Ces représentations sont d'autant plus évidentes qu'il exprime, en toute sincérité, sa peur de ce que ce type de pratiques implique pour sa légitimité en tant qu'enseignant :

« tu as toujours dans la tête, toi en tant qu'enseignant de français, que moins tu recours à la langue maternelle de l'apprenant, mieux c'est. Alors, on a une certaine peur d'employer l'espagnol parce qu'on peut penser que je suis un mauvais enseignant ».

Avec l'exemple de l'enseignant A, nous avons voulu montrer, en définitive, comment les questions linguistiques (les connaissances et les représentations) et les questions didactiques (les postures et l'agir) sont utiles pour étudier les éléments sous-jacents aux pratiques d'enseignement de langues proches (Dabène, 1975). En effet, comme nous le verrons, les analyses à partir de cette double perspective permettent notamment d'aborder les questions relatives à la formation des enseignants, ce qui peut contribuer aux recherches en didactique du FLE.

3. « Entonces, no se dice como en español 'j'aime à' ? » : ce que la réponse dévoile sur la formation d'un enseignant

Les représentations des enseignants ayant des effets sur leurs pratiques, il nous semble que l'une des origines de ces représentations est la formation initiale, raison pour laquelle il faudrait s'interroger sur les contenus linguistiques et didactiques (Dabène, 1975) qui sont fournis aux futurs enseignants. En effet, il est important de

mentionner ici que la comparaison n'est pas une démarche évidente : il faut non seulement avoir des connaissances sur les différentes dimensions de l'objet grammatical dans les deux langues, ainsi que sur leur fonctionnement, mais aussi faire preuve de ce que nous appelons une sensibilité et une expertise contrastive. Cette expertise est plus évidente chez les enseignants qui ont été formés à la traduction et qui l'exercent en parallèle de l'enseignement du FLE, tel que nous l'avons constaté dans notre recherche (Sánchez, 2024). De la sorte, un enseignant de FLE qui n'a pas été formé au contraste de langues, qui n'a pas l'expertise et qui n'est pas sensibilisé aux approches plurilingues se retrouvera démuni et en insécurité face à des situations comme celle que nous avons exposée en première partie de cette contribution. L'un des moyens pour s'en sortir, comme nous l'avons vu, consiste à rester dans le territoire de sécurité que constituent les pratiques habituelles, fondées sur les représentations et l'expérience d'enseignement.

La comparaison nécessite une certaine expertise et sensibilité, car il est possible de contraster une autre dimension de l'objet grammatical de notre recherche (Sánchez, 2020a, 2020b, 2024) : les phrases pronominalisées. Pour cette raison, nous avons examiné les résultats de ces deux types de comparaison observés : ceux portant sur la construction verbale et ceux concernant la phrase pronominalisée (tableau 3).

Verbe	Construction verbale			Phrases pronominalisées		
Aimer (amar)	aimer quelqu'un	≠	amar a alguien	je l'aime	=	yo la (lo) amo
Parler (hablar)	parler à quelqu'un	=	hablar a alguien	je lui parle	=	yo le hablo
Appeler (llamar)	appeler quelqu'un	≠	llamar a alguien	je l'appelle	=	yo la (lo) llamo
Voir (ver)	voir quelqu'un	≠	ver a alguien	je la (le) vois	=	yo la (lo) veo
Remercier (agradecer)	remercier quelqu'un	≠	agradecer a alguien	je la (le) remercie	≠	yo le agradezco

Tableau 3. Constructions et pronominalisations contrastées français vs espagnol

L'échantillon présenté dans ce tableau montre que le contraste des phrases pronominalisées dans les deux langues prouve que l'objet grammatical fonctionne partiellement de la même façon dans les deux langues, sauf pour le verbe *remercier* (Sánchez, 2024). Dans notre recherche, nous n'avons fait qu'attester les données présentes dans les explications des enseignants qui comparent les phrases pronominalisées et n'entrerons pas dans le détail de cette forme de contraste, l'ayant déjà exposée dans des publications précédentes (Sánchez, 2020a, 2020b). Ce qui nous intéresse ici, c'est de comprendre que si la formation initiale ne fournit pas à l'enseignant les éléments nécessaires pour mieux exploiter la didactisation des objets grammaticaux sous l'angle plurilingue, il lui sera difficile d'adopter spontanément ce type de démarche. En d'autres termes, une formation doit fournir des contenus linguistiques permettant aux futurs enseignants de manipuler les différentes dimensions des objets de leur langue maternelle (L1) avec ceux de la langue étrangère (LE), ce qui les sensibilisera aux manipulations nécessaires pour opérer un contraste entre les formes de la langue. Il nous semble que cela va de pair avec une formation sur les nouvelles approches didactiques, dont les plurielles, qui permettront aux futurs enseignants de comprendre les avantages des démarches contrastives et d'enrichir ainsi leurs représentations de la langue, de son fonctionnement et de sa didactique.

Une formation qui fournit davantage d'éléments en ce sens permettra aussi aux futurs enseignants de comprendre les problèmes linguistiques à l'origine des difficultés des apprenants pour mieux élaborer les stratégies didactiques à mettre en œuvre lors des explications. Malgré l'existence de cours de linguistique du français et de l'espagnol dans les formations des enseignants de notre terrain, ces enseignements ne les amènent pas nécessairement à contraster les formes des deux langues, étant donné le monolinguisme très présent dans les formations. Il conviendrait donc de s'interroger sur l'évolution des contenus des cours de linguistique et de didactique, ainsi que sur la formation continue des formateurs, afin d'identifier les axes d'amélioration des formations, déjà riches en enseignement sur la langue et la culture francophone et hispanophone.

Références bibliographiques

- Abeillé, A., & Godard, D. (2021). *La grande grammaire du français*. Actes Sud.
- Beacco, J.-C. (2015). La grammaire : un long fleuve tranquille ? Dans J.-M. Defays, S. Hammami, M. Marechal, A. Mattioli-Thonard, D. Meunier, F. Saenen, & L. Wery (dirs.), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015* (pp. 15-29). L'Harmattan.
- Beacco, J.-C. (2018). Enseigner la grammaire du français à des allophones : une question de culture. *L'Information Grammaticale*, (157), 5-11.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Didier.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLÉ International.
- Coste, D. (2003). Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre. *Triangle* (19), 15-30. <https://urlr.me/9N75fW>
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines »). *Langages*, 9(39), 51-64. <https://urlr.me/JzUZfs>
- Hamma, B. (2017). Pronoms, pronominalisation et reprise pronominale : un problème en soi. *L'Information Grammaticale* (153), 23-31.
- Jeanneret, T. (1999). Diversité des langues, diversité des descriptions grammaticales : approche plurielle de la pronominalisation en français. *Travaux neuchâtelois de linguistique* (31), 167-177. <https://doi.org/10.26034/tranel.1999.2675>
- Larjavaara, M. (2019). *La transitivité verbale en français*. Éditions Ophrys.
- Michot, M.-È., De Clercq, B., & Pierrard, M. (2017). La complexité linguistique, un facteur pertinent pour l'acquisition et l'enseignement de langues étrangères ? *Recherches et applications – Le français dans le monde* (61), 22-33.
- Ounid, H. (2017). La « 3e personne » du féminin singulier et pluriel : quelle identité. *L'Information Grammaticale* (153), 18-22.
- Real Academia de la Lengua & Asociación Academias de la Lengua Española RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- 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. <https://urlr.me/MzWFeT>
- Sánchez, E. (2020a). Expliquer les compléments verbaux : le cas des séquences des professeurs de FLE en contexte hispanophone colombien. Dans I. Saddour & C. Gunnarsson (dirs.), *Réflexions sur les usages et les utilisateurs du français : aspects acquisitionnels et /ou didactiques* (p. 237-260), Peter Lang.
- Sánchez, E. (2020b). 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), 76-88.
- Sánchez, E. (2024). *Expliquer les constructions verbales du français : des modèles linguistiques et didactiques aux pratiques d'enseignement. Le cas du FLE dans le contexte universitaire de Bogota* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. Thèses.fr. <https://theses.fr/2024GRALL015>

Repérage et analyse des contextualisations du discours grammatical dans des grammaires destinées à un public chilien

Carolina HARO GUERRERO

UR 1339 LiLPa, Université de Strasbourg, France

Mots-clés

GRAMMAIRES PÉDAGOGIQUES DU FLE – CONTEXTUALISATION – DISCOURS GRAMMATICAL – PUBLIC CHILIEN

Keywords

FRENCH PEDAGOGICAL GRAMMAR – CONTEXTUALIZATION – GRAMMATICAL – CHILEAN PUBLIC

Palabras clave

GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FLE – CONTEXTUALIZACIÓN – DISCURSO GRAMATICAL – PÚBLICO CHILENO

Résumé

Cette contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche portant sur les procédés de contextualisation du discours grammatical observables dans des grammaires de FLE destinées à des apprenants chiliens. Elle vise à identifier les formes de contextualisation mobilisées dans ces ouvrages ainsi qu'à analyser les modifications apportées à la description grammaticale par leurs auteurs. En s'appuyant sur un corpus de quatre grammaires pédagogiques, l'étude examine les procédés discursifs tels que la traduction, les équivalences, les comparaisons interlinguistiques, ou les redescriptions et regroupements inhabituels, considérés comme des adaptations aux spécificités linguistiques et culturelles des apprenants. Les résultats préliminaires montrent une prédominance de certaines stratégies, suggérant des choix didactiques influencés par le contexte linguistique, culturel et éducatif local.

Abstract

This paper is part of a research focusing on the types of contextualization of grammatical discourse observed in foreign language grammars designed for Chilean learners. It aims to identify the forms of contextualization used in these textbooks and analyze the modifications made to the grammatical description by the authors. Based on a corpus of four pedagogical grammars, the study examines discursive processes such as translation, equivalences, interlinguistic comparisons, or redescriptions and unusual groupings as adaptations to the learners' linguistic and cultural backgrounds. Preliminary results reveal a predominance of certain strategies, suggesting didactic choices influenced by the local linguistic, cultural and educational context.

Resumen

El presente estudio analiza la manera en que se presenta la gramática francesa en gramáticas pedagógicas dirigidas a estudiantes chilenos. El objetivo es identificar las distintas modalidades de contextualización empleadas en estas obras, así como examinar las modificaciones introducidas en la descripción gramatical por sus autores. A partir del análisis de cuatro obras, se observan procedimientos de adaptación a las especificidades lingüísticas y culturales del público meta, tales como la traducción, la comparación interlingüística y la reorganización de contenidos. Los resultados preliminares evidencian el predominio de ciertas modalidades de contextualización, lo que sugiere que las decisiones didácticas están influenciadas por el contexto lingüístico, cultural y educativo local.

Introduction

De manière à faciliter l'appropriation de la langue et à rendre la présentation grammaticale du français plus accessible à un groupe d'apprenants spécifique, les grammaires du français comme langue étrangère conçues hors de France peuvent faire l'objet de « contextualisations » au niveau de leurs descriptions. La contextualisation est comprise comme l'adaptation du discours grammatical de référence lié à une langue et à un contexte communicatif spécifique, marqué par la présence d'un apprenant (récepteur) non natif. Dans ce cadre, nous présenterons une recherche portant sur les formes de contextualisation du discours grammatical dans quatre grammaires pédagogiques de français langue étrangère (FLE) publiées au Chili entre les années 1950 et 1990 et destinées aux apprenants chiliens. L'objectif principal est d'identifier et d'analyser les adaptations mises en œuvre dans ces ouvrages en nous penchant notamment sur la manière dont ils prennent en compte les références linguistiques, culturelles et éducatives propres aux locuteurs chiliens. L'hypothèse principale de cette recherche est que les grammaires FLE destinées aux apprenants chiliens intègrent des formes de contextualisation reposant sur des adaptations linguistiques et culturelles spécifiques. Celles-ci se manifestent notamment dans les choix terminologiques, les exemples proposés et l'organisation du discours grammatical. Dans cette optique, nous exposerons dans un premier temps le cadre théorique qui sous-tend cette étude, puis nous décrirons le corpus analysé et la méthodologie employée. Enfin, nous présenterons les premiers résultats obtenus lors de notre analyse et nous aborderons les perspectives pour la suite de l'étude.

1. Cadre théorique

Dans cette partie, trois notions clés seront examinées de manière articulée : la contextualisation, l'apprentissage explicite et implicite de la grammaire et la grammaire pédagogique.

1.1. Contextualisation du discours grammatical

La notion de contextualisation, centrale dans notre étude, s'inscrit dans une démarche d'adaptation des contenus grammaticaux aux réalités linguistiques et culturelles des apprenants. Elle se construit à partir de celle qui a été présentée par le groupe de recherche GreC (Grammaires et contextualisation) et est comprise comme l'adaptation du discours grammatical de référence lié à une langue et à un contexte communicatif spécifique, marqué par la présence d'un apprenant (récepteur) non natif. Ces adaptations de la description du français, issues des savoirs d'expertise professionnelle des enseignants, autrement dit des savoirs personnels ou empiriques provenant de la pratique d'enseignement, constituent essentiellement des réactions aux difficultés potentielles des apprentissages. Elles prennent en considération la culture éducative et métalinguistique des apprenants d'une communauté linguistique donnée. La culture éducative est définie comme des savoirs non savants partagés dans une communauté linguistique disposant d'un même système éducatif. Quant à la culture métalinguistique, il s'agit du savoir grammatical que possèdent les apprenants portant sur leur langue première, sur la langue étrangère en cours d'acquisition et sur d'autres langues étrangères apprises auparavant.

Dans leur typologie des formes de discours contextualisé, Bruley et Meszaros (2014) identifient cinq types principaux : (a) les expressions marquant les différences entre les systèmes linguistiques de la langue de départ et de la langue d'arrivée ; (b) les formulations soulignant leurs similitudes ; (c) les modifications de la description ou des catégories grammaticales (redescriptions/recatégorisations) ; (d) les regroupements inhabituels de faits linguistiques ; et (e) les traductions et équivalences.

1.2. Enseignement/apprentissage de la grammaire

La place de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères a évolué au fil du temps en fonction des différentes approches pédagogiques, des développements en linguistique et des besoins et attentes des apprenants. Actuellement, bien que la place de la grammaire diffère de ce qu'elle était auparavant, et malgré les nombreuses tentatives de réorientation méthodologique, son enseignement continue de constituer une pratique courante dans les cours de langues étrangères. Dans ce contexte, il devient essentiel de s'interroger sur les modalités concrètes de sa transmission. Plus précisément, il convient de se demander comment la grammaire est présentée et enseignée dans la classe de FLE.

1.2.1. Apprentissage explicite

Selon Galisson et Coste (1976), la grammaire explicite repose sur l'exposition des règles par l'enseignant et leur application consciente par les apprenants. Elle se caractérise par un recours à des descriptions métalinguistiques, visant à développer une compréhension raisonnée du fonctionnement linguistique. Comme le rappellent Germain et Séguin (1998), « faire de la grammaire » revient à proposer une description systématique du système grammatical dans une visée d'appropriation. En d'autres termes, l'apprentissage explicite conscient et formel, favorise ou assure l'acquisition par l'apprenant d'une certaine compétence grammaticale qui lui permettra d'utiliser la langue de manière appropriée. Cette démarche n'a toutefois pas pour objectif de transformer le cours de langue en cours de linguistique, mais plutôt de soutenir l'acquisition d'une compétence grammaticale mobilisable en contexte. Blanchet (1988) insiste sur la nécessité que la terminologie utilisée soit compréhensible pour les apprenants. Sans cela, la démarche explicite devient inopérante. De même, Besse et Porquier (1991) soulignent l'importance d'une intuition grammaticale minimale de l'apprenant, préalable à toute conceptualisation.

1.2.2. Apprentissage implicite

À l'opposé, l'apprentissage implicite est basé sur l'exposition répétée à des structures linguistiques, sans recours explicite à des règles (Robert, 2008). Il s'agit de favoriser l'acquisition naturelle des régularités grammaticales par la pratique, au moyen

d'exercices structuraux, de jeux de rôles, de discussions de groupe et d'activités de compréhension orale et écrite. L'objectif de cette approche est de créer des automatismes sans avoir recours au métalangage et de se rapprocher du mode d'acquisition de la langue maternelle (LM). Et c'est le savoir découlant de ces expériences concrètes et donc construit par l'apprenant lui-même qui aidera ce dernier dans son apprentissage de la langue. Alkhatib (2008) précise que l'implicite ne signifie pas l'absence de règles, mais leur dissimulation dans des contextes d'utilisation. Dans le même ordre d'idée, Vigner (2004) rappelle qu'il ne faut pas transformer la classe de langue en classe de grammaire. La grammaire implicite mobilise donc des connaissances grammaticales sous-jacentes, qui peuvent être intériorisées sans verbalisation. Dans ce cas, l'enseignant joue un rôle de médiateur, créant les conditions d'une découverte implicite, sans nommer les formes ni expliquer formellement les règles.

En guise de résumé, la grammaire explicite et la grammaire implicite diffèrent principalement de par leur origine, leur mode de fonctionnement et leur résultat. Or, bien que la grammaire implicite et la grammaire explicite ne soient pas liées en principe, elles peuvent être combinées dans l'enseignement. Leur concurrence en cours de langue est toutefois possible, surtout lorsqu'il s'agit de comparer différentes normes ou règles d'utilisation. Les enseignants adoptent souvent des approches combinées qui intègrent à la fois des éléments d'enseignement explicite et implicite en fonction des besoins et des objectifs d'apprentissage des apprenants.

1.3. Grammaire pédagogique

L'enseignement de la grammaire ne se limite pas à l'explication des règles : il nécessite une adaptation aux besoins spécifiques, ce qui distingue fondamentalement la grammaire à visée pédagogique de la grammaire linguistique. Bien que la première puisse s'inspirer de la seconde, son objectif principal est de diffuser des connaissances en tenant compte du profil de l'apprenant – âge, degré et type de scolarisation, langue maternelle, modalités d'apprentissage (Germain & Séguin, 1998). Afin de rendre les règles accessibles et pertinentes, la grammaire pédagogique adopte une approche sélective et simplifiée. Elle met l'accent sur les contenus grammaticaux les plus utiles et les plus fréquents pour les apprenants, ainsi que sur

le degré de contraste entre la langue source et la langue cible (Swan, 1994, cité par Germain & Séguin, 1998). Elle vise non seulement la compréhension des règles, mais aussi leur application concrète en contexte de communication. Elle intègre ainsi les usages réels de la langue, pas seulement sa structuration interne (Swan, 1994, cité par Germain & Séguin, 1998).

La grammaire pédagogique ne repose pas sur un modèle théorique unique, mais adopte une approche éclectique, s'inspirant de diverses descriptions linguistiques. Toutefois, comme le soulignent Besse et Porquier (1991), sa conception ne saurait se réduire à une simple juxtaposition de connaissances théoriques. Elle requiert une organisation pédagogique cohérente, guidée par des objectifs éducatifs clairs, qu'ils soient fonctionnels ou communicatifs.

Dans cette perspective, Cuq (2003) souligne que, bien que la grammaire pédagogique comporte des règles prescriptives, du type « dites, ne dites pas », elle va au-delà de la simple norme pour favoriser une application concrète des règles dans des contextes de communication. Ainsi, elle doit être conçue comme un outil permettant aux apprenants de comprendre et surtout d'utiliser activement les structures de la langue dans des contextes significatifs.

2. Constitution du corpus et méthodologie d'analyse

2.1. Corpus d'étude – le contexte chilien

Le corpus initial portait sur des grammaires publiées au Chili depuis les années 2000. Toutefois, l'enquête a révélé que l'enseignement du FLE repose aujourd'hui principalement sur du matériel pédagogique provenant de maisons d'édition françaises. Les manuels locaux récents, bien que produits par des équipes franco-chiliennes, n'incluent pas de sections grammaticales explicites, conformément à l'approche communicative du programme national. Cela a conduit à élargir la période étudiée afin d'analyser des ouvrages antérieurs à cette orientation. Au total, 35 grammaires pédagogiques publiées entre 1829 et 1986 à destination d'apprenants chiliens ont été recensées, certaines ayant connu plusieurs rééditions. Les ouvrages retenus devaient être publiés au Chili, rédigés par des auteurs chiliens ou franco-chiliens, et explicitement destinés à un public chilien. Les recherches ont été menées

via le catalogue de la Bibliothèque nationale du Chili, complétées par ceux d'universités comme l'Université de Concepción ou l'Université du Chili.

Dans le cadre de cette étude, quatre grammaires françaises, élaborées à destination d'un public chilien et considérées comme les plus récentes ont été sélectionnées. Le tableau ci-après en présente une synthèse comparative, replacée dans le cadre du contexte éducatif chilien.

Titre de l'ouvrage	Auteurs	Maison d'édition	Date de parution (1 ^{re} / éd. étudiée)	Langue de rédaction	Public cible	Institution/ Contexte
Grammaire du français formel	Patricio Moreno, Elda Flores, Margarita Manríquez	Universidad de Concepción	1986 / 1994 (4 ^e éd.)	Français	Étudiants de la filière de Traduction et Interprétation et des futurs professeurs	Université de Concepción
Cahier de grammaire française	René Charó	Editorial Universitaria S.A.	1957 / 1963 (prob. 4 ^e éd.)	Français	Étudiants de l'UMCE	Université du Chili / UMCE
Grammaire du petit français (4 tomes)	Julio Saavedra Molina	Saleliana "La Gratiud Nacional"	1921 / 1960 (13 ^e éd. du Tome I)	Espagnol	Élèves du secondaire (équivalent au collège et au lycée en France)	Internado Nacional Barros Arana, Université du Chili
Gramática escolar de la lengua francesa	Rodolfo Lenz, Antonio Diez	Nascimento	1895 / 1956 (22 ^e éd.)	Espagnol	Élèves du secondaire (équivalent au collège en France)	Institut Pédagogique de l'Université du Chili

Tableau 1 : tableau comparatif des ouvrages grammaticaux français au Chili (1956–1994)

Afin de placer ces ouvrages dans leur contexte, il convient de situer leurs auteurs dans le cadre de l'enseignement de la langue française au Chili. Rodolfo Lenz (1863–1938), linguiste et professeur allemand naturalisé chilien, est le fondateur de l'Institut Pédagogique de l'Université du Chili (1889–1989), établissement chargé de former les enseignants du secondaire et devenu depuis l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMCE). En collaboration avec Antonio Diez, il rédige la *Gramática escolar*, un manuel qui structure l'enseignement secondaire selon des

principes méthodologiques considérés comme modernes à l'époque. Julio Saavedra Molina (1880–1949), formé dans cette même institution, enseigne à l'Internado Nacional Barros Arana et à l'Université du Chili. En 1921, il publie *La Grammaire du petit français*, un ouvrage en plusieurs tomes destiné aux élèves du secondaire (collège et lycée). René Charó (1923–2001), professeur à l'UMCE, conçoit le *Cahier de grammaire française* pour les étudiants universitaires, en s'appuyant sur leur retour d'expérience. Enfin, Patricio Moreno Farías, ancien élève de Charó, a dirigé le Département de français à l'Université de Concepción, où il a également enseigné la linguistique et la grammaire.

2.2. Méthodologie d'analyse

Une fois le corpus délimité, les ouvrages ont été analysés sous l'angle de la contextualisation. Celle-ci visait à étudier le discours grammatical dans sa matérialité discursive, c'est-à-dire en considérant ses formes et contenus, tels que les explications ou commentaires intégrés aux descriptions. L'approche retenue combinait un volet quantitatif, destiné à identifier les formes principales de contextualisation, et un volet qualitatif, orienté vers l'examen détaillé des caractéristiques morphosyntaxiques observées et de leur potentiel pédagogique.

L'examen systématique des grammaires chiliennes a été effectué en comparaison avec *Le Bon Usage* de Grevisse, considéré ici comme une grammaire de référence, c'est-à-dire un ouvrage de consultation reconnu pour son autorité descriptive et sa valeur consensuelle. Ce choix s'explique par son rôle central dans la tradition grammaticale francophone et par la stabilité de son contenu au fil des éditions, garantissant la fiabilité des comparaisons. L'édition de 1939 a été retenue pour confronter les trois grammaires chiliennes les plus anciennes, tandis que celle de 1986 a servi de référence pour l'ouvrage le plus récent.

Les occurrences de contextualisation ont été archivées dans un fichier propre à chaque ouvrage, puis codées par couleurs selon un système de catégories établi à partir du cadre théorique. Les données ainsi recueillies ont été quantifiées, classées et synthétisées dans un tableau récapitulatif, servant de base à l'analyse des convergences et divergences avec la grammaire de référence.

Une analyse discursive a permis d'examiner les modes d'énonciation et les fonctions pédagogiques des segments identifiés, en lien avec les besoins spécifiques des apprenants chiliens, principalement liés à leur langue première, l'espagnol. Ceux-ci concernent, par exemple, les difficultés avec les adjectifs possessifs à la 3^e personne (ses/leurs), certaines constructions syntaxiques (por/para ↔ par/pour, position du pronom y au passé composé), les verbes intransitifs avec préposition, ainsi que l'appropriation de faits de langue absents en espagnol (article partitif, pronom relatif *qui*).

Ces observations rejoignent celles d'autres contextes hispanophones, notamment en Espagne (Navarro, 2016 ; Suso Lopez, 2016) et au Mexique (Blin, 2018 ; Cerón Luna & Martínez de Badereau, 2015), et trouvent un écho dans les recherches menées par le GreC dans des contextes germanophone, italophone et slavophone.

3. Première analyse : principaux résultats

Cette section s'attachera à analyser la manière dont ces ouvrages mobilisent des formes de contextualisation spécifiques, visant à répondre aux besoins des apprenants chiliens.

3.1. Contextualisations trouvées dans les grammaires analysées

Pour cette première analyse, nous nous sommes focalisée sur les formes de contextualisations suivantes :

- *Comparaison négative ;*
- *Comparaison positive ;*
- *Traduction ;*
- *Équivalence ;*
- *Redescription et recatégorisation ;*
- *Regroupement inhabituel.*

Bien que la traduction et l'équivalence soient généralement traitées dans la même catégorie, nous les distinguerons clairement et les traiterons comme deux types différents.

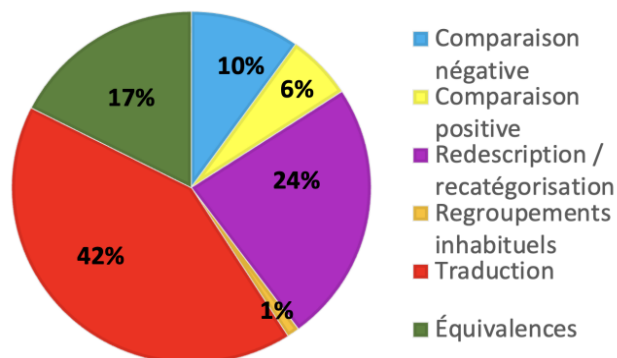
Il convient de noter que depuis la proposition initiale de Bruley et Meszaros (2014), la catégorisation a été reprise et enrichie dans des travaux plus récents, incluant par exemple les commentaires ponctuels (Blin, 2018), ainsi que les conseils pragmatiques ou pratiques (Puchovská, 2021). La présente analyse repose exclusivement sur la catégorie principale, les variations récentes n'étant pas développées en raison de contraintes de temps et d'espace. Certains passages demeurant inclassables au regard des formes retenues, une étude ultérieure visera à prendre en compte ces éléments.

Pour ce qui est de la répartition de ces quatre formes de contextualisation par ouvrage, le tableau 2 et le graphique 1 ci-dessous en font l'illustration.

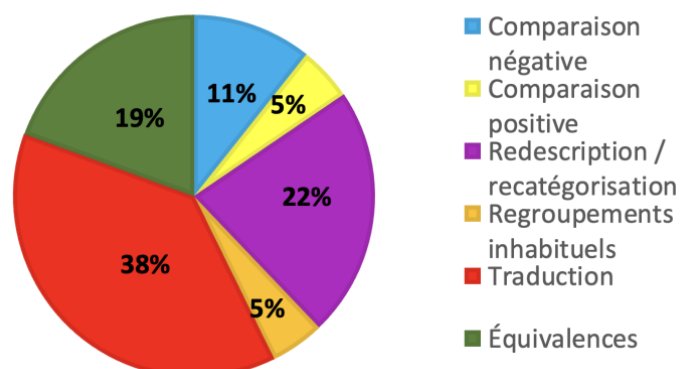
Formes de contextualisation	<i>Gramática escolar de lengua francesa</i> (1)	Cahier de grammaire française (2)	Grammaire du petit français (3)	Grammaire du français formel (4)	Total
Comparaisons négatives	35	14	5	0	54
Comparaisons positives	21	5	4	0	30
Redescriptions / Recatégorisations	85	23	24	61	193
Regroupements inhabituels	4	5	3	2	14
Traductions	147	39	45	0	231
Équivalences	62	20	10	0	92

Tableau 2 : répartition des formes de contextualisations par ouvrage

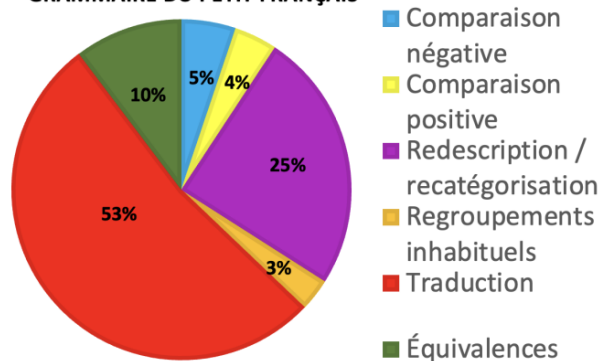
GRAMÁTICA ESCOLAR DE LENGUA FRANCESA



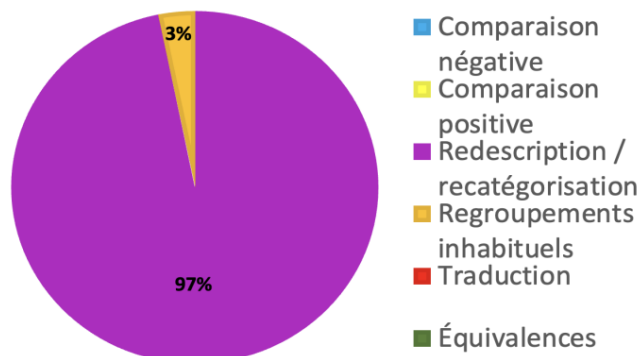
CAHIERS DE GRAMMAIRE FRANÇAISE



GRAMMAIRE DU PETIT FRANÇAIS



GRAMMAIRE DU FRANÇAIS FORMEL



Graphique 1 : répartition des contextualisations par ouvrage en pourcentage

Le tableau 1 et le graphique 1 mettent en évidence une répartition inégale des formes de contextualisation dans les quatre ouvrages étudiés (613 occurrences au total). Trois catégories dominent nettement : les traductions (231 occurrences, 37,7 %), les redescriptions/recatégorisations (193 occurrences, 31,5 %) et les équivalences (92 occurrences), qui représentent ensemble plus de 84 % des cas observés. Les comparaisons négatives (54 occurrences, 8,8 %) et positives (30 occurrences, 4,7 %) se révèlent plus marginales et presque exclusivement concentrées dans *Gramática escolar de lengua francesa*, tandis que *Grammaire du français formel* les exclut totalement. Quant aux regroupements inhabituels (14 occurrences, 2,3 %), ils sont répartis de manière dispersée, sans constituer une stratégie didactique récurrente.

L'analyse par ouvrage confirme ces disparités. *Gramática escolar de la lengua francesa* concentre à elle seule plus de la moitié des occurrences totales (354 sur 613) et se caractérise par une prédominance des traductions (42 %), suivies des redescriptions (24 %) et des équivalences (17 %), ainsi que, dans une moindre mesure, des comparaisons positives et négatives (16 %). *Cahier de grammaire française* et *Grammaire du petit français* présentent des répartitions plus équilibrées, révélant une articulation entre explication contrastive et reformulation interne : dans le premier, les traductions représentent 38 % des occurrences, suivies par les redescriptions (22 %), les équivalences (19 %) et les comparaisons (18 %) ; dans le second, la traduction occupe une place plus dominante (53 %), mais reste accompagné de redescriptions (25 %) et d'équivalences (10 %). Enfin, *Grammaire du français formel* se singularise par une orientation radicalement différente : en l'absence totale de traductions, d'équivalences et de comparaisons, plus des deux tiers des occurrences relèvent des redescriptions/recatégorisations (97 %), complétées uniquement par quelques regroupements inhabituels (3 %).

Cette distribution révèle donc des logiques contrastées : certains ouvrages, notamment *Gramática escolar de lengua francesa*, privilégient une médiation systématique par l'espagnol, mobilisant la traduction et la comparaison entre les langues comme appuis principaux, tandis que *Cahier de grammaire française* et *Grammaire du petit français* diversifient davantage leurs stratégies. *Grammaire du français formel*, en revanche, rompt avec ces approches contrastives en adoptant une perspective centrée sur la reformulation interne à la langue cible.

Après l'analyse quantitative des contextualisations, exprimée en fréquences et en pourcentages, nous présenterons quelques exemples de contextualisations observées dans les grammaires étudiées. Ces exemples seront présentés dans l'ordre décroissant de fréquence. Pour faciliter la compréhension des extraits rédigés en espagnol, nous les avons traduits directement en français dans le corps du texte. Lesdites traductions se trouvent systématiquement mises entre crochets ([]). Nous précisons par ailleurs que les exemples ne sont pas exhaustifs, mais nous pensons qu'ils sont représentatifs du phénomène dans le contexte chilien.

3.2. Discours contextualisé : quelques illustrations

Nous commencerons donc par illustrer la forme de contextualisation la plus récurrente dans notre corpus, à savoir la traduction.

3.2.1. Traductions

Dans les trois grammaires présentant ce procédé, les exemples en espagnol sont systématiquement accompagnés de leur traduction. En effet, qu'ils soient donnés avant le discours grammatical, intégrés à celui-ci ou présentés après les explications, les exemples sont d'abord rédigés en français, puis traduits en espagnol de manière systématique. Pour ce faire, les auteurs privilégient la mise en parallèle : ils placent les exemples en français (phrases entières, expressions ou mots) « en miroir » de leur traduction espagnole.

Notre premier exemple est tiré du *Cahier de grammaire française*, une grammaire dont les exemples, pour la plupart rédigés uniquement en français et tirés de textes littéraires, comportent néanmoins quelques traductions en espagnol. Il est abordé dans le huitième chapitre, nommé « L'adjectif et le pronom démonstratifs » et plus précisément, dans la sous-partie consacrée au pronom démonstratif.

(1)

« B) CE avec une valeur démonstrative dans des locutions toutes faites

<u>Sur ce</u>	dicho esto, hecho esto
<u>et ce</u>	y eso
<u>ce disant</u>	al decir eso
<u>ce faisant</u>	al hacer eso
<u>ce dit-on</u>	según dicen
<u>ce semble</u>	según parece » (Charó, 1963, p. 59)

Dans ce premier extrait, nous observons le titre *CE avec une valeur démonstrative dans des locutions toutes faites* ainsi qu'une liste de locutions françaises avec leurs traductions en espagnol correspondantes. Afin de différencier les exemples en langue française de leur traduction en espagnol, l'auteur a choisi de souligner les locutions françaises à la différence de leur traduction en espagnol. Il est à remarquer qu'à part les traductions, aucune description grammaticale ou commentaire n'a été apportée. L'apprenant est ainsi activement sollicité et doit comprendre par lui-même que les traductions en espagnol correspondent aux locutions françaises. Il est également à noter que, bien que dans cet extrait les exemples aient été traduits du français vers l'espagnol, l'ouvrage présente également des exemples traduits de l'espagnol vers le français.

(2)

« § 32. Modelos:

<i>le bras</i> (lə bra) el brazo.	<i>les bras</i> (le bra) los brazos.
<i>la noix</i> (la nwa) la nuez.	<i>les noix</i> (le nwa) las nueces.
<i>le nez</i> (lə ne) nariz.	<i>les nez</i> (le ne) las narices.
<i>l'homme heureux</i> (l- ɔm :örö).	<i>les hommes heureux</i> (lez- ɔmz- örö) » (Lenz et Diez, 1956, p. 44)

Dans le deuxième exemple, l'auteur de *Gramática escolar de la lengua francesa*, ouvrage rédigé entièrement en espagnol, avec des exemples en français traduits systématiquement en espagnol et destiné à un public équivalent au collège en France, a eu recours à la traduction afin d'illustrer les différences morphologiques entre le singulier et le pluriel des articles définis. Ces exemples viennent illustrer l'explication

de la règle générale de la formation du pluriel des articles définis. Compte tenu du fait que l'ouvrage est rédigé en espagnol, les exemples en français sont proposés en italique pour souligner qu'ils sont écrits en langue étrangère, alors que les traductions en espagnol, quant à elles, sont écrites en style « normal ». Pour aider l'apprenant à prononcer correctement les exemples proposés, les auteurs ont ajouté leurs transcriptions phonétiques entre parenthèses. Ces exemples sont suivis d'une brève explication de la règle de formation des noms et des adjectifs se terminant par s, x, z indiquant que ceux-ci ne changent pas d'orthographe au pluriel.

(3)

EJEMPLOS:

J'ai un canif.

Tengo un cortaplumas.

Je n'ai pas froid.

No tengo frío.

As-tu mon crayon ?

¿**Tienes** mi lápiz? »
(Saavedra-Molina, 1958, p. 22).

Dans l'exemple (3), trouvé dans le chapitre 11, nommé « VERBE AVOIR », nous pouvons constater que l'auteur a eu recours à la traduction des exemples afin de faciliter l'apprentissage du verbe « avoir ». En effet, les traductions en espagnol, qui apparaissent dans une colonne en miroir, permettent à l'apprenant de prendre conscience de l'emploi de ce verbe en français en le comparant avec celui de l'espagnol. L'apprenant notera ainsi la formation de la négation : Sujet + NE / N' (si le verbe commence par une voyelle) + verbe + PAS ou encore celle de l'interrogation, dont l'une des trois formes est l'inversion sujet/verbe. Nous pouvons également remarquer que les éléments contrastés sont présentés en caractères gras afin de mettre en évidence leur correspondance. Enfin, nous pouvons signaler que le fait d'utiliser l'espagnol manifeste la volonté de l'auteur de prendre en compte la L1 des apprenants, s'ancrant directement dans leur contexte linguistique.

3.2.2 Redescriptions/recatégorisations

Outre les traductions, la redescription est une forme fréquente de contextualisation dans notre corpus, caractérisée par des reformulations influencées par la culture grammaticale de la langue première des apprenants, distinctes de celles des

grammaires de référence. Les exemples recensés montrent des variations significatives dans la description du français, que nous présenterons dans les extraits suivants.

Dans l'exemple (4), nous observons une forme de redescription qui se traduit par une modification de l'appellation de la catégorie grammaticale. Plutôt que d'employer la terminologie standard des grammaires de référence françaises, l'auteur tient compte de la manière dont la langue espagnole est catégorisée. Cette stratégie vise à rapprocher l'explication de l'expérience linguistique de l'apprenant, facilitant ainsi la compréhension et l'appropriation des concepts grammaticaux français à partir de repères connus dans sa langue première.

(4)

« OBSERVACIÓN

Nótese que las terminaciones del pospretérito (**ais, ais, ait jou iez, aient**) son las mismas del copretérito ». (Saveedra-Molina, 1958, p. 28). [Notez que les terminaisons du conditionnel (**ais, ais, ait jou iez, aient**) sont les mêmes que celles de l'imparfait]

Julio Molina Saavedra illustre cette stratégie en reprenant la terminologie d'Andrés Bello, figure majeure de la vie intellectuelle latino-américaine du 19e siècle, dont la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* a profondément marqué la tradition grammaticale. Ainsi, au lieu de traduire littéralement les catégories françaises par *condicional* et *pretérito imperfecto*, il emploie les termes *pospretérito* et *copretérito*. Ce choix terminologique, issu de la culture grammaticale hispanophone, constitue une redescription qui rapproche la présentation des faits français de la catégorisation familière des apprenants hispanophones, favorisant leur compréhension et leur appropriation.

L'exemple suivant (5), extrait du chapitre I « LES DETERMINANTS DU NOM », sous-partie « l'article indéfini », illustre une variation relevant non du métalangage, mais de la modification de la présentation du discours grammatical :

(5)

« Observez que la distinction entre masculin et féminin n'existe pas au pluriel ; le nom n'en est pas moins d'un genre ou d'un autre. En tout cas, le genre d'un substantif est arbitraire au point de vue grammatical, bien qu'il corresponde la plupart des fois au sexe des personnes et des animaux ». (Moreno *et al.*, 1994, p. 3).

Cette observation, qui accompagne des exemples confrontant les pluriels des articles définis et indéfinis (*le garçon / les garçons, la femmes / les femmes ; un garçon / des garçons et une femme / des femmes*), permet à l'apprenant de constater par lui-même que le pluriel ne distingue par le genre, sans explication détaillée. Elle illustre une modification du discours grammatical dans la mesure où l'explication proposée par Moreno *et al.* se distingue par sa concision et son caractère sélectif. Plutôt que de détailler les multiples critères évoqués par Grevisse et Goosse, les auteurs chiliens privilégient une présentation simplifiée qui met en avant deux points jugés essentiels pour l'apprenant : l'absence de distinction entre masculin et féminin au pluriel et le caractère arbitraire du genre.

Dans *Le Bon Usage* (Grevisse & Goosse, 1986), la question du genre des noms fait l'objet d'un développement détaillé sur plusieurs pages, insistant sur son caractère largement arbitraire du genre grammatical en français, tout en distinguant certains cas particuliers : pour les noms animés, le genre peut coïncider avec le sexe biologique (ce que l'on appelle « genre naturel »), tandis que pour les noms inanimés, il est généralement déterminé par des facteurs historiques, analogiques ou étymologiques. La présentation de Moreno *et al.* réorganise l'information, débutant par un fait concret avant de l'inscrire dans le cadre général de l'arbitraire, produisant une reconfiguration discursive qui, tout en restant fidèle au système du français, offre un parcours explicatif plus accessible à l'apprenant.

3.2.3. Équivalences

La troisième forme de contextualisation qui présente un taux de récurrence élevé dans notre corpus est l'équivalence. Le recours à cette forme se manifeste très régulièrement à travers l'utilisation du verbe « équivaloir » : *equivale*, équivalant. En voici quelques exemples :

(6)

«Las negaciones (ne) pas, point, guère (apenas), se consideran como expresiones de cantidad. *Il ne se permettait point de repos* equivale a: «No se daba punto de reposo = ningún reposo». (Lenz et Diez, 1956, p. 56). [Les négations (ne) pas, point, guère, sont considérées comme des expressions de quantité].

Dans l'exemple (6), nous pouvons observer un extrait trouvé dans le chapitre 37, intitulé *Expresiones de cantidad*, où les auteurs proposent deux équivalents possibles en espagnol à la phrase « Il ne se permettait point de repos ». Cet extrait vient illustrer la description réalisée par les auteurs de certaines expressions de la négation, telles que *pas*, *point*, *guère*, indiquant qu'elles sont considérées comme des expressions de quantité. À première vue, nous pourrions penser qu'il s'agit d'une simple traduction. Cependant, l'utilisation d'*equivale a* dans la description montre une intention de souligner le lien entre les systèmes linguistiques français et espagnol, attestant qu'il s'agit bien d'une équivalence. Nous pouvons également remarquer que la deuxième proposition d'équivalence n'est accompagnée d'aucun commentaire, mais seulement du signe « = » suggérant l'équivalence entre les deux énoncés.

(7)

« A) CE dans des constructions spéciales

a) « Ce que » exclamatif. Dans la langue familière nous trouvons ce
que équivalant à l'adjectif interrogatif espagnol qué » (Charó, 1963, p. 59).

L'exemple (7), trouvé tout comme l'exemple (1) dans le huitième chapitre des *cahiers de grammaire*, montre de la part de l'auteur un recours à la LM de l'apprenant afin de rendre l'explication plus accessible pour ce dernier. En effet, en s'appuyant sur sa L1, l'apprenant pourrait mieux accéder au français, ce qui pourrait contribuer à faciliter l'apprentissage de ce point grammatical. De plus, cette précision d'ordre comparatif viendrait avertir l'apprenant que la construction spéciale du pronom démonstratif neutre « ce que » n'aurait pas comme équivalent en espagnol la même catégorie grammaticale, mais une catégorie différente, celle de l'adjectif interrogatif « qué ». Afin d'illustrer ses propos, l'auteur propose deux exemples en français, traduits en espagnol, immédiatement après cette description.

Enfin, dans l'exemple (8), trouvé dans la rubrique « Observaciones » du chapitre 6, intitulé « COMPARACIÓN DE LOS ADJETIVOS Y ADVERBIOS », Saavedra-Molina réalise une analogie par rapport au système linguistique espagnol au moyen d'une équivalence. En effet, il explique que dans les formules *aussi... que*, *pas si... que*, le « que » équivalait en espagnol à l'adverbe « como ».

(8)

« 3.– En las combinaciones *aussi... que, pas si... que, este que* equivale en castellano a **como** (Ej. 1) (Saavedra-Molina, 1958, p. 14). [Dans les combinaisons *aussi... que, pas si... que, ce que* équivaut en espagnol à **como**].

Cette observation vient immédiatement après les exemples illustrant le fait linguistique travaillé et se réfère à l'exemple n° 1 : « Je suis **aussi** jeune **QUE** vous » avec sa traduction en espagnol « Soy **tan** joven **COMO** usted », et « Je *ne* suis *pas* **SI** (**aussi**) jeune que vous », avec sa traduction en espagnol « No soy **tan (tan)** joven **COMO** usted ». À l'aide de l'explication et des exemples cités, l'apprenant chilien prendra alors conscience que ces formules de comparaison, formées par un adverbe de quantité + adjectif/adverbe + que, n'ont pas la même correspondance en langue espagnole, car cette dernière exprimera la même idée à l'aide de l'adverbe *como*. Si nous examinons les exemples cités dans notre extrait, nous constatons que l'auteur a mis en évidence les éléments contrastés au moyen des caractères spéciaux afin de mieux faire ressortir les éléments grammaticaux essentiels. En effet, dans le premier énoncé, l'auteur met en gras le comparatif d'égalité **aussi** en français et **tan** en espagnol, et en majuscule les adverbes **QUE** et **COMO**. Pour ce qui est du deuxième énoncé, les adverbes de négation *ne... pas* et *no* en espagnol sont mis en italique alors que les comparatifs **SI** et **COMO** sont mis en gras.

En complément des contextualisations déjà examinées, nous avons identifié dans le corpus analysé d'autres formes de contextualisation, moins fréquentes que les précédentes. Il s'agit des comparaisons négatives, relevant de la première forme de contextualisation, et des comparaisons positives, correspondant à la seconde.

3.2.3. Comparaisons négatives

Dans le chapitre 36, dédié à la « Contracción del artículo *le, les con de y à* », nous trouvons une description qui met en évidence les différences entre les systèmes français et espagnol, comme l'illustre l'exemple (9) :

(9)

« Nótese que el complemento directo, en francés, nunca lleva la preposición *à* : «Veo a mi amigo» – Je vois mon ami, como «veo la casa» – je vois la maison » (Lenz et Diez, 1956, p.46). [Il faut souligner que le complément d'objet direct en français n'est jamais précédé de la préposition *à*]

Bien que les comparaisons négatives se manifestent généralement à travers les formulations du type « contrairement au français... », « Il n'existe pas en français... » ou « La langue française ne possède pas... », nous avons dans l'exemple (9) une autre façon de présenter cette forme de contextualisation. En effet, au lieu de contraster explicitement le système linguistique français avec celui de la LM, Lenz et Diez ont choisi de souligner implicitement le lien entre le français et l'espagnol, en comparant les deux systèmes sans jamais mentionner directement la langue espagnole. C'est à travers les exemples proposés que l'apprenant constatera qu'il s'agit d'une comparaison entre les deux langues, et prendra conscience qu'en français le COD n'est jamais introduit par la préposition *à* alors qu'en espagnol, cela dépendra s'il s'agit d'un être vivant ou d'un objet inanimé. Cette comparaison permettrait ainsi à l'apprenant d'éviter de faire des erreurs dues aux possibles interférences entre sa langue maternelle et la langue cible.

3.2.4. Comparaisons positives

En plus de la contextualisation qui souligne les différences entre les systèmes du français et de l'espagnol, l'exemple (10) illustre une adaptation du discours au contexte chilien à travers une comparaison positive, c'est-à-dire une description mettant en évidence les similitudes entre les deux systèmes :

(10)

« L'article défini en français s'emploie à peu près comme en espagnol » (Charó, 1963, p. 39).

Dans cet exemple de contextualisation, présenté dans la rubrique « Étude comparée » du chapitre dédié aux articles, et plus précisément à l'article défini, Charó explique que l'utilisation de l'article défini en français est très proche de celle de l'espagnol. Cette remarque contrastive, à première vue anodine, rendrait le discours grammatical davantage accessible à l'apprenant, puisqu'en recourant à sa langue maternelle, il aurait accès plus facilement à la langue française. En effet, tenant compte que les usages entre les deux langues sont similaires (pour désigner une chose ou une personne en particulier ou pour faire référence à une personne ou une chose déjà identifiée, par exemple), l'apprenant se servira de ce qui est « déjà-là » et pourra le transposer directement dans la langue étrangère. Ainsi, ce recours à une comparaison

positive témoignerait du phénomène de contextualisation, en ce qu'il permet à l'apprenant de s'appuyer sur sa L1 pour transférer des connaissances vers la langue cible de manière ciblée. Cependant, l'emploi de la locution adverbiale « à peu près » vient nuancer cette similitude et l'alerte sur le fait que celle-ci n'est que partielle. L'apprenant est ainsi conscient que, bien qu'il puisse se référer à sa L1, il lui faut néanmoins faire preuve de vigilance face aux divergences d'usage entre les deux langues.

En raison de contraintes d'espaces et de l'importance limitée de cette catégorie dans les résultats préliminaires, les regroupements inhabituels ne feront pas l'objet d'un développement approfondi dans cet article.

4. Conclusions partielles et projections

En raison de la faible production de grammaires publiées au Chili après 2000, l'analyse s'est centrée sur quatre ouvrages édités entre les années 1950 et les 1990. Les résultats montrent une forte variabilité dans les formes de contextualisation, avec une prédominance des traductions, suivies des redescriptions/recatégorisations et des équivalences, qui représentent ensemble plus de 84 % des cas observés. Contrairement aux hypothèses, les comparaisons explicites entre français et espagnol restent rares. Ces observations témoignent néanmoins de la volonté des auteurs/enseignants d'adapter leur discours grammatical afin de rapprocher l'apprenant, mobilisant leur expertise contrastive et introduisant des variations contextuelles, manifestation de leur créativité métalinguistique, en accord avec les conclusions générales du GreC et celles observées dans d'autres contextes hispanophones.

Les résultats présentés restent préliminaires. La complexité du métadiscours contextualisé, liée au fait que certains types de contextualisation se mêlent et que les limites entre catégories sont parfois très fines, suggère qu'une analyse plus approfondie est nécessaire. Dans une étape ultérieure, nous prévoyons d'analyser les variations les plus récentes des formes de contextualisation. Par ailleurs, une comparaison avec des observations directes de classe permettra de déterminer si et comment les faits grammaticaux contextualisés dans les grammaires étudiées continuent d'être contextualisés par les enseignants de FLE actuellement.

Références bibliographiques

Corpus d'étude

- Charó, R. (1963). *Cahiers de grammaire française*. Editorial Universitaria.
- Lenz, R., & Diez, A. (1956). *Gramática escolar de la lengua francesa: Con una introducción metodológica y una recapitulación fraseológica general*. Nascimento.
- Moreno, P., Flores, E., & Manriquez, M. (1994). *Grammaire du français formel*.
- Saavedra-Molina, J. (1960). *Grammaire du petit français*. Salesiana. Université de Concepción.

Autres sources

- Al-Khatib, M. (2008). Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE ? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. <https://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/ALKHATIB.pdf>
- Beacco, J.-C. (2009). La question de la grammaire dans l'enseignement du français comme langue étrangère : Nouveaux contextes, nouvelles perspectives. Dans O. Galatanu (Dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp. 41–54). Peter Lang.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier.
- Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M., & Suso López, J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : Présentation. *Langue française*, 181(1), 3–17. <https://doi.org/10.3917/lf.181.0003>
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier Didier.
- Blanchet, P. (1988). *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. Peeters.
- Blin, B. (2018). L'enseignement de la grammaire du français au Mexique : Quelques éléments de contextualisation. Dans A.-C. Santos & C. Weber (Dirs.), *Enseigner la grammaire : Discours, descriptions et pratiques* (pp. 223-242). Le Manuscrit.
- Bruley, C., & Meszaros, B. (2014). Grammaire du français et discours grammatical contextualisé : Le cas des grammaires éditées en Slovaquie. *Philologia*, 24(2), 7–20. <https://hal.science/hal-03531274v1/document>
- Bruley, C., Fouillet, R., Stratilaki, S., & Weber, C. (2014). Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés. Dans J. Aguilar Rio, C. Brudermann, & M. Leclère (Dirs.), *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte* (pp. 10–23).
- Cárdenas-Squella, J.-P. (1990). Un Allemand, l'Université du Chili et la langue française. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 5, 22–26. https://www.persee.fr/doc/docum_0992-7654_1990_num_5_1_926
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.
- Cerón, L., & Martínez de Badereau, V. (2015). Contextualisation et grammaire au Mexique : Résultats d'une enquête préliminaire. *Synergies Mexique*, 5, 71–73. https://gerflint.fr/Base/Mexique5/ceron_martinez.pdf
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses universitaires de Grenoble.
- Faure, P. (2014). Réinventer l'enseignement de la grammaire en LANSAD : Application à l'anglais pour la santé. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 33(3). <https://doi.org/10.4000/apliut.4923>
- Fougerouse, M. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 122, 165–178. <https://doi.org/10.3917/ela.122.0165>
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Germain, C., & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. CLE International.
- Les Carnets du Cediscor. (2021). Analyse contrastive du discours grammatical. <https://doi.org/10.4000/cediscor.3192>
- Grevisse, M. (1939). *Le bon usage : Grammaire française* (2e éd.). Duculot.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (1986). *Le bon usage : Grammaire française* (12e éd.). Duculot.
- Navarro, A. (2016). Constructions verbales intransitives avec préposition et grammaires françaises pour apprenants hispanophones (1970–2016). *Synergies Espagne*, 9, 35–49. <https://gerflint.fr/Base/Espagne9/narro.pdf>
- Puchovská, Z. (2021b). Le discours grammatical contextualisé du français de conception slovaque : Analyse de la période entre 1993 et 2018. Dans Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français (1918–2018)*, 143–233. Éditions des archives contemporaines.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2e éd.). Ophrys.
- Starościak, K. (2018b). Descriptions grammaticales pédagogiques du français fondées sur la morphologie nominale du polonais. Dans A.-C. Santos & C. Weber (Dirs.), *Enseigner la grammaire : Discours, descriptions et pratiques* (pp. 243-276). Le Manuscrit.
- Suso López, J. (2016). La conjugaison des verbes dans les grammaires du français des XIXe et XXe siècles. *Synergies Espagne*, 9, 123–142. <https://gerflint.fr/Base/Espagne9/suso.pdf>
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue* (Nouvelle éd.). CLE International.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette.
- Weber, E. (2006). L'approche contrastive dans le *Manual de gramática francesa* (2006) de E. Echeverría Pereda. *Synergies Espagne*, 15, 119–131. <https://gerflint.fr/Base/Espagne15/weber.pdf>

La transposition de connaissances grammaticales de l'arabe vers le français

Julien SIBILEAU

Institut National des Langues et Civilisations, Paris, France

Mots-clés

ARABE LITTÉRAL – TRANSPOSITION DIDACTIQUE – CONNAISSANCES GRAMMATICALES – ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE – CATÉGORIE GRAMMATICALE

Keywords

LITERAL ARABIC – DIDACTIC TRANSPOSITION – GRAMMATICAL KNOWLEDGE – GRAMMAR TEACHING – GRAMMATICAL CATEGORY

Stichworte

ARABISCHE SPRACHE – DIDAKTISCHE UMSETZUNG – GRAMMATIKKENNTNISSE – GRAMMATIKUNTERRICHT – GRAMMATIKKATEGORIE

Résumé

Dans cet article nous nous proposons de commenter plusieurs faits linguistiques en pointant du doigt certains problèmes posés par la transposition de l'arabe vers le français et inversement, que ce soit au niveau grammatical ou terminologique. Il s'agira pour nous de nous interroger sur les stratégies didactiques employées dans un cours de grammaire de la langue arabe destiné à des étudiants de deuxième année de Licence ayant un niveau intermédiaire situé entre les niveaux B1 et B2 du CECRL. On s'interrogera notamment sur ce que la grammaire arabe nomme le *ḥāl* (complément d'état), dont le gérondif est souvent donné comme équivalent en français. Dans la seconde partie nous nous focaliserons sur la catégorie grammaticale du *tawkkīd* (littéralement : confirmation) en essayant de voir à quelles réalités linguistiques ce concept renvoie en français. Enfin nous tenterons de pointer du doigt un des écueils auxquels les enseignants de langue arabe font parfois face lorsqu'il s'agit d'enseigner ce que la grammaire arabe nomme *maf'ūl li-ağli-hi* et *maf'ūl la-hu* (pour la traduction voir la suite de l'article), et la confusion entre complément de cause et complément de but qui peut en découler.

Abstract

In this paper we propose to comment on several linguistic facts by pointing out certain problems posed by the transposition of Arabic into French and vice versa, whether at the grammatical or terminological level. Our aim is to examine the didactic strategies employed in an Arabic grammar course aimed at second-year undergraduate students with an intermediate level between levels B1 and B2 of the CEFR. In particular, we will look at what Arabic grammar calls the *ḥāl* (state complement), for which the gerund is often given as the equivalent in French. In the second part we will focus on the grammatical category of *tawkkīd* (literally: confirmation), trying to see what linguistic realities this concept refers to in French. Finally, we will try to point out one of the pitfalls that Arabic language teachers sometimes face when teaching what Arabic grammar calls *maf'ūl li-ağli-hi* and *maf'ūl la-hu* (for the translation, see the rest of

the article), and the confusion between complement of cause and complement of purpose that can ensue.

Abstrakt

In diesem Artikel möchten wir mehrere sprachliche Phänomene kommentieren und dabei auf bestimmte Probleme hinweisen, die sich bei der Übersetzung des Arabischen ins Französische und umgekehrt ergeben, sei es auf grammatikalischer oder terminologischer Ebene. Wir werden uns mit den didaktischen Strategien befassen, die in einem Arabisch-Grammatikkurs für Studierende im zweiten Jahr des Bachelorstudiums mit einem Sprachniveau zwischen B1 und B2 des GER verwendet werden. Wir werden uns insbesondere mit dem befassen, was in der arabischen Grammatik als ḥāl (Zustandskomplement) bezeichnet wird und welches im Französischen oft als Gerundium angegeben wird. Im zweiten Teil werden wir uns auf die grammatikalische Kategorie des tawkīd (wörtlich: Bestätigung) konzentrieren und versuchen zu sehen, auf welche sprachlichen Realitäten sich dieses Konzept im Französischen bezieht. Schließlich werden wir versuchen, auf eine der Schwierigkeiten hinzuweisen, mit denen Arabischlehrer manchmal konfrontiert sind wenn es darum geht, das zu vermitteln, was in der arabischen Grammatik als maf'ūl li-ağli-hi und maf'ūl la-hu bezeichnet wird (die Übersetzung finden Sie weiter unten im Artikel), und die Verwirrung zwischen Komplement der Ursache und Komplement des Zwecks, die sich daraus ergeben kann.

Introduction

Comme nous le savons les grammaires descriptives, et les grammaires en général, ne sont pas toujours pertinentes pour l'enseignement des langues (Porquier 1984). En effet, elles ne tiennent pas compte de la dimension didactique mise en jeu lors du processus d'apprentissage et d'acquisition des langues. Fort de ce constat, la notion de « grammaire enseignante » apparaît comme centrale dans les réflexions relatives à l'enseignement des langues. Nous pourrions même dire que cette notion ne fait peut-être que réactualiser une des fonctions premières de la grammaire qui était initialement destinée à l'apprentissage d'une langue¹.

Or, le principal écueil des grammaires descriptives est qu'elles se focalisent principalement sur le système de la langue sans tenir compte de l'apprenant. La grammaire enseignante elle, remet l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et interroge les modalités d'enseignements de la grammaire. Par

¹ C'est notamment le cas dans la culture arabe (Kasher 2018).

grammaire, nous entendrons ici l'ensemble des règles et principes qui rendent possible l'apprentissage de la langue par l'apprenant. L'ajout de l'adjectif « enseignante » permet la mise en perspective de la grammaire en la resituant dans un contexte pédagogique et didactique, c'est -à-dire l'espace de cours. Elle interroge ainsi les modalités selon lesquelles nous, enseignants de grammaire et linguistes, didacticiens des langues, utilisons cet outil qu'est la grammaire dans nos cours.

Dans cet article nous souhaiterions, dans la continuité de notre présentation effectuée lors du colloque sur les grammaires enseignantes², mettre en lumière quelques problématiques liées à l'enseignant de l'arabe standard moderne à un public francophone. L'enjeu de l'article est d'interroger la pertinence de certaines catégories grammaticales attestées dans les grammaires arabes et arabisantes afin de proposer des pistes d'amélioration didactiques concernant l'enseignement des règles de grammaire. Pour cela nous avons choisi de circonscrire notre étude à trois faits linguistiques qui ont déjà fait l'objet de notre intervention lors du colloque, à savoir le complément circonstanciel de manière *ḥāl*, la valeur d'« insistance » (*tawkid*), et les compléments de cause et de but. Nous adopterons dans notre étude la cadre théorique de la transposition didactique des connaissances grammaticales à travers les travaux de Bronckart³.

1. Le complément circonstanciel de manière (*ḥāl*)

Dans son article où il propose une histoire du concept de transposition didactique, Jean-Paul Bronckart rappelle que pour celui qui est considéré comme étant à l'origine du concept, Michel Verret, la notion de transposition didactique part du principe que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (Bronckart, 1998 : 35). Bronckart poursuit en énumérant ce qu'il considère comme étant les 4 thèmes qui découlent du principe énoncé par Michel Verret :

- a. La division du travail implique une génération de savoirs spécifiques. D'un côté nous avons les pratiques d'invention puis leur (re-)mise en œuvre dans l'action. D'un autre

² Merci aux organisateurs du colloque (INaLCO et réseau GreC) sur les grammaires enseignantes qui s'est tenu à l'INaLCO les 9 et 10 octobre 2024.

³ Cf bibliographie.

nous trouvons l'ensemble des pratiques relatives à la transmission du savoir, à l'exposition scientifique ou didactique.

- b. Un objet de savoir comporte un référentiel commun et une part de spécificité découlant des propriétés particulières des pratiques qui l'exploitent. Ainsi la transposition désigne-t-elle les transformations que subit un savoir donné au cours du processus *invention, exposition scientifique, exposition didactique, mise en œuvre*.
- c. S'agissant de la pratique d'exposition didactique, trois contraintes sont à mentionner : 1. La nature même du savoir mobilisé ; 2. Le statut des destinataires de la transmission ; 3. Le contexte institutionnel des pratiques de transmission.
- d. Le savoir didactisé présente les caractéristiques suivantes : 1. Désyncrétisation : Apparition de pratiques d'apprentissage spécialisées ; 2. Dépersonnalisation : Séparation du savoir et de la personne qui l'a produit ; 3. Programmabilité : Organisation des savoirs permettant une acquisition progressive (Bronckart, 1998 : 36).

Mais pour Bronckart certaines notions employées par Verret sont floues. Selon lui Verret ne distingue pas, par exemple, les processus d'enseignement des processus d'apprentissage, ni ne définit véritablement les notions d'objet, savoir etc.

Bronckart évoque ensuite la position de Chevallard dont il rappelle que pour lui l'objet de la didactique des matières scolaires a pour objet le système didactique qui organise une relation entre trois éléments : l'enseignant, l'enseigné, et le savoir à transmettre. Chevallard rejoint Verret sur la question de la transposition qui s'opère pour lui entre les savoirs savants, les savoirs sélectionnés, et les savoirs effectivement enseignés (Bronckart, 1998 : 37). Toutefois Bronckart rappelle un peu plus loin qu'on a justement reproché à Chevallard de s'être trop focalisé sur les savoirs en mettant de côté l'analyse des rapports entre objets d'enseignement et pratiques d'exploitation de ces mêmes objets (Bronckart, 1998 : 40). Sans vouloir rentrer dans les débats ayant eu cours entre ces différentes notions théoriques, nous adopterons ici une approche plus proche de celle de Verret qui met l'accent sur les pratiques d'exploitation des données grammaticales dont nous disposons en tant qu'enseignant de langue arabe standard moderne ou Modern Standard Arabic (MSA).

Ainsi le premier fait linguistique qui nous intéressera et qui sera étudié et commenté est le *ḥāl*, dont la signification lexicale est 'situation' ou 'état'. Le *ḥāl* est pour la première fois décrit dans le premier livre de grammaire arabe qui nous soit parvenu, le *Kitāb* de Sībawayhi (180/796⁴), dans lequel ce dernier précise de façon contrastive

⁴ Les dates entre parenthèses désignent la date de mort selon le calendrier hégirien puis selon le calendrier grégorien.

que cet élément au cas direct et indéfini n'est pas un COD en donnant les exemples suivants⁵ :

1.	<i>Ḍarabta</i>	<i>‘Abdallāh-a</i>	<i>qā'im-an</i>
1.	Frapper-Acc ⁶ -2MS	P ⁷ -CD ⁸	debout-CCM ⁹ -CD
1.	Tu as frappé Abdallah debout.		
2.	<i>Dahaba</i>	<i>Zayd-un</i>	<i>rākib-an</i>
2.	Partir-Acc-3MS	NP-CS	montant-CCM-CD
2.	Zayd est parti à cheval.		

Or, l'approche de Sībawayhi repose très précisément sur un principe linguistique, celui de gouvernement, qui dans le métalangage grammatical qu'il adopte correspond à la notion de *'amal*. Cette approche fait du prédicat verbal le centre de l'analyse grammaticale puisque, pour reprendre les termes de Tesnière dans sa Grammaire de dépendance¹⁰, les compléments gravitant autour du prédicat dépendent du prédicat verbal auxquels ils se rattachent. C'est ce qui explique pourquoi Sībawayhi précise dès le début de ce chapitre que le *ḥāl* n'est pas un complément¹¹ (*maf'ūl*). Or, cette approche contrastive qui s'inscrit dans un raisonnement plus large reposant sur la centralité du prédicat verbal dans la phrase verbale peut-elle devenir objet d'enseignement dans un cours magistral de L2 ? La réponse à cette question est probablement non. En effet l'auditoire du cours magistral de linguistique et grammaire arabe de deuxième année à l'INaLCO est majoritairement, sinon exclusivement, composé de francophones pour qui la transposition de la langue 2 vers la langue 1, le français, est nécessaire en vue de l'apprentissage des usages de la langue arabe. Autrement dit Sībawayhi ne décrit pas véritablement le fonctionnement du *ḥāl*,

⁵ Le CCM (complément circonstanciel de manière), correspondant au *ḥāl* en arabe, est souligné par nous.

⁶ Accompli par opposition à Inac. > Inaccompli.

⁷ Nom propre.

⁸ Cas direct (CS = cas sujet ; CI = cas indirect).

⁹ Complément circonstanciel de manière.

¹⁰ Tesnière Lucien. 1988. Éléments de syntaxe structurale. Klincksieck.

¹¹ Il faut comprendre ici COD.

notamment du point de vue syntaxique, mais cherche plutôt à l'intégrer à un raisonnement plus général reposant sur la centralité du prédicat et les éléments au cas direct qu'il gouverne. Sans appropriation de ces données brutes, c'est-à-dire sans les extraire du milieu intellectuel et du contexte dans lesquels elles ont été commentées, il serait difficile de les mobiliser pour l'exposer à un public d'arabisants de deuxième année de Licence. Ceci s'explique par le fait que le *Kitāb* est une grammaire spéculative dont la fonction principale n'est pas d'enseigner la langue.

Si l'on se tourne maintenant du côté des grammaires pédagogiques (Kasher 2018), on constate que la présentation des données est différente. Dans le *Luma'* d'Ibn Ğinnī (392/1002), le bref chapitre consacré au *ḥāl* débute par la définition suivante : « Le *ḥāl* permet de décrire le comportement de l'agent ou du patient. Il est indéfini et est placé après un élément défini après lequel on peut clore une phrase. Cet indéfini sur le plan morphologique est défini au niveau sémantique. L'élément qui régit le *ḥāl* est de deux sortes : dérivable, non dérivable »¹². Dans les grammaires pédagogiques l'attention est portée sur le *ḥāl* en tant que structure grammaticale, plus que sur la relation régissant-régit en elle-même. Deux éléments sont à retenir de cette approche. Le premier est que le *ḥāl* peut être placé avant l'élément qui le régit, en début de phrase, à condition précise Ibn Ğinnī, que le régissant soit un item dérivable comme dans :

3.	<i>Ġā'a</i>	<i>Zayd-un</i>	<i>rākib-an</i>
3.	Venir-Acc-3MS	NP-CS	montant-CCM-CD
3.	Zayd est venu à cheval.		
3'.	<i>Ġā'a</i>	<i>rākib-an</i>	<i>Zayd-un</i>
3'.	Venir-Acc-3MS	montant-CCM-CD	NP-CS
3'.	Est venu à cheval, Zayd.		
3''.	<i>Rākib-an</i>	<i>ġā'a</i>	<i>Zayd-un</i>
3''.	Montant-CCM-CD	Venir-Acc-3MS	NP-CS
3''.	À cheval, Zayd est venu.		

¹² *Luma'*, 52.

En 3 nous avons affaire à l'ordre majeur des éléments de la phrase verbale, à savoir VSO où O peut être interprété comme un complément de manière générale. En 3' le *ḥāl* a été placé avec le sujet de la phrase. Et enfin en 3'' le *ḥāl* a été placé au début de la phrase. Cette flexibilité de la position du CCM est rendue possible en raison du caractère déclinable du verbe « venir » en arabe. En revanche précise Ibn Ğinnī, si le régissant n'est pas dérivable alors cette flexibilité disparaît et l'antéposition du *ḥāl* impossible :

4.	<i>Hādā</i>	<i>Zayd-un</i>	<i>qā'im-an</i>
4.	Dém MS	NP-CS	Debout-CCM-CD
4.	Voici Zayd, debout.		

4'.	<i>Qā'im-an</i>	<i>hādā</i>	<i>Zayd-un</i>
4'.	Debout-CCM-CD	Dém MS	NP-CS
4'.	Debout, voici Zayd.		

Ibn Ğinnī précise que 4' est agrammatical en raison du caractère non-dérivable du démonstratif et que pour lui le caractère dérivable d'un item dépend de sa capacité à exprimer différents temps (*al-tanaqqul fī l-azmina*). Autrement dit pour lui ce qui empêche l'antéposition du *ḥāl* est l'impossibilité pour le démonstratif d'exprimer plusieurs valeurs temporelles à l'instar du verbe. Il termine l'exposition des données en mentionnant un énoncé dans lequel le *ḥāl* est régi par un syntagme prépositionnel :

5.	<i>Zayd-un</i>	<i>fī</i>	<i>l-dār-l</i>	<i>qā'im-an</i>
5.	NP-CS	Dans-Prép ¹³	Maison-CI	Debout-CCM-CD
5.	Zayd est dans la maison, debout.			

5'.	<i>Zayd-un</i>	<i>qā'im-an</i>	<i>fī</i>	<i>l-dār-i</i>
5'.	Nom-CS	Debout-CCM-CD	Dans-Prép	Maison-CI
5'.	Zayd, debout, est dans la maison.			

¹³ Préposition qui régit l'élément nominal situé après au cas indirect.

De la même manière précise-t-il, l'antéposition du *ḥāl* dans l'énoncé agrammatical 5' est empêchée par le fait que le syntagme prépositionnel n'est pas déclinable et ne peut exprimer plusieurs valeurs temporelles. Bien que l'organisation du savoir ait considérablement évolué entre la grammaire spéculative de Sībawayhi et les grammaires pédagogiques, il n'en demeure pas moins que cette litanie de faits ne constitue pas un savoir didactisé adapté à un public francophone. Dès lors comment procéder à la didactisation de ces données et comment exposer les usages du *ḥāl* à ce public ?

Si on mobilise les outils de la linguistique nous pouvons dire que le *ḥāl*, dans les grammaires arabes¹⁴, désigne un prédicat secondaire ayant pour fonction d'indiquer les modalités selon lesquelles l'agent du verbe de la proposition principale effectue une action. Par exemple, dans 'Paul est entré en portant un manteau noir', 'en portant' sera interprété par la grammaire comme étant un *ḥāl*. Le plus souvent codé sous forme de participe actif ou participe passif¹⁵, au cas direct et indéfini nous l'avons vu, ce complément d'état est communément transposé dans les grammaires arabisantes par 'complément circonstanciel de manière'. Ainsi dans la grammaire de l'Arabe moderne de Carter et Badawi le *ḥāl* est mentionné à trois reprises, et traduit par 'circumstantial qualifier' (qualificatif circonstanciel). L'exposition des données est organisée selon un critère morphologique. Il s'agit en effet pour les auteurs de montrer quelles sont les classes de nom pouvant jouer le rôle de 'qualificatif circonstanciel'. Leur définition du *ḥāl* s'inscrit dans la continuité des grammaires pédagogiques classiques puisqu'on trouve une définition générale en tête de chapitre :

« Circumstantial qualifier, Arabic ḥāl حال 'situation, circumstance': normally a participle (less often an adj.) indicating the circumstances of an event, always dependent and nearly always indefinite, agreeing only in number and gender with the antecedent. » (Carter & Badawi, 2016 : 181)

Dans ce passage, observons les traductions des énoncés proposées. À quoi correspond concrètement le *ḥāl* en anglais ou en français ? Globalement nous constatons qu'en anglais le *ḥāl* est principalement traduit par une forme verbale en *-ing*

¹⁴ Nous appelons « grammaires arabes » les grammaires produites dans le monde arabe par des savants de culture arabe.

¹⁵ Le participe actif en arabe est un nom exprimant l'agentivité. Il est construit sur un schème spécifique. Par exemple le mot *kātib*, de la racine *ktb*, désigne « celui qui écrit », et donc par extension l'écrivain. Le participe passif est un nom exprimant le fait, pour un nom, d'être patient.

parfois traduite par un 'present participle' ou un participe présent. Toutefois ce n'est pas toujours le cas. Le *ḥāl* peut être rendu par un adverbe 'lentement' pour *mutamahhil-an*, littéralement 'en prenant son temps'. Il peut aussi être rendu par la structure 'alors que ; tandis que' suivie par un imparfait, notamment dans 'alors qu'ils sortaient' (*ḥāriġ-ayni*)¹⁶, expression qui peut d'ailleurs tout à fait être rendue par un gérondif 'en sortant' notamment dans 'Ils m'ont croisé alors qu'ils partaient en mission', id est 'ils m'ont croisé en partant en mission' bien que la première tournure permette de lever la confusion relative à la distribution de l'action. Le *ḥāl* peut aussi être rendu par la locution conjonctive 'en tant que' par exemple dans la phrase 'Je suis sorti (diplômé) officier (*ḡābiṭ-an*) dans marine'. Il peut aussi être rendu par un participe passé comme dans 'On le déplaça, porté (*maḥmūl-an*) sur les épaules'.

Il est par ailleurs tout à fait curieux de voir que le *ḥāl* fait l'objet d'un autre chapitre plus loin (Carter & Badawi, 2016 : 513) à propos des noms objets et des compléments où la même définition est mentionnée, et où on peut bien se demander quel est l'apport de ce chapitre par rapport au précédent. Enfin le *ḥāl* fait l'objet d'un troisième chapitre (Carter & Badawi, 2016 : 647) où cette fois-ci il est question de la nature de la connexion entre la proposition principale et la proposition secondaire (asyndétique ou syndétique) faisant office de *ḥāl*. Ainsi dans certains cas est-il possible de placer un élément nominal ou un verbe en position de *ḥāl* sans qu'une conjonction de coordination les introduise¹⁷. Dans le second cas la conjonction de coordination *wa-* peut introduire une phrase nominale ou un verbe jouant le rôle de complément circonstanciel de manière. On notera ici que la question de l'antéposition ou non du *ḥāl* n'est pas abordée et que ce fait de langue ne semble pas faire l'objet d'un chapitre pour lui-même. On note aussi que l'organisation des données n'est pas très différente de celle adoptée dans les grammaires arabes classiques.

Dans sa *Grammaire de l'arabe classique*, Régis Blachère consacre quant à lui un court paragraphe au *ḥāl* qu'il traduit par 'Circonstanciel complément de verbe ou d'attribut' (Blachère, 1975 : 398). Dans ce court paragraphe il rappelle que le *ḥāl* peut être un complément circonstanciel « nu » ou une annexion de qualification placée après le

¹⁶ Ici la marque du cas direct est le suffixe *-ayni*.

¹⁷ Tous les exemples que nous avons déjà mentionnés font partie de cette catégorie.

prédicat¹⁸. Il poursuit en disant que ces compléments peuvent être remplacés par des phrases nominales ou verbales. Il illustre ensuite son propos par des exemples traduits que nous mentionnons ci-dessous (Blachère, 1975 : 397).

قُنتُ مُعْتَرِمًا (= وَأَنَا مُعْتَرِمٌ)	<i>je me levai, décidé. (Aḡ. II, 258)</i>
سَافَرْتُ حَدِيثَ السِّنِّ (= وَأَنَا حَدِيثُ السِّنِّ)	<i>je voyageai jeune d'âge (= jeune)</i>
أَلِدُ وَأَنَا عَجُوزٌ وَهَذَا بَعْلِي شَيْخًا	<i>enfanterai-je alors que je suis une vieille stérile et que celui-ci, — un vieillard —, est mon époux. (Cor. XI, 72)</i>

Figure 1. Capture d'écran d'un passage consacré au *ḥāl* tiré de la grammaire de Régis Blachère

En somme, nous pouvons dire que les données relatives au *ḥāl* sont exposées de façon brute, que ce soit dans les grammaires arabes classiques ou les grammaires arabisantes. Certes, nous n'avons pas passé en revue l'ensemble des grammaires arabisantes car cela nécessiterait une étude beaucoup plus longue, mais cet échantillon reste néanmoins révélateur des problèmes d'organisation de la matière grammaticale, ainsi que de la question de la transposition didactique car, en réalité, toutes ces grammaires ne font que reprendre de manière quasi mimétique les catégories des grammaires arabes classiques. Pourquoi ne nous interrogerions-nous pas sur la ou les nuances sémantiques ou fonctionnelles éventuelles entre les compléments asyndétiques et les compléments syndétiques en arabe ? Dans un contexte de transmission, les étudiants s'interrogent nécessairement sur ce que nous pourrions appeler les « redondances grammaticales » comme la possibilité en arabe standard de former la négation du passé de deux manières. Au fond, quelle est la différence entre les deux énoncés ci-dessous¹⁹ :

6. *Daḥala* *ḥāmil-an* *risālat-an*

¹⁸ Voir le deuxième exemple ci-dessous.

¹⁹ Forgés par l'auteur de l'article. Nous soulignons toujours le CCM.

6.	Entrer-Acc-3MS	Portant-CCM-CD	Lettre-CD		
6.	Il entra en portant une lettre.				
7.	<i>Daḥala</i>	<u>wa-</u>	<u>huwa</u>	<u>yahmil-u</u> ²⁰	<i>risālat-an</i>
7.	Entrer-Acc-3MS	et	il	Porter-Inac-3MS	Lettre-CD
7.	Il entra alors qu'il portait une lettre / Il entra une lettre à la main.				

Si les deux énoncés semblent équivalents sur le plan sémantique, il n'en demeure pas moins qu'une nuance les distingue. D'abord du point de vue de l'histoire de la langue. Il faut en effet noter que 7 est beaucoup plus répandu dans les dialectes arabes que 6, ce qui s'explique par la disparition du système casuel dans les dialectes arabes, ce qui a pour conséquence de recourir davantage à des tournures neutres au niveau morphosyntaxique. Ainsi 7 permet-elle d'introduire une phrase nominale et donc, d'exprimer des valeurs qu'il ne serait pas possible d'exprimer avec une phrase verbale, comme la valeur existentielle par exemple.

Comme nous avons pu le voir l'approche classique et traditionnelle du *ḥāl* ne permet pas de rendre compte de sa complexité logique et fonctionnelle en arabe qui couvre en réalité plusieurs phénomènes distincts, à tout le moins deux : complément circonstanciel de manière comme dans 'sans éprouver la moindre peur' ainsi qu'un gérondif comme dans 'en entrant dans la pièce'. Nous savons que les locutions *bi-dūn-i an* + subjonctif ou *min ḡayr-i an* + subjonctif ('sans que' ou 'sans + infinitif') ne sont pas mentionnées dans les chapitres consacrés au *ḥāl*. Si dans les deux cas nous avons bien affaire à un circonstanciel de manière, le second cas semble plus spécifique que le premier. Surtout, la grammaire arabe, en décrivant le *ḥāl*, ne tient pas compte des compléments circonstanciels de type 'préposition + subjonctif' en arabe. D'autre part, placé en début de phrase, le gérondif français acquiert une nouvelle valeur comme dans : 'en prenant une telle décision il a pris un gros risque'²¹, point qui n'est pas non plus traité dans les grammaires modernes de l'arabe.

²⁰ À noter que l'inaccompli peut tout à fait être remplacé ici par le participe actif *ḥāmil* valant participe présent.

²¹ Dans cet énoncé 'en prenant ...' est complément circonstanciel de cause. Or nous verrons dans la troisième partie de cet article que la grammaire arabe traditionnelle n'aborde pas ces faits grammaticaux.

Bien loin d'avoir apporté des réponses exhaustives aux modalités de didactisation du *ḥāl* dans la grammaire arabe, il n'en reste pas moins que nous avons tenté de montrer qu'il n'existait pas aujourd'hui de grammaire enseignante tenant compte des besoins des étudiants arabisants sur cette question. Nous espérons avoir suffisamment montré les limites et les écueils auxquels les didacticiens de la langue arabe sont confrontés aujourd'hui lorsqu'il s'agit de transposer des savoirs grammaticaux à partir des sources arabes, qu'elles soient classiques ou non, et ce à travers le phénomène du *ḥāl*. Dans le chapitre suivant nous allons tenter de montrer un autre aspect du problème posé par l'adoption des catégories de la grammaire arabe classique à travers la valeur de *tawkīd*.

2. La valeur de *tawkīd* : quelle(s) réalité(s) linguistique(s) ?

Dans la deuxième partie de cet article nous nous proposons de prendre pour objet d'étude la valeur de *tawkīd* dans la grammaire arabe. Nom verbal d'un verbe de forme II²² *'akkada*, littéralement 'confirmer' ou 'insister', cette valeur est attribuée à plusieurs faits linguistiques et particules que nous déclinons et commenterons ici. C'est notamment le cas de la particule *inna*²³ qui ne peut se placer que devant une phrase nominale : *inna* + sujet + prédicat nominal ou verbal. Or nous arguons dans cet article que la valeur de *tawkīd* très souvent reprise dans les grammaires arabisantes ne permet pas de rendre compte de la complexité fonctionnelle de la particule *inna*. En recourant aux outils de la linguistique sémitique ainsi qu'à un chapitre consacré par le philosophe du 10^{ème} siècle al-Fārābī à cette particule, nous proposons une description d'*inna* qui permettra, nous l'espérons, de faire la lumière sur son rôle au sein du système de l'arabe. De fait, nous nous demanderons à quoi renvoie réellement la notion de *tawkīd* chez les grammairiens et plus particulièrement s'il s'agit d'une notion modale ? Nous proposerons ici de rapprocher cette particule des déictiques dans les langues sémitiques, ainsi que du présentatif hébraïque *hinneh* (voici !). La thèse que nous défendons est qu'*inna* aurait d'abord été une sorte de démonstratif-présentatif 'montrant' le contenu de l'énoncé comme étant réel, faisant partie intégrante du

²² La plupart des verbes de forme II, c'est-à-dire avec consonne médiane redoublée, possèdent une valeur intensive.

²³ Cette particule introduit une phrase nominale en arabe composée d'un sujet d'un prédicat verbal ou nominal, et peut parfois être traduite par « certes », bien que ce ne soit pas systématique.

monde. Cette vue est corroborée par le chapitre que consacre al-Fārābī à la particule *inna* dans son *Kitāb al-Ḥurūf* (Livre des particules) dans lequel il affirme que la valeur principale de cette particule est d'exprimer l'existence de la relation entre le sujet et le prédicat.

Dans le *Kitāb* de Sībawayhi, on trouve par exemple le propos suivant à propos de la fonction du serment (*qasam*) : « *al-qasam tawkīd li-kalām-i-ka* » (le serment est une 'confirmation' de ton propos)²⁴. Bien entendu nous mettons ici 'confirmation' entre guillemets tant la traduction de cette notion ne permet pas d'éclairer le fonctionnement des particules auxquelles elle est rattachée. Un peu plus loin dans le même chapitre Sībawayhi affirme : « *inna ḥarf tawkīd* » (*inna* est une particule de 'confirmation')²⁵. Il faut donc noter que dès les débuts de la grammaire arabe, la valeur de *tawkīd* porte sur le discours et en particulier son contenu sémantique. Mais doit-on s'en tenir à cela ? Ce discours est-il satisfaisant dans une perspective didactique ? Assurément non, et ce pour plusieurs raisons. D'abord la notion de 'confirmation' ou d'insistance est floue.

Dans leur grammaire descriptive de l'arabe standard moderne Carter et Badawi rappellent qu'*inna* sert à introduire des phrases indépendantes avec une valeur d'emphasis sur le sujet (Carter & Badawi, 2016 : 363). Ils exposent la structure de base qui est *inna* + phrase équationnelle tout en disant que la structure *inna* + sujet + verbe est aussi une structure courante en arabe. Les auteurs de la grammaire précisent enfin que la valeur d'emphasis n'est pas marquée lexicalement en anglais, et que pour remédier à cela ils emploient la traduction ad hoc 'indeed' pour la mettre en valeur²⁶. On notera ici deux informations importantes. La première est que la particule *inna* sert à opérer un focus sur le nom de la phrase nominale. La seconde est que la valeur d'emphasis dont il est question est peut-être la traduction de la notion de *tawkīd* dont nous parlons depuis déjà quelques lignes. Nous le savons, le fait qu'*inna* serve à opérer un focus sur le nom de la phrase nominale s'incarne dans le fait qu'*inna* régit le nom situé après en le mettant au cas direct. Mais à quelle réalité linguistique cette particule correspond-elle réellement ? Pour mieux le savoir nous allons mobiliser dans

²⁴ *Kitāb*, t. 3, p. 104.

²⁵ *Ibid*, p. 109.

²⁶ C'est ce que nous avons dit plus haut avec la mise en valeur d'*inna* par « certes » en français.

ce paragraphe deux réflexions dont nous pensons qu'elles renferment une dimension didactique : la linguistique sémitique, et la réflexion d'un philosophe arabe médiéval sur cette particule. Si notre approche peut sembler quelque peu baroque de prime abord, nous verrons que ces deux domaines convergent en réalité vers le même résultat, un résultat que nous tenterons ensuite d'exploiter au niveau didactique.

Le *Kitāb al-Ḥurūf* est un ouvrage du philosophe al-Fārābī (339/950) dans lequel celui-ci propose une réflexion sur la relation de prédication entre le sujet et le prédicat, en particulier sur la copule. Cette réflexion se manifeste notamment dans le chapitre 15 consacré à la notion d'existant (*al-mawǧūd*) où al-Fārābī rappelle que le grec et le persan sont des langues dans lesquelles on trouve une copule. Cette réflexion est précédée par une remarque à propos des particules à valeur existentielle comme *yâft* (trouver) en persan et *vīrd* (idem) en sogdien²⁷. Cela signifie donc que pour al-Fārābī la notion d'existence est éminemment liée à celle de prédication, qu'il exprime à travers l'expression *ribāṭ al-ḥabar bi-l-muḥbar 'anhu* (fait de lier le prédicat au sujet)²⁸. Par ailleurs pour lui la notion de prédication n'inclut pas nécessairement la notion de temps. Ainsi ajoute-t-il ensuite que la relation entre le sujet et son prédicat repose principalement sur un critère spatial. Pour exprimer la notion de temps, précise-t-il, il suffit d'ajouter l'auxiliaire *kāna*²⁹, au passé, *yakūnu* pour le présent, et *sa-yakūnu* pour le futur, ou un adverbe de temps comme *al-'āna* (maintenant).

Puis il rappelle qu'en persan et en grec on trouve aussi une copule permettant de relier le sujet à son prédicat, *hast* en persan, *astin* en grec, et *asti* en sogdien³⁰. Constatant que la langue arabe ne comporte pas de particule dédiée permettant de relier le sujet à son prédicat, al-Fārābī rappelle toutefois que la copule n'est pas totalement absente de la langue arabe puisqu'elle peut, dans certains cas, être rendue par un pronom personnel comme *hāḍā huwa Zayd* (celui-là est Zayd)³¹ ou encore *Zayd huwa 'ādil* (Zayd est juste)³². Persanophone, al-Fārābī devait certainement avoir à l'esprit la

²⁷ K. *al-Ḥurūf*, p. 111.

²⁸ Idem.

²⁹ Auxiliaire en arabe dont la valeur lexicale renvoie au fait, pour une chose, d'exister dans l'univers. Ainsi le mot *kawn* désigne-t-il l'univers en arabe.

³⁰ À rapprocher de l'espagnol *estar* et du français *être*.

³¹ Ibid, p. 112.

³² Nous soulignons le pronom personnel situé entre le sujet et le prédicat.

distinction entre *ast* et *hast*, le premier servant de copule permettant de lier le sujet à son prédicat et le second d'exprimer l'existence d'une chose dans un lieu. De fait il propose la création d'une nouvelle expression à valeur existentielle en arabe, le verbe 'trouver' à l'inaccompli au passif : *yūğad*. Cette création lexicale inventée de toute pièce pour satisfaire les spéculations des philosophes a été adoptée par la langue arabe si bien qu'aujourd'hui on enseigne aux étudiants arabisants qu'il est possible d'utiliser ce verbe pour exprimer la notion d'existence comme dans l'énoncé suivant :

8.	<i>Yūğad</i>	<i>kitāb-un</i>	<i>'alā</i>	<i>l-ṭāwilat-i</i>
8.	Trouver-Inac-Pass-3MS	un livre-CS	sur-prép.	Table-CI
8.	Il y a un livre sur la table.			

Or, en arabe, il existe déjà différentes stratégies permettant d'exprimer l'existence. La première et la plus classique consiste à inverser les constituants de la phrase nominale avec pour prédicat un syntagme prépositionnel comme dans l'énoncé suivant :

9.	<i>'Alā</i>	<i>l-ṭāwilat-i</i>	<i>kitāb-un</i>
9.	Sur-prép.	la table-CI	un livre-CS
9.	Il y a un livre sur la table.		

Il est aussi possible d'exprimer l'existence d'une chose en employant des déictiques, en particulier trois : *hunāka*, *hunālika* et *ṭammata*. Rappelons au passage que ces éléments sont des déictiques pouvant être traduits par « là » et « là-bas ».

10.	<i>Hunāka</i>	<i>kitāb-un</i>	<i>'alā</i>	<i>l-ṭāwilat-i</i>
10.	Là-bas-déi ³³ .	un livre-CS	sur-prép.	la table-CI
10.	Il y a un livre sur la table.			

Alors pourquoi ce discours sur l'expression de la valeur d'existence ainsi que sur les déictiques ? Quel rapport avec la particule *inna* ? Précisément parce que le premier chapitre du *Kitāb al-Ḥurūf* porte sur *inna*. Qu'en dit al-Fārābī ? Contrairement à ce que nous aurions pu penser, parmi les premières valeurs de *inna* mentionnées par al-Fārābī ne figure pas la notion de *tawkiḍ* mais celles de *ṭabāt* (stabilité), de *dawām* (durabilité), de *kamāl* (complétude) et de *waṭāqa* (solidité) dans « l'existence et la connaissance d'une chose » (*fī l-wuğūd wa-fī l-'ilm bi-l-šay*). Bien entendu ces deux

³³ Déictique.

lignes pourraient faire l'objet d'un long commentaire philosophique mais nous nous limiterons ici à leur dimension linguistique. Nous le savons linguistique et philosophie sont des disciplines qui se sont toujours entrecroisées, en particulier pour tout ce qui touche à la question de la référence que Jean-Claude Milner définit ainsi : « La référence est le segment de réalité rattaché à un énoncé » (Milner, 1982 : 9). Que nous dit donc ce passage sur la fonction de la particule *inna* dans le système de la langue arabe ? D'abord notons que deux phénomènes sont mentionnés, savoir l'existence et la connaissance d'un objet. Autour de ces deux phénomènes sont rattachées quatre valeurs : la stabilité, la durabilité, la complétude, et la solidité. Comment interpréter ces valeurs ? Cette question trouve une réponse dans la suite du chapitre.

Pour al-Fārābī, la particule *inna* possède un équivalent en persan et en grec, deux langues qu'il affectionne tout particulièrement. En persan dit-il, l'équivalent de *inna* est *ké* (کے) qui est effectivement une particule ayant pour fonction de mettre l'emphase sur un sujet positionné juste avant elle. En grec poursuit-il, l'équivalent de la particule *inna* est *ūn* (οὐν)³⁴. Al-Fārābī ajoute que les Grecs nomment la divinité *ūn* qui littéralement signifie « l'étant ». Et c'est pour cette raison dit-il, que les philosophes nomment l'existence parfaite *inniyat al-šay'*, où le mot *šay'* signifie 'chose' et le mot *inniyya* est le substantif créé à partir de la particule *inna*. Et Al-Fārābī de conclure que la particule *inna* ne s'emploie que dans une phrase nominale à valeur assertive (*iḥbār*). Le seul passage où il est question de *tawkid* ici est celui où al-Fārābī dit que le *ūn* grec avec le /u/ long est une variante de *un*, et que la variante avec la voyelle longue possède un degré de *ta'kid* plus élevé que le second.

Hormis cela le commentaire de la particule tourne principalement autour de la notion d'existence, une existence parée de quatre qualificatifs, stable, durable, complète et solide. Le fait que la particule *inna* régisse le sujet de la phrase nominale s'explique par le fait que l'existence exprimée par la particule porte sur le sujet de la phrase nominale. Dès lors, comment tirer profit de ces remarques dans une perspective didactique ? En quoi ce passage peut-il nous éclairer sur le fonctionnement de cette particule et surtout, en quoi pourrait-il éclairer les apprenants ? Traditionnellement les grammaires arabisantes reprennent les notions et les explications attestées dans les

³⁴ Participe présent du verbe être, exister : *εἰμί*.

grammaires classiques. Or nous avons déjà souligné la nécessité de trouver une alternative à l'explication traditionnelle consistant à dire que la particule *inna* possédait une valeur de *tawkīd*, en ce que cette explication était floue et qu'elle ne permettait pas de saisir les subtilités de son fonctionnement.

À ces remarques s'ajoute le fait qu'*inna* est cognat avec la particule à valeur de présentatif *hinne* (הנה) en hébreu donc le fonctionnement est peu ou prou similaire à celui d'*inna*. *Hinne* fonctionne comme un présentatif et c'est pour cette raison qu'elle est souvent traduite par 'voici' ou 'voilà' dans la Bible comme dans le passage suivant³⁵ :

11.	Ve-	<i>anī</i>	<u><i>hinnenī</i></u>	<i>meqīm</i>	et	<i>berītī</i> (Gen. 9 :9)
11.	Et	Je-pron.	Part+je-pron.	Établir-PA ³⁶	part.COD	alliance-COD
11.	Voici que moi, j'établis mon alliance [...] ³⁷					

Comme nous pouvons le constater ici la particule *hinne* se décline à toutes les personnes puisqu'il est possible de lui accoler les pronoms suffixes, comme pour *inna* en arabe. La traduction parle d'elle-même puisque qu'elle mentionne le présentatif « voici ». La thèse que nous défendons ici est donc qu'*inna*, à l'origine, était probablement aussi un présentatif qui a été grammaticalisé au cours du temps pour finir par jouer le rôle d'une particule modale à valeur assertive. Considérons ainsi l'énoncé suivant :

12.	<u><i>Inna</i></u>	<i>l-walad-a</i>	<i>kabīr-un</i>
12.	Voici que-Part	l'enfant-CD	grand-CS
12.	Voici que l'enfant est grand.		

Dans cet énoncé forgé par l'auteur de l'article on ne peut pas véritablement saisir la portée de la particule *inna* sans avoir à l'esprit qu'elle est cognat, non seulement avec le présentatif de l'hébreu *hinne*, mais aussi avec le déictique *hunā* (ici) de l'arabe vu plus haut, à ceci près que nous avons vu la variante d'éloignement *hunā-ka*, le suffixe *-ka* ayant une valeur d'éloignement. Autrement dit, lorsqu'on emploie *inna*, c'est avant tout pour faire comme si nous montrions du doigt une personne, une situation, une chose, un objet, existant, bien ancré dans le réel, auquel on attribue un prédicat.

³⁵ Souligné par nous.

³⁶ Participe actif.

³⁷ Traduction AELF.

Utiliser *inna*, c'est présenter son énoncé comme vrai parce que réel, d'où la traduction parfois considérée comme quelque peu forcée d'*inna* par 'certes' ou 'bel et bien'. Nous espérons avoir remis en question la pertinence de la notion de *tawkīd* en mettant en avant les liens étymologiques entretenus par *inna* avec le présentatif de l'hébreu *hinne* et le déictique de l'arabe *hunā* (ici), et nous pensons que cette mise en perspective peut combler le vide qui existe aujourd'hui dans le domaine de la didactique de l'arabe. Le fait qu'elle ait disparu des dialectes peut s'expliquer par le fait que le ton compense l'absence de la particule, ou mieux encore, par le fait que d'autres stratégies modales aient pris sa place comme le serment. Et ce n'est probablement pas un hasard si Sībawayhi établit un lien entre le serment et l'emploi de la particule *inna*. Pour conclure ce travail nous allons maintenant nous pencher sur la manière dont la grammaire arabe présente les compléments de cause et les compléments de but en s'interrogeant sur la pertinence de cette présentation d'un point de vue didactique.

3. Complément de cause ou de but ?

Dans ce troisième et dernier paragraphe nous prendrons pour objet d'étude ce que nous considérons comme étant une confusion entre complément de but et complément de cause dans la grammaire arabe. Dans ces dernières en effet, une seule et même catégorie est dévolue à ces deux phénomènes pourtant distincts. La raison en est simple, la grammaire arabe propose une approche formelle de ce fait linguistique centrée sur le niveau morphologique de la langue. En effet complément de but et complément de cause sont encodés de la même manière dans la langue arabe, à savoir sous la forme d'un nom verbal au cas direct et indéfini. Ainsi la classification du complément dans la catégorie du complément circonstanciel de but ou de cause dépend-elle de la valeur lexicale du nom verbal ou du maṣḍar en arabe. Ainsi dans « *hurūb-an min al-ḥarb* » (pour fuir la guerre), on classera logiquement le complément dans la catégorie de complément circonstanciel de but, mais dans « *ḥawf-an min al-ḥarb* » (par peur de la guerre), il s'agit plutôt d'un complément de cause. Ainsi pensons-nous que les questions que nous posons dans ce travail peuvent permettre de remettre la sémantique, non seulement au centre de l'analyse grammaticale, mais aussi de poser les nouvelles bases d'une réflexion didactique sur l'enseignement de la langue arabe qui permettrait de faciliter l'enseignement de ses usages.

En effet le lecteur ne manquera pas de noter que depuis le début de ce travail, nous mettons l'accent sur ce qui nous semble constituer l'écueil sinon majeur, du moins principal, auquel se heurtent les enseignants de langue arabe aujourd'hui : comment enseigner une langue vivante avec les catégories de sa grammaire traditionnelle ? Comment adapter la grammaire arabe traditionnelle et son contenu à un public d'arabisants francophones ? Et d'ailleurs, faut-il nécessairement reprendre les catégories de la grammaire arabe ?

Si nous prenons par exemple le *Ġāmi' al-durūs* du grammairien du début du 20^{ème} siècle al-Ġalāyīnī, on constate que celui-ci ne distingue pas les deux expressions couramment employées dans les grammaires arabes, savoir le *maf'ūl* (complément) *lahu* et le *maf'ūl li-ağli-hi*³⁸. Avant de poursuivre notre démonstration, arrêtons-nous un instant sur le sens lexical des expressions *la-hu* et *li-ağli-hi*. La première se compose de la préposition *li-* suivie du pronom suffixe de la troisième personne du masculin singulier. Cette préposition est polyvalente et peut tantôt désigner la cause d'un événement tout comme le but recherché. *Li-ağli-hi* se compose de la préposition *li-* suivi de l'élément lexical *ağl* (cause) puis du pronom suffixe de la troisième personne du masculin singulier. Or le mot *ağl* en arabe désigne la cause d'un événement. Observons l'énoncé suivant :

13.	<i>Fa'altu</i>	<i>hādā</i>	<i>li-</i>	<i>ağli-</i>	<i>ka</i>
13.	Faire-Acc-1M/FS	Dém-MS	Pour-prép.	Cause-CI	Pron-2MS
13.	J'ai fait cela pour toi.				

Du point de vue de l'usage, notons que l'expression *li-ağli-ka* sert plutôt à désigner la personne dans l'intérêt de qui, ou la chose au profit de quoi, est réalisée l'action : « lutter pour une noble cause » ou « faire quelque chose pour quelqu'un » alors que la préposition *li-* sert plus spécifiquement à introduire une cause ou un but. Ce qu'il faut retenir ici c'est que les deux expressions que nous sommes en train de commenter ne sont pas tout à fait équivalentes sur le plan fonctionnel, et donc pas systématiquement interchangeables. Quoi qu'il en soit les grammaires arabes présentent toutes ce complément comme suit : c'est un nom verbal (*maṣdar*)³⁹ au cas direct et indéfini placé après le verbe de la proposition principale. Nonobstant ces

³⁸ *Ġāmi'*, t. 3, p. 46.

³⁹ En arabe ce nom verbal peut jouer le rôle d'infinitif par exemple.

remarques d'ordre morphologique et syntaxique, aucune observation n'est apportée à propos de la fonction sémantique de ce complément. Si bien qu'en réalité, et c'est précisément l'objet de notre critique ici, se mêlent dans les chapitres qui traitent de ce complément deux phénomènes linguistiques proches mais néanmoins distincts : le complément circonstanciel de cause et le complément circonstanciel de but.

En français, nous le savons, les grammaires prennent pour objet d'étude ces deux compléments, à tout le moins elles les distinguent comme c'est le cas dans la grammaire du français publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse sous la direction de Philippe Monneret, professeur des universités, et de Fabrice Poli, inspecteur général du sport, de l'éducation et de la recherche à la page 91 (exemples 14 à 19) :

14. Le courrier n'a pas été distribué à cause des conditions météorologiques⁴⁰.
15. Le facteur distribue son courrier parce que c'est son métier.
16. Il a provoqué un accident en roulant trop vite.
17. Il s'est rendu malade pour avoir trop mangé.
18. Le facteur distribue le courrier par nécessité.
19. Le facteur distribue le courrier pour gagner sa vie⁴¹.
20. Le chasseur court pour échapper au lion.⁴²
21. La famille est partie pour fuir la guerre.
22. Il est rentré par peur de la nuit.

Les exemples mentionnés ci-dessus de 14 à 18 sont rangés par les auteurs de la grammaire dans la catégorie du complément circonstanciel de cause et le seul exemple servant à illustrer le complément circonstanciel de but est l'exemple 19. Quel constat peut-on effectuer ici ? À la différence des grammaires arabes classiques, cette grammaire pédagogique du français organise le matériau grammatical à partir des fonctions grammaticales. Vient ensuite le niveau morphologique à travers lequel la fonction grammaticale se manifeste. Ainsi pour le complément circonstanciel de cause la grammaire rappelle que ce complément peut se manifester sous différentes formes. En 14, le complément circonstanciel de cause se manifeste sous la forme d'un groupe

⁴⁰ *Grammaire du français*, p. 18.

⁴¹ *Ibid*, p. 91.

⁴² Exemple forgé par nous.

nominal prépositionnel⁴³ « à cause de » qui serait rendu en arabe par « *bi-sabab-i* ». En 15 le complément est rendu par une proposition subordonnée introduite par « parce que », dont l'équivalent est *li-anna* en arabe. En 16 le complément est rendu par un gérondif « en roulant trop vite », point qui nous permettra de faire le lien avec la première partie de cet article. En 17 le complément est un groupe infinitif prépositionnel⁴⁴ « pour avoir trop mangé ». En 18 le complément se manifeste aussi sous la forme d'un GNP, comme en 14 « par nécessité ». L'énoncé 19 est le seul exemple de complément circonstanciel de but mentionné dans la grammaire sous la forme d'un GIP « pour gagner sa vie ». 20 et 21 sont forgés par l'auteur de l'article sur le même modèle que 19. Enfin en 22 nous avons affaire à complément circonstanciel de cause sous forme de GNP.

La grammaire du français, non seulement distingue le complément circonstanciel de cause et le complément circonstanciel de but, ce que ne fait pas la grammaire arabe, mais en plus elle expose les différentes manifestations syntaxiques et morphologiques de cette fonction grammaticale. La grammaire arabe fait l'inverse en ce qu'elle accorde la primauté à l'aspect formel du langage en organisant la matière grammaticale selon les marques du système casuel : cas sujet, cas direct, cas indirect, apocopé, en leur rattachant à chaque fois les particules régissantes idoines. Si maintenant nous essayons de traduire 19, 20 et 21 cela donnerait en arabe :

19'. <i>Yuwazzi'</i>	<i>sā' il-barīd</i>	<i>al-rasā' il-a</i>	<u><i>kasb-an</i></u>	<i>li-l-'ayš-i</i>
19'. Distribuer-Inac-3MS	Facteur-CS	les lettres-CD	gagner-Inf ⁴⁵ .CD	la vie-CI
20'. <i>Yağrī</i>	<i>l-ṣayyād-u</i>	<u><i>firār-an</i></u>	<i>min</i>	<i>al-asad-i</i>
20'. Courir-Inac-3MS	le chasseur-CS	fuir-Inf-CD	de-Prép	le lion-CI
21'. <i>Dahabat</i>	<i>al-usrat-u</i>	<u><i>hurūb-an</i></u>	<i>min</i>	<i>al-ḥarb-i</i>
21'. Partir-Acc-3FS	la famille-CS	fuir-Inf-CD	de-Prép	la guerre-CI

⁴³ Désormais GNP.

⁴⁴ Désormais GIP.

⁴⁵ Pour infinitif pour désigner le nom verbal du verbe gagner en arabe.

Comme on peut le constater dans ces trois énoncés, les compléments circonstanciels de but que nous avons soulignés sont identiques, du point de vue morphologique, au complément de cause en 22 :

22.	<i>Raġa‘a</i>	<u><i>ḥawf-an</i></u>	<i>min</i>	<u><i>al-layl-i</i></u>
22.	Rentrer-Acc	Peur-Inf-CD	de-Prép	la nuit-CI

Toutefois, on prendra le soin de noter ici que les compléments circonstanciels de cause en 14, 15, 16 et 17 ne seraient pas rendus en arabe par un complément au cas direct, mais bien par des expressions analytiques. Ainsi « à cause de » en 14 serait rendu par « *bi-sabab-i* ... », qui n'est autre que sa traduction littérale. En 15 le complément circonstanciel de cause 'parce que' serait rendu par son équivalent exact en arabe « *li-annai* ». En 16 le complément circonstanciel de cause sous forme de gérondif « en roulant » pourrait être rendu en arabe par un *ḥāl* (*wa-huwa yasūqu bi-sur‘at-in* – litt. « et il conduit avec vitesse »), ce qui montre que l'explication traditionnelle du *ḥāl* ne tient pas compte de la polyvalence des catégories morphologiques. En 17 le GIP « pour avoir trop mangé » pourrait être rendu en arabe par l'expression « *bi-sabab-i* » vue plus haut. Et enfin en 18 « par nécessité » serait rendu en arabe par un GNP « *li-l-ḥāġa* », littéralement « pour le besoin ». Tout cela montre la complexité de la distribution, à la fois des catégories morphologiques, mais aussi des fonctions grammaticales. Nous pensons que ce qui est présenté comme étant des fonctions grammaticales dans la grammaire arabe ne sont en fait que des catégories morphologiques. Ainsi le *ḥāl* renvoie-t-il à des considérations formelles et il est d'ailleurs présenté comme tel dans les grammaires arabes. Pour terminer observons l'énoncé suivant :

23.	Il fit cela en sachant que le restaurant était fermé.				
23.	<i>Fa‘ala</i>	<i>hāḡā</i>	<u><i>‘ilm-an</i></u>	<i>bi-anna</i>	<i>l-maṭ‘am-a muġlaq-un.</i>
23.	Faire-Acc-3MS	Dém-MS	Savoir-Inf-CD	Prép-compl. ⁴⁶	Le restaurant-CD Fermé-CS.

Comme nous pouvons le constater ici le gérondif « en sachant » semble indiquer que l'action de savoir est concomitante avec celle de « faire ». Toutefois ce n'est bien évidemment pas la valeur de concomitance qui est mobilisée ici mais celle de

⁴⁶ Complémenteur 'que'.

« cause ». Autrement dit l'action effectuée par le sujet est causée par le fait qu'il savait que le restaurant était fermé. Une deuxième interprétation possible est une interprétation concessive. Le sujet savait que le restaurant était fermé, et pourtant il a fait cela. Malgré le fait que le restaurant était fermé, il a fait cela.

Conclusion

Dans cet article nous avons essayé de soulever des points qui constituent aujourd'hui des écueils pour l'enseignement de l'arabe standard en tant que seconde langue. Ces écueils se manifestent notamment dans le fait que le processus de transposition des connaissances grammaticales de l'arabe vers le français demeure encore trop éparpillé et discret, livré aux pratiques individuelles des enseignants de langue arabe. La didactique de l'arabe aurait besoin d'une grammaire enseignante qui exposerait les données de la grammaire arabe selon les fonctions grammaticales générales, sans faire fi du niveau morphosyntaxique, mais en relativisant son importance au sein du système linguistique. Ce basculement didactique aurait pour effet de faciliter l'apprentissage de la langue arabe au public francophone. En effet comme nous avons essayé de le montrer brièvement ici, l'intrication des catégories morphologiques et des fonctions grammaticales forme un réseau complexe que régule, finalement, le niveau sémantique. Que ce soit pour la notion de *ḥāl*, de *tawkīd* ou de *maf'ūl la-hu* et *li-ağli-hi*, nous constatons que l'approche morphosyntaxique seule n'est pas pertinente pour enseigner la langue arabe à un public de francophones, et peut-être même pourrions-nous dire, pour tout public. Nous plaidons donc pour une transposition didactique des savoirs grammaticaux arabes qui tiendrait compte de l'usage ainsi que des catégories grammaticales de la langue française. Dans cette perspective il conviendrait de se demander systématiquement à quoi un fait linguistique correspond en français. À quoi correspond le *ḥāl* en français ? Comme nous avons essayé de le montrer, c'est dans cet espace de questionnements que se met en œuvre une réflexion didactique permettant une meilleure acquisition, et donc appropriation, de la langue arabe. De la même manière cette grammaire enseignante que nous appelons de nos vœux devra mobiliser les connaissances dont nous disposons en linguistique sémitique, ainsi que

d'autres disciplines, dans le but d'éclairer et de didactiser les usages modernes de la langue⁴⁷ transposés et adaptés aux étudiants francophones.

Références bibliographiques

- Al-Fārābī. (1986). *Kitāb al-ḥurūf* (M. Maḥdī, Éd.). Dār al-Sharq.
- Al-Ġalāyīnī, M. (1994). *Ġāmi' al-durūs al-'arabiyya*. Al-Maktaba al-'Aṣriyya.
- Badawi, E., & Carter, M. (2004). *Modern written Arabic: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Blachère, R., & Gaudefroy-Demombynes, M. (1975). *Grammaire de l'arabe classique*. Maisonneuve & Larose.
- Bronckart, J.-P. (1998). La transposition didactique : Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97–98.
- Ibn Ġinnī. (1988). *Al-luma' fī l-'arabiyya* (S. Abū Muġlī, Éd.). Dār Majdalāwī li-l-Našr.
- Kasher, A. (2018). Early pedagogical grammars of Arabic. In G. Ayoub & K. Versteegh (Eds.), *Studies in Semitic languages and linguistics* (pp. 146–166).
- Milner, J.-C. (1982). *Ordres et raisons de langue*. Seuil.
- Monneret, P., & Poli, F. (2020). *La grammaire du français : Terminologie grammaticale*. EDUSCOL.
- Pinon, C. (2011). *La grammaire arabe : Entre théories linguistiques et applications didactiques*. Synergies Monde Arabe. <https://hal.science/hal-01946379>
- Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier.
- Ryding, K. C. (2005). *A reference grammar of modern standard Arabic*. Cambridge University Press.
- Sībawayhi. (1988). *Al-kitāb* (A. M. Hārūn, Éd.). Maktabat al-Khānġī.
- Tesnière, L. (1988). *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck.

⁴⁷ Pour approfondir la question des difficultés relatives à l'enseignement de l'arabe standard moderne langue seconde voir l'article de Catherine Pinon, « La grammaire arabe : Entre théories linguistiques et applications didactiques ». *Synergies Monde Arabe*. hal-01946379f.

