



ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Quelle terminologie grammaticale pour expliquer la notion de « complément verbal » en cours de français langue étrangère ?

Edna Sánchez

LIDILEM, Université Grenoble Alpes, France
edna.sanchez-arevalo@univ-grenoble-alpes.fr

<https://orcid.org/0000-0003-1323-0481>

Reçu le 06-04-2022 / Évalué le 24-06-2022 / Accepté le 15-09-2022

Résumé

Dans cette contribution, nous présentons une étude sur la terminologie grammaticale qu'un groupe d'enseignants universitaires de français langue étrangère emploie lors de leurs explications sur les compléments verbaux en contexte colombien. L'analyse quantitative et qualitative des termes faisant allusion à la notion « complément verbal » montre un consensus didactique implicite du groupe d'enseignants. Nous discutons les implications didactiques de ce consensus pour l'apprentissage de l'objet grammatical dans le contexte. Cette réflexion rejoint les discussions de la didactique du français autour des héritages des courants linguistiques francocentrées dans les contextes hétéroglottes d'enseignement du FLE.

Mots-clés : FLE, didactique de la grammaire, pratiques d'enseignement, terminologie grammaticale, compléments verbaux

Grammatical terminology around the notion of “verbal complement” in Foreign French Language courses

Abstract

In this contribution we present a study on the grammatical terminology used by a group of EFL teachers when explaining verbal complements in a Colombian context. An analysis of the words referring to the notion «verbal complement» shows an implicit didactic consensus of the group of teachers. We discuss the didactic implications of this consensus for the learning of the grammatical in the context. Our considerations advance discussions of French didactics around the legacies of francocentric linguistic movements in heteroglot context of EFL teaching.

Keywords: FSL, didactics of grammar, teaching practices, grammar terminology, verbal complements

Introduction

L'enseignement des compléments verbaux du français en contexte universitaire colombien est complexe pour des raisons linguistiques et contextuelles. À cela s'ajoute la terminologie variée et parfois contradictoire présente dans les ouvrages de référence du français (grammaires, méthodes de langues et dictionnaires)

permettant de définir les compléments verbaux directs et indirects du français (Bouard, 2016 ; Piron, Vincent, 2010).

Notre contribution présente les analyses terminologiques faites sur un corpus de transcriptions des séquences didactiques d'enseignants en contexte universitaire colombien. Dans ces séquences, cinq enseignants de FLE expliquent les compléments verbaux directs et indirects du français à un public d'apprenants hispanophones, dans des universités de Bogota. Cette étude fait partie d'une recherche doctorale qui vise à décrire les explications des enseignants de ce contexte universitaire sur l'objet grammatical mentionné. Nous nous interrogeons sur les termes (Rastier, 1995 ; Sager, 2000) que les enseignants de FLE emploient pour définir la notion « complément verbal » dans leurs séquences ; sur la variation terminologique autour de la notion et sur la fréquence d'utilisation des termes employés dans les séquences observées. Dans ce sens, notre objectif est de montrer la relation entre terminologie et didactique de la grammaire du FLE.

Dans le premier volet de notre contribution, nous présentons quelques considérations théoriques autour de l'étude du métalangage dans l'enseignement des langues et de la terminologie grammaticale employée par les courants linguistiques pour définir les compléments verbaux du français. Dans le deuxième, il est question du contexte universitaire de notre étude, du corpus, de la méthodologie d'analyse et des résultats : l'inventaire des termes repérés. Dans la troisième, nous interprétons cet inventaire à partir de sa variation et sa fréquence d'emploi, ce qui nous permet de réfléchir autour des implications de l'emploi terminologique observé sur l'enseignement / apprentissage de l'objet grammatical dans le contexte, et de discuter sur les aspects théoriques et contextuels sous-jacents à cet emploi terminologique observé.

1. Aspects théoriques

1.1. Étude des terminologies grammaticales des cours de langue

L'activité métalinguistique est une des caractéristiques des cours de langue (Cicurel, 1985). Du fait de la double nature de la langue dans un contexte d'enseignement de langues (objet d'enseignement et langue d'enseignement) l'activité métalinguistique permet l'appropriation des faits de langue et constitue une pratique très présente dans la culture de l'enseignement du français (Beacco, 2018 ; Bronckart, 2016 ; Chartrand, 2012 ; Fougereuse, 2001).

C'est dans l'explication grammaticale que l'activité métalinguistique prend toute son ampleur (Cicurel, 1985) car elle exige l'utilisation d'un langage particulier, le

métalangage ; *c'est-à-dire*, les discours sur la langue, la grammaire et son enseignement/apprentissage (Cuq, Gruca, 2017). Ainsi, l'ensemble de termes avec lesquels on décrit la langue (Ellis, 2016) fait partie du métalangage et l'étude de ces termes grammaticaux présents dans les discours des enseignants de français (Chiss, 2013) revêt des intérêts didactiques. En effet, en FLE peu d'études y sont consacrées (Beacco, 2010 ; Chiss, David, 2011) alors que la terminologie grammaticale employée en cours de langue, étrangère et maternelle, a une influence évidente dans la compréhension effective des notions, des définitions et des fonctionnements de la langue chez les apprenants (Fougerouse, 2001 ; Grossmann et Vargas, 1996). Tout en sachant que l'analyse des terminologies présentes dans les discours des enseignants ne suffit pas pour retracer ce qui implique la dimension métalinguistique des cours de langue (Cicurel, 1985), nous considérons que mener des études à ce propos constitue un premier levier dans la compréhension de cette dimension de l'enseignement de la grammaire.

1.2. Complément verbal : terminologies en conflit

Les courants linguistiques attribuent des terminologies spécifiques lorsqu'ils ont la tâche de décrire les objets grammaticaux des langues. Dans le cas particulier des compléments verbaux du français, les diverses dénominations fournies par les différents courants linguistiques sont l'objet de polémiques historiques, caractérisées par l'absence d'accord sur l'essentiel (Bronckart, 2016 ; Chiss, David, 2011 ; Grossmann, Vargas, 1996 ; Piron, Vincent, 2010). Présentes dans les ouvrages de référence (grammaires savantes et pédagogiques, méthodes et manuels de langue, terminologies officielles et programmes, etc.), ces terminologies ont laissé derrière un large éventail de dénominations sur l'objet grammatical manifeste dans les cours de français langue maternelle, seconde et étrangère (Bouard, 2016 ; Chiss, David, 2011 ; Piron, Vincent, 2010).

2. Aspects contextuels et méthodologiques

2.1. Contexte de l'étude et corpus

Les compléments directs et indirects du français sont un objet grammatical difficile à enseigner par la complexité propre à ses caractéristiques linguistiques : morphologiques, par la présence ou non de préposition ; syntaxiques, par la place que peut prendre le complément dans la phrase ; et, sémantiques, par les différentes significations qu'un verbe peut acquérir (Maillard, 2002 ; Larjavaara, 2019). Si l'enseignement de cet objet grammatical se fait dans un contexte hispanophone,

la tâche se complexifie davantage du fait de la proximité linguistique qui existe entre le français et l’espagnol (langue maternelle des apprenants). En effet, l’objet grammatical existe dans les deux langues, ce qui facilite les interférences et les calques (Castellotti, 2011 ; Gajo, 2014). En particulier, les pronoms « le » et « les » et la préposition « à », identiques dans les deux langues, facilitent les erreurs chez les hispanophones du type *Larsen aime à Frieda**, *Larsen le téléphone**, *Frieda les parle**. (Alvarado, 2018 ; Baquero, Deswarte, Plata Peñafort et Reyes Rincón, 2020 ; Larjavaara, 2019 ; Lévêque, 2020 ; Narro, 2016 ; Pino Serrano et Valcárcel Riveiro, 2016 ; Psilakis Guichard, 2018 ; Rouanne, 2010 ; Sánchez, 2020a).

Ces aspects problématiques de l’enseignement des compléments verbaux du français nous ont interpellée car nous enseignons le FLE en contexte universitaire colombien, plus ponctuellement à Bogota. C’est dans le cadre d’une thèse de doctorat, dans laquelle nous nous interrogeons sur la façon dont les enseignants de FLE de ce contexte expliquent l’objet grammatical, que nous explorons davantage la problématique et les différents aspects didactiques liés à l’explication de l’objet grammatical.

Dans ce cadre, il nous a été permis, au premier semestre de 2018, d’observer et d’enregistrer des cours de FLE dans deux universités de Bogota : l’Université Nationale de Colombie (UNC) et la Pontificale Université Javeriana (UPJ). Ceci dans des licences de formation des futurs enseignants de langues et des cours tout public.

Notre corpus est constitué de la transcription de cinq séquences d’explication sur les compléments verbaux directs et indirects, soit 16h32 d’enregistrement. Le Tableau 1 montre une caractérisation des séquences observées dans le contexte universitaire de notre choix.

Séquence	Université	Programme FLE	Heures observées	Séances
A	Publique	Cours tout public	4h53	5
B			5h53	4
C	Privée	Licence langues	1h20	2
D			2h51	1
E			1h35	1

Tableau 1. Séquences observées en contexte universitaire de Bogota

2.2. Méthodologie d’analyse

Inscrite dans le champ de la didactique du français, ponctuellement dans l’analyse des pratiques d’enseignement de la grammaire, notre recherche de doctorat s’inspire en grande partie des méthodologies d’analyse du *Groupe de*

Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (GRAFE), de l'Université de Genève. Dans notre étude, nous avons adapté leurs protocoles de recherche et nous avons conçu un dispositif d'observation pour l'enregistrement de cours de FLE. Celui-ci comprenait également des entretiens menés avec les enseignants et des questionnaires remplis par les apprenants.

Les analyses des cours de FLE observés en contexte universitaire colombien ont commencé par la transcription des enregistrements et la segmentation des séquences didactiques, afin de délimiter les phases méthodologiques de conceptualisation et d'appropriation ; c'est-à-dire, les moments des séquences où les enseignants expliquent l'objet grammatical. Après segmentation, nous avons éliminé les interactions des apprenants afin de cibler le discours des enseignants pour répondre aux trois questions de notre étude : quelle est la terminologie employée par les enseignants colombiens pour définir la notion de « complément verbal » dans leurs cours de FLE ? quelles sont les variations terminologiques autour de cette notion ? quelle est la fréquence d'utilisation des termes relevés ?

Sur le modèle des travaux de Bain et Canelas-Trevisi (2004) et Kasazian (2016), nous avons effectué une analyse quantitative et qualitative (thématique) des termes que les enseignants emploient pour faire référence à la notion « complément verbal » dans les séquences de FLE observées. Nous avons mené l'analyse en trois étapes : dans un premier temps, nous avons fait la lecture des transcriptions afin de repérer des termes clés. Dans un deuxième temps, à l'aide du logiciel WordSmith Tools (WST), nous avons *établi* les concordances des termes *afin de créer des catégories et d'établir un inventaire final* de termes/expressions. Dans un troisième temps, nous avons analysé la fréquence d'usage de ces termes et ces expressions.

Nous avons cherché les termes en rapport avec la notion « complément verbal » en identifiant sur le corpus le terme *complément*, au singulier et au pluriel, en français et en espagnol (*complément, compléments, complemento, complementos*). Cette recherche des termes en espagnol répond au fait que les séquences observées en contexte hispanophone ont eu lieu dans des cours de FLE de niveau A1 et A2, niveaux où les enseignants, partageant la L1 de leurs apprenants (Cuq et Grucca, 2017), emploient souvent l'espagnol pour faciliter les échanges. De même, puisque la notion sur l'objet grammatical implique d'autres objets grammaticaux (par exemple, les pronoms, le pronom EN et le pronom Y), nous avons aussi fait des lectures plus fines afin de repérer les termes inclus dans la notion générale de « complément verbal ».

3. Aspects d'analyse et de réflexion

3.1. Terminologie grammaticale autour de la notion « complément verbal » : inventaire varié

Une vingtaine de termes apparaît dans le corpus, faisant allusion à la notion « complément verbal » : *complément*, *complément COD*, *complément COI*, *complément direct*, *complément indirect*, *complément d'objet*, *complément d'objet direct*, *complément d'objet indirect*, *COD*, *COI*, *complément du verbe*, *complément de lieu*, *complément de temps*, *EN*, *Y*, *personne*, *objet*, *animal*, *idée*, *nom*, *syntagme prépositionnel*, *pronom complément* et *wagon*.

Observons, pour commencer, que les enseignants emploient cette vingtaine de termes pour faire allusion à une même notion grammaticale. Cette terminologie est, à l'évidence, assez variée compte tenu du contexte réduit dans lequel les discours des enseignants ont été produits et observés. Une telle variation terminologique peut être préjudiciable pour les apprenants (Grossmann, Vargas, 1996) car « *si l'on veut qu'ils construisent des connaissances grammaticales solides et utiles, il faut (...) éviter de modifier sans cesse au cours de la scolarité les termes de la métalangue* » (Chartrand, 2012 : sur internet).

Cette variation terminologique est probablement la conséquence des terminologies employées par les différentes traditions linguistiques pour décrire l'objet grammatical (Chiss et David, 2011). Ces terminologies apparaissent dans les ouvrages de référence servant à la formation des enseignants et dans le matériel d'appui que les enseignants utilisent au cours de leur expérience professionnelle (Beacco, 2010). Ce fait nous a conduit à faire une analyse du matériel de référence dont les enseignants se servent pour leurs cours ; nous montrerons quelques résultats de cette analyse à la fin du troisième volet de notre contribution.

3.2. Fréquence d'emploi des termes repérés: changement de perspective

Il nous semble intéressant de regarder de près la fréquence d'emploi de l'inventaire terminologique repéré, c'est-à-dire, le nombre de fois où l'ensemble des enseignants a employé chaque terme (Tableau 2). En effet, l'exploration de ces fréquences révèle des phénomènes didactiques intéressants, nous ayant fait réviser la question sur la variation terminologique.

Nombre d'utilisateurs \ Catégorie	Terme	Fréquence d'emploi
1	<i>complément COI</i>	1
	<i>syntagme prépositionnel</i>	1
	<i>nom</i>	2
	<i>complément du verbe</i>	3
	<i>wagon</i>	5
2	<i>complément COD</i>	2
	<i>animal</i>	5
	<i>idée</i>	14
	<i>complément d'objet</i>	2
3	<i>de lieu, de temps, EN, Y, etc.</i>	12
	<i>complément indirect</i>	14
	<i>complément direct</i>	24
4	<i>complément d'objet indirect</i>	9
	<i>complément d'objet direct</i>	19
5	<i>objet</i>	41
	<i>complément</i>	65
	<i>personne</i>	90
	<i>pronom complément (et variations)</i>	150
	<i>COI</i>	173
	<i>COD</i>	201
	TOTAL	833

Tableau 2. Fréquence d'emploi des termes repérés

Nous avons classé les termes de l'inventaire en fonction de la fréquence d'emploi : *cinq* catégories (première colonne) hiérarchisées selon le nombre d'utilisateurs (les enseignants) et le nombre d'emplois du terme (troisième colonne). En guise d'exemple : le terme *complément indirect* (surligné dans le Tableau 2) a été employé par trois enseignants, quatorze fois, ce qui le place dans la troisième catégorie.

La lecture du Tableau 2 montre, à notre avis, une évidence : l'augmentation de la fréquence d'emploi des différents termes est directement liée à l'augmentation du nombre d'utilisateurs, ou nombre d'enseignants employant le terme dans leur séquence. Si les enseignants observés ont employé 833 fois les vingt termes repérés, il faut tout de même remarquer que les cinq termes de la première catégorie (*complément COI*, *syntagme prépositionnel*, *nom*, *complément du verbe*, *wagon*) sont ceux que les enseignants ont employés le moins, et les six termes de la cinquième catégorie (*objet*, *complément*, *personne*, *pronom complément*, *COD*, *COI*) correspondent à ceux que les enseignants ont employés le plus pour faire allusion à la notion « complément verbal ». En réalité, les quatorze termes des quatre premières catégories ne représentent que le 13,6% de la fréquence totale d'emploi de l'inventaire des termes, alors que les six termes de la dernière catégorie représentent le 86,4% de la fréquence totale d'emploi.

L'analyse détaillée des fréquences d'emploi des termes de l'inventaire (figure 1) nous montre une particularité : les termes *COD* et *COI*, appartenant à la cinquième catégorie, sont les termes que l'ensemble d'enseignants a privilégiés pour allusion à la notion « complément verbal » dans leurs cours de FLE. En effet, les termes *COD* et *COI* ont été employés 374 fois, ce qui représente le 45% de la fréquence totale d'emploi.

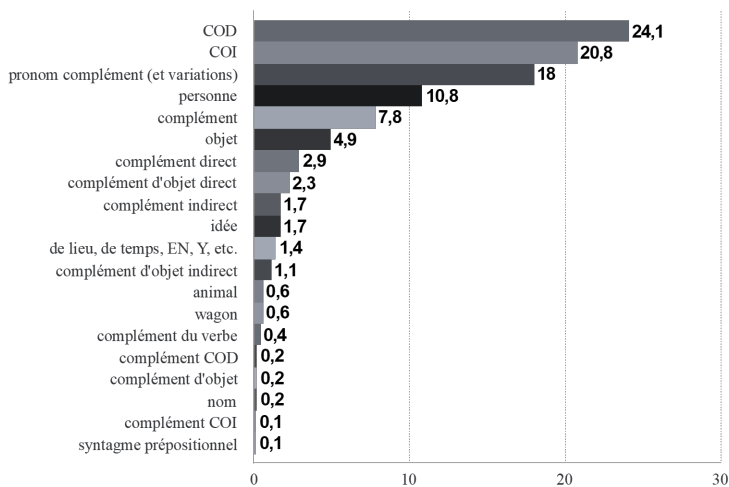


Figure 1. Pourcentage de fréquence des termes de l'inventaire

3.3. COD et COI : implications didactiques de leur emploi dans le contexte

Ce résultat inattendu met en évidence une sorte de consensus didactique implicite du groupe d'enseignants, coopération prônée actuellement par les approches plurielles d'enseignement des langues. Cette coopération répond tacitement aux principes d'harmonisation et d'unification terminologique, réclamés actuellement par les didacticiens et les politiques de l'enseignement des langues (cf. CECRL, terminologies grammaticales officielles, grammaires modernes) (Chiss, David, 2011).

Le consensus terminologique constitue un avantage pour les apprenants étant donné que les contenus grammaticaux progressent en spirale dans les programmes de FLE (cf. contenus des méthodes). De cette façon, comme un même objet grammatical est enseigné progressivement dans différents niveaux de langue, le passage des apprenants entre un enseignant et un autre ne leur demande pas un formatage terminologique. Ce consensus pourrait s'attendre aussi au niveau des définitions enseignées sur l'objet grammatical car, comme nous l'avons mentionné auparavant, les termes employés pour définir un objet grammatical sous-tendent

une tendance théorique spécifique. Nous ne pouvons qu'avancer cette hypothèse pour la vérifier dans le développement de notre thèse de doctorat.

Ces résultats sont intéressants dans le contexte étudié car d'autres études faites sur les terminologies grammaticales employées en cours de FLE, dans d'autres contextes, montrent que celles-ci sont assez éclectiques (Kasazian, 2016) ou présentent des écarts considérables (Bain, Canelas-Trevisi, 2004). Par leur consensus terminologique, le groupe d'enseignants colombiens observés renforcerait les effets positifs de l'enseignement grammatical dans leurs cours : affiner la précision linguistique, augmenter le rythme d'acquisition, développer l'autocorrection et l'analyse linguistique (Ellis, 2016). De même, ils semblent faire implicitement « *un exercice d'hygiène des métalangues* » (Chiss, David, 2011 : 121) nécessaire pour mener une « *activité grammaticale formatrice* » (Chartrand, 2012 : sur internet).

3.4. COD-COI: l'influence de la tradition grammaticale francocentrée

Nous avons mentionné auparavant l'intérêt de faire une étude terminologique du matériel d'appui que les enseignants ont utilisé lors des observations. Composé d'un total de 14 documents, il s'agit d'un corpus de méthodes et grammaires de FLE et des sites web consacrés à l'enseignement du FLE, conçus entre 1999 et 2016. Nous y avons analysé la terminologie employée pour définir les compléments verbaux directs et indirects, apparus dans la table de contenus et les unités destinées à l'enseignement/apprentissage de l'objet grammatical. Le Tableau 3 montre le type de matériel, le total de documents analysés ainsi que le nombre de documents employant la notion « objet » pour décrire l'objet grammatical ; nous ajoutons le pourcentage que cet emploi représente dans l'ensemble du matériel analysé. Dans cette analyse, il faut le mentionner, nous n'avons pas établi des fréquences d'emploi car c'était une analyse thématique.

Type de matériel	Total de documents	Emploi de la notion « objet »	
		Nombre de documents	Pourcentage
Sites web	4	3	75%
Méthodes FLE	4	3	75%
Grammaires FLE	4	4	66,6%
Total	14	10	71,4%

Tableau 3. Analyse terminologique autour de la notion « objet » dans le matériel

Nous avons identifié que le 71,4% du matériel emploie une terminologie en rapport avec la notion « objet de l'action » : *complément d'objet direct et/ou*

indirect, pronom complément d'objet direct et/ou indirect. Pour nous, il s'agit d'une des influences terminologiques les plus importantes dans le contexte, surtout parce que les programmes de FLE des cours observés sont construits sur la base des progressions thématiques que proposent les méthodes de FLE analysées. Le pourcentage de ce matériel pédagogique qui emploie la notion « objet », incluse dans les termes *COD* et *COI*, est à hauteur de 75%.

Ce fait nous montre la perméabilité et la dépendance des terminologies grammaticales scolaires, francocentrées, dans le contexte hétéroglotte colombien d'enseignement du FLE (Beacco, 2010). En fait, le matériel de référence du FLE exporté dans toute la francophonie est conçu en France pour la plupart (Piron, 2017), sur la base de la tradition linguistique francophone ; arrivant dans des pays comme la Colombie, ce matériel perpétue les discours grammaticaux francophones dans les contextes hétéroglottes (Beacco, 2010 ; Cuq, Gruca, 2017 ; Goes, 2015). D'où l'emploi terminologique observé dans les cours de FLE de notre étude qui, en outre, atteste une certaine sédimentation des théories provenant des courants linguistiques mentionnés (Chiss, David, 2011), sachant que les grammaires modernes ont éliminé la notion d'objet de l'action pour définir les compléments verbaux (Piron et Vincent, 2010).

Il nous semble important de mentionner, cependant, notre constat sur le fait que les enseignants observés sont conscients de l'implication sémantique de la notion « objet », présente dans les termes *COD* et *COI*. Il s'avère que, lors de l'analyse de la fréquence d'emploi des termes *objet* et *personne* dans le discours des enseignants, nous avons détecté des moments dans les séquences didactiques où les enseignants font comprendre aux apprenants que le terme *objet* de la définition *COD* et *COI* ne fait pas référence explicite à un objet matériel mais à une notion abstraite et générale. Dans cet exemple, l'enseignant C explique que la notion « objet » n'est pas une façon explicite de définir le trait sémantique [+ objet] du nom qui remplace un complément car le complément accepte aussi d'autres traits sémantiques tels [+ personne] : « Ici, À QUI vous parlez ? À QUI les femmes parlent ? vous répondez à quelle question : 'à qui' ou 'à quoi' ? [...] À QUI ! et quand vous répondez... "Les femmes parlent aux fleurs", "les fleurs" c'est "à quoi". Donc, comme je te dis, le *COD* ou le *COI* ça s'appelle complément d'OBJET direct ou indirect, ça signifie pas* que c'est un objet : c'est un objet ou c'est une personne, ça peut remplacer les deux¹ ».

Discussion et conclusions

L'étude présente dans cette contribution montre comment les enseignants de FLE observés coïncident dans le choix d'une terminologie pour l'explication des compléments verbaux directs et indirects du français, en contexte universitaire de

Bogota. Ce choix terminologique favorise l'apprentissage de l'objet grammatical car les apprenants étudient une même notion à plusieurs reprises, dans la logique actuellement prônée d'un enseignement des contenus en spirale. Il s'agit là d'un choix en faveur de ce qui est utile pour l'enseignement d'une notion grammaticale (Cicurel, 1985) : les enseignants de FLE du contexte universitaire de Bogota privilégient la clarté (Goes, 2015) dans leurs explications grammaticales malgré l'ancrage des termes sédimentés, provenant des grammaires scolaires francophones.

L'observation des pratiques réelles d'enseignement du FLE dans le contexte colombien est un aspect déterminant pour la didactique du français puisqu'elle constitue un objet d'étude jusqu'ici peu retracé dans le contexte. L'examen des questions terminologiques étant aussi un aspect essentiel de la didactique du FLE (Chiss, 2013), il nous permet de comprendre les aspects sous-jacents à l'enseignement de la langue dans les contextes d'enseignement spécifiques.

L'évidence d'un usage terminologique qui privilégie les termes *COD* et *COI* nous fait réfléchir à deux aspects : en premier lieu, à la conception des programmes de formation en FLE du contexte universitaire de notre étude. Ces programmes adoptent souvent les contenus grammaticaux proposés par les méthodes de FLE, ce qui pose problème car la progression grammaticale proposée ne tient pas compte des processus naturels d'acquisition de la grammaire de la L2.

En deuxième lieu, et pour qu'une vraie réflexion sur la conception des programmes ait lieu, il est fondamental d'examiner les formations en didactique de la grammaire des programmes de formation des futurs enseignants de FLE. Nous nous demandons si dans ces programmes, il y a une formation consacrée à la grammaire de la langue étrangère et, plus important, à la didactique de la grammaire de la langue étrangère. Si oui, nous nous interrogeons sur les formes de cet enseignement et leur rapport avec les pratiques actuelles de l'enseignement grammatical.

Certainement, si les formations des futurs enseignants commençaient à s'intéresser davantage à cet aspect de la didactique (lequel, et nous le comprenons, ne fait pas partie des priorités actuelles des programmes de formation), les futurs enseignants commenceraient à avoir plus d'outils pour analyser en profondeur les avantages et désavantages didactiques du matériel d'appui des cours, des progressions grammaticales choisies et des pratiques existantes d'explication grammaticale en cours de LE. À ce propos, par les observations sur le terrain, nous constatons l'importance de former les futurs enseignants au fonctionnement des objets grammaticaux en L1 et L2 et aux outils informatiques pour l'enseignement/apprentissage des langues, tels l'apprentissage basé sur corpus.

Bibliographie

- Alvarado, I. 2018. *L'influence des langues sources dans l'acquisition du français L3 dans un contexte universitaire chilien. Une analyse du groupe verbale : description linguistique et propositions didactiques*. Thèse de Doctorat. [En ligne] : <https://www.theses.fr/2018AIXM0158> [consulté le 07 novembre 2021].
- Bain, D., Canelas-Trevisi, S. 2004. « Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe ». Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, p. 1-15.
- Baquero, F. J. et al. 2020. « Analyse des erreurs fossilisables au niveau orthographique et morphosyntaxique en production écrite ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, n° 17(1), p. 332-354. [En ligne] : <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/baquero.pdf> [consulté le 07 novembre 2021].
- Beacco, J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. 2018. « Enseigner la grammaire du français à des allophones : une question de culture ». *L'Information Grammaticale*, n° 157, p. 5-11.
- Bouard, B. 2016. « De l'apport de l'histoire dans l'enseignement de la langue. L'exemple des compléments du verbe ». *Le français aujourd'hui*. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-15.htm> ; DOI : 10.3917/lfa.192.0015 [consulté le 23 mai 2021].
- Bronckart, J.-P. 2016. « Que faire de la grammaire et comment en faire ? » *Pratiques*, n° 169-170, p. 1-14. [En ligne] : URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/2959> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2959> [consulté le 23 juin 2022].
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Chartrand, S.-G. 2012. « Utiliser une terminologie rigoureuse et cohérente pour parler de la langue ». *Correspondance*, n° 17. [En ligne] : https://correspo.ccdmd.qc.ca/_site_original/Corr17-2/Rigoureux.html [consulté le 23 mai 2021].
- Chiss, J.-L. 2013. Terminologie gramamticale et métalangages dans la classe de grammaire. In : Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir). *Enseigner la grammaire*. Paris : Les Éditions de l'École Polytechnique, p. 53-61.
- Chiss, J.-L., David, J. 2011. « Métalangages, didactique du français et enseignement de la grammaire ». *Le français aujourd'hui*, n° 5, p. 117-127. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-117.htm> ; DOI : 10.3917/lfa.hs01.0117 [consulté le 23 mai 2021].
- Cicurel, F. 1985. *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Ellis, M. 2016. « Metalanguage as a Component of the Communicative Classroom ». *Accents Asia*, n° 8, p. 143-153. [En ligne] : <http://www.issues.accentasia.org/issues/8-2/ellis.pdf> [consulté le 23 mai 2021].
- Fougerouse, M.-C. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de Français Langue Étrangère ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 2, p. 165-178. [En ligne] : URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm> ; DOI : 10.3917/ela.122.0165 [consulté le 23 juin 2022].
- Gajo, L. 2014. Plurilinguisme et FLE : entre étrangeté et étrangeté. In : Avanzi, M. et al. (dirs.), *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-José Béguélin*. Bruxelles : Peter Lang, p. 197-205.
- Goes, J. 2015. « Comment sortir du Bled? De la difficulté des natifs et des non-natifs à se distancier de la tradition grammaticale ». *Recherches et applications - Le français dans le monde*, n° 57, p. 59-69.

- Grossmann, F., Vargas, C. 1996. « Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école ». *Repères*, n° 14, p. 3-14. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_14_1_2188 [consulté le 23 juin 2022].
- Kasazian, E. 2016. « Enseignement des langues en Angleterre : variation de la terminologie grammaticale en contexte ? ». *Contextes et Didactiques*. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/ced/553> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.553> [consulté le 23 mai 2021].
- Larjavaara, M. 2019. *La transitivité verbale en français*. Paris : Éditions Ophrys.
- Lévêque, S. 2020. *Des outils innovants pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des pronoms compléments en classe de FLE*. Mémoire de Master. [En ligne] : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02992619> [consulté le 07 novembre 2021].
- Narro, Á. 2016. « Constructions verbales intransitives avec préposition et grammaires françaises pour apprenants hispanophones (1970-2016) ». *Synergies Espagne*, n° 9, p. 35-49. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne9/narro.pdf> [consulté le 07 novembre 2021].
- Pino Serrano, L., Valcárcel Riveiro, C. 2016. « Los complementos del verbo en francés y su contextualización en las gramáticas locales españolas ». *Synergies Espagne*, n° 9, p. 17-33. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne9/pino_valcarcel.pdf [consulté le 07 novembre 2021].
- Piron, S. 2017. Complément (d'objet) indirect, complément circonstanciel et complément de phrase dans les grammaires contemporaines. In : Tyne, H. (dir.). *Le français en contextes*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan. p. 56-70. [En ligne] : <https://books.openedition.org/pupvd/2852?lang=fr> [consulté le 23 juin 2022].
- Piron, S., Vincent, N. 2010. « De l'intransitivité à la transitivité indirecte. Et si le dictionnaire et la grammaire parlaient à l'unisson ? ». 2^e Congrès Mondial de Linguistique Française. [En ligne] : URL : https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2010/01/cmlf2010_000240/cmlf2010_000240.html ; DOI : <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010240> [consulté le 23 mai 2021].
- Psilakis Guichard, É. 2018. *Acquisition des clitiques objets indirects en contexte guidé : analyse d'erreurs et propositions didactiques*. Mémoire de master. [En ligne] : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01890117> [consulté le 07 novembre 2021].
- Rastier F. 1995. « Le terme : entre ontologie et linguistique ». *La banque des mots*, n° 7, p. 35-65. [En ligne] : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Terme.html [consulté le 23 juin 2022].
- Rouanne, L. 2010. « Anticipation de l'emploi de la préposition verbale « à » et les interférences français-espagnol ». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, n° 25, p. 251-266. [En ligne] : <https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/view/THEL1010110251A> [consulté le 07 novembre 2021].
- Sager, J. C. 2000. Por une approche fonctionnelle de la terminologie. In : Thoiron, P., Béjoint, H. (éds). *Le sens en terminologie*. Presses Universitaires de Lyon, p. 40-60.
- Sánchez, E. 2020. « Expliquer la complémentation verbale du français : démarches contrastives en FLE ». *Les Langues Modernes*, n°1 (114), p. 76-88.

Note

1. Convention de transcription : “mot” = mots ou exemples de la séquence | mot = mots ou phrases en langue étrangère | [mot] = traduction du chercheur de mots ou de phrases en langue étrangère | [mot] = ajout du chercheur d'informations implicites du discours observé | //mot// = chevauchement | [...] = coupure du texte de la transcription à des fins d'interprétation du chercheur | MOT = emphase du locuteur | ... = hésitation ou demande d'achèvement | ... = allongement de la syllabe | , . : = marques d'organisation du discours du locuteur | ? = interrogation | ! = exclamation | * = erreur syntaxique du locuteur.