

Numéro 18 / Année 2024

Synergies Pologne

Revue du GERFLINT

**De l'erreur à la médiation, de la médiation
aux développements des compétences
orales et écrites**

Coordonné par Marta Wojakowska
et Freiderikos Valetopoulos



Synergies Pologne

Numéro 18 / Année 2024

**De l'erreur à la médiation, de la médiation aux
développements des compétences orales et écrites**

Coordonné par Marta Wojakowska
et Freiderikos Valetopoulos



REVUE DU GERFLINT
2024

POLITIQUE ÉDITORIALE

Synergies Pologne est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux travaux de sciences du langage, de linguistique, de littérature, d'anthropologie et de sciences de l'éducation.

Sa vocation et de mettre en œuvre, en Pologne, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © *Synergies Pologne* est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au *Code français de la Propriété Intellectuelle*. La rédaction de *Synergies Pologne*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, soumission de texte artificiellement créé, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1774-7988 / ISSN en ligne 2261-3455

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire,
Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale des publications

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne ;
GERFLINT, France

Présidente d'Honneur

Teresa Muryn, Université Pédagogique de Cracovie, Pologne

Rédactrice en chef

Małgorzata Niziolek, Université Pédagogique de Cracovie,
Pologne

Secrétaire de publication

Piotr Pieprzycza, Université Pédagogique de Cracovie, Pologne

Rédactrice linguistique

Nathalia Kapeja, Université Pédagogique de Cracovie, Pologne

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
10, rue Chartraîne
27 000 Évreux, France

www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction en Pologne

Uniwersytet Pedagogiczny - Instytut
Neofilologii, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

Contact : synergies.pologne@gmail.com

Comité scientifique

Krzysztof Bogacki (Université de Varsovie, Pologne), Salah Mejri (Université Paris 13, France), Teresa Tomaszewicz (Université d'Adam Mickiewicz de Poznań, Pologne), Małgorzata Pamuła-Behrens (Université Pédagogique de Cracovie, Pologne), Iva Novakova (Université Stendhal Grenoble III, France), Jan Goes (Université d'Artois, France), Pedro Mogorón Huerta (Université d'Alicante, Espagne), Larissa Muradova (Université Pédagogique de Moscou, Russie), Dirk Siepmann (Université d'Osnabrück, Allemagne).

Comité de lecture permanent

Fabrice Marsac (Université d'Opole, Pologne), Elżbieta Gajewska (Université Pédagogique de Cracovie, Pologne), Urszula Paprocka (Université Catholique de Lublin, Pologne), Lidia Miladi (Université Stendhal Grenoble III, France), Olivier Kraif (Université Stendhal Grenoble III, France), Anna Krzyżanowska (Université Marie Curie-Skłodowska de Lublin, Pologne), Stanisław Jasionowicz (Université Pédagogique de Cracovie, Pologne), Galina Belikova (Université Pédagogique de Moscou, Russie).

Évaluateurs extérieurs ayant participé à ce numéro

Laurie Dekhissi (Université de Poitiers, France), Agnieszka Dryjańska (Université de Varsovie, Pologne), Maciej Jaskot (Université de la Commission de l'Éducation Nationale de Cracovie, Pologne), Ivan Jovanovic (Université de Niš, Serbie), Effrosyni Lamprou (Université de Poitiers, France), Małgorzata Molska (Université de Varsovie, Pologne), Barbara Richard Renaudeau, (Université de Poitiers, France), Marine Totozani (Université de Saint-Étienne, France), Karolina Wawrzonek (Université de Varsovie, Pologne), Aleksander Wiater (Université de Wrocław, Pologne).

Patronages et partenariats

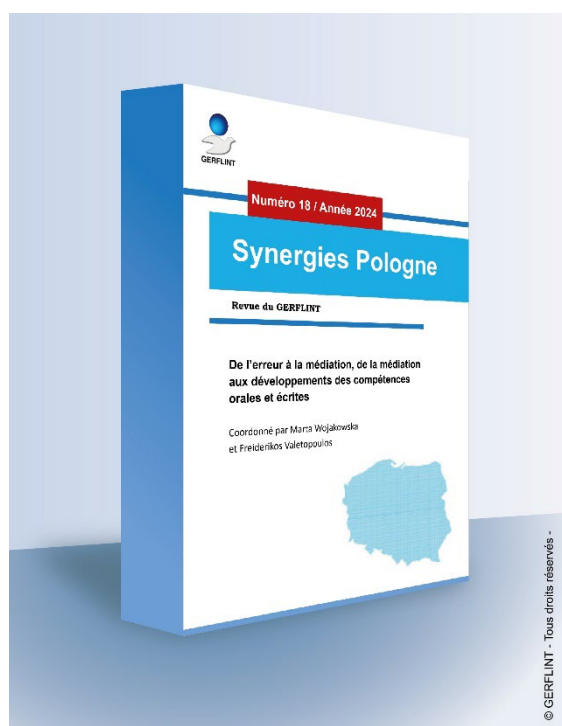
Université Pédagogique de Cracovie, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Projets soutenus*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Pologne n° 18 - 2024

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
Communication & Mass Media Complete (EBSCO)
Communication Source (EBSCO)
Ent'revues
EZB
HAL science ouverte
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
Linguistics Collection (ProQuest)
Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA, ProQuest)
LISEO – France Éducation International
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
OpenAlex
Open policy finder (Jisc)
PBN (Polska Bibliografia Naukowa,
Bibliographie scientifique polonaise)
POL-index
Social Science Premium Collection (ProQuest)
Ulrichweb
WorldCat
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Revue évaluée par le Ministère Polonais de la Science et de l'Enseignement Supérieur

© GERFLINT- 2024 - Pôle Éditorial International
Couverture d'après l'image d'Émilie Hiesse, Créactiv', France).





Synergies Pologne n° 18 - Année 2024

ISSN 1774-7988 / ISSN en ligne 2261-3455

De l'erreur à la médiation, de la médiation aux développements des compétences orales et écrites

Coordonné par Marta Wojakowska
et Freiderikos Valetopoulos

Sommaire

Marta Wojakowska, Freiderikos Valetopoulos	9
Introduction	
Fryni Kakoyianni-Doa	13
Acquisition du lexique avec la méthode <i>Dictogloss</i>	
Anida Kisi, Anila Pango	29
Les difficultés des apprenants albanais à argumenter en français : analyse des productions écrites du DELF B2	
Lorena Dedja, Silvana Vishkurti	51
Le traitement de l'erreur comme démarche pédagogique : avantages et inconvenients, à travers l'analyse des corpus écrits	
Ghada Saber	71
L'approche interculturelle et l'enseignement de l'émotion de la <i>joie</i> dans les manuels de français langue étrangère	
Olympia Tsaknaki	87
Présence et rôle des connecteurs dans un corpus d'apprenants hellénophones de français langue étrangère	

Jolanta Sujecka-Zajac, Krystyna Szymankiewicz	101
Cours d'entraînement stratégique en tant que forme de médiation pédagogique. Cas des étudiants polonophones en philologie romane	
Witold Ucherek, Monika Grabowska	123
Les propositions infinitives introduites par un verbe de perception en didactique du français langue étrangère dans le contexte polonophone	
Aleksander Wiater	137
Les erreurs d'interférence linguistique dans le corpus oral des apprenants polonais de français langue étrangère	
Radosław Kucharczyk	155
La didactique du plurilinguisme du point de vue des apprenants en langues étrangères	
Dorota Zygałło	179
La complexité de l'enseignement / apprentissage d'une langue moins diffusée et moins enseignée – l'exemple du polonais langue étrangère	
Margarida Carrington	197
Et si on dévoilait le potentiel de l'éducation dans et pour les langues médiatisé par des dynamiques plurilingues et interculturelles ?	
Ewa Kalinowska	219
Ali Zamir – entre l'éphémère et le mémorable	

Annexes

Profils des auteurs	237
Projet pour le n° 19 - Année 2025	243
Consignes aux auteurs	345
Publications du GERFLINT	249



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





Introduction

Marta Wojakowska

Université de Varsovie, Pologne

wojakowskamarta@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3933-7148>

Freiderikos Valetopoulos

Université de Poitiers, France

freiderikos.valetopoulos@univ-poitiers.fr

<https://orcid.org/0000-0001-8703-6230>

Les approches didactiques contemporaines situent l'apprenant au centre du processus de l'apprentissage et de l'enseignement. Ceci implique forcément une approche qui doit prendre en compte différents aspects : le profil des apprenants, le contexte, les outils utilisés, l'agir professoral... Dans cette multitude de facteurs, nous devons ajouter la question de la langue première et de la distance typologique entre la langue des apprenants et la langue cible qui peut avoir un impact sur les choix pédagogiques.

Dans le cadre de cette publication, nous avons invité les contributeurs à réfléchir sur une question bien spécifique : quels outils pour quels apprenants quand on souhaite développer la compétence écrite des apprenants en langue étrangère ? Finalement, les différentes interventions ont fait rejaillir d'autres questions annexes qui semblent être indispensables pour notre réflexion avant de répondre à la question initialement posée : la place de *l'erreur*, la question de la médiation, la distance linguistique entre les langues apprises, la distance culturelle entre les apprenants et la communauté linguistique ciblée, la diversité culturelle. Ainsi, nous avons décidé de laisser la liberté aux auteurs de s'exprimer sur les aspects qui leur paraissaient importants lors de l'enseignement / apprentissage des langues : les nouvelles technologies comme outil pour le développement

des compétences écrite et orale, les erreurs typiques des apprenants selon leur langue première ou leur compétence linguistique, la médiation ou même les différences culturelles qui risquent d'induire en erreur. Notre objectif est de réfléchir sur les apports de cette réflexion au niveau de l'amélioration des outils ou des pratiques. Notre fil conducteur général a été celui de l'enseignement du français langue étrangère à des locuteurs d'une langue moins diffusée et moins enseignée (Kakoyianni-Doa *et al.* 2019 ; Tsaknaki, Valetopoulos 2021 ; Valetopoulos *et al.* 2016).

Ce numéro est constitué de douze articles qui abordent le développement de différentes compétences. **Fryni Kakoyianni-Doa** présente une expérience contrôlée réalisée avec un public hellénophone de futurs spécialistes du français langue étrangère. Son objectif est de montrer l'efficacité possible de la procédure didactique orale appelée *Dictogloss* quant à l'acquisition du lexique par des étudiants hellénophones d'un niveau de compétence B1/B2. Cette procédure peut améliorer la compétence écrite et orale des apprenants. **Anida Kisi** et **Anila Pango** se concentrent sur le développement de la compétence écrite et aborde les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants albanophones lors de leur préparation à l'épreuve de production écrite du DELF B2. Comme la capacité à argumenter constitue l'une des compétences clés que les candidats doivent maîtriser pour réussir cette épreuve, elles recensent toutes les maladroites qui empêchent de satisfaire aux critères définis par les grilles officielles d'évaluation. De leur côté **Lorena Dedja** et **Silvana Vishkurti** se concentrent également sur un public albanophone et analysent les productions écrites afin de repérer les erreurs les plus fréquentes à l'écrit. Leur objectif est bien sûr d'apporter un soutien aux enseignants et de proposer des solutions de remédiation. Mais la distance entre les deux langues peut porter non seulement sur l'aspect linguistique mais aussi sur l'aspect culturel. Ainsi, **Ghada Saber** étudie l'enseignement du lexique émotionnel et plus précisément de la joie, en se focalisant sur la conceptualisation de cette émotion à travers les manuels de FLE dans la langue-culture française ainsi que dans le parler égyptien. Avec l'article d'**Olympia Tsaknaki** nous découvrons un autre aspect des difficultés au niveau de l'évaluation de l'écrit chez le public hellénophone. L'auteur explore la manière selon laquelle les apprenants hellénophones

s'efforcent de garantir l'enchaînement des phrases dans leurs textes argumentatifs rédigés. **Jolanta Sujecka-Zajac** et **Krystyna Szymankiewicz** se concentrent dans leur article sur le potentiel médiatique d'un cours d'entraînement stratégique offert dans le programme d'études à l'Institut d'études romanes à l'Université de Varsovie. Une analyse qualitative a été mise en place pour examiner quels changements les étudiants ont pu constater ou peut-être juste planifier dans leur apprentissage du français, à la suite de la médiation pédagogique du dispositif prévu dans leur formation. Dans leur article, **Witold Ucherek** et **Monika Grabowska** choisissent de se concentrer sur une construction syntaxique française qui n'existe pas en polonais et qui risque de créer des difficultés de compréhension mais aussi de production aux apprenants polonophones. **Aleksander Wiater** revient sur le principe de l'erreur linguistique et se concentre sur une analyse des erreurs d'interférence dans le corpus de productions orales des apprenants polonais de niveau B2. La notion de compétence plurilingue est au centre de la réflexion de **Radosław Kucharczyk** qui a mené une enquête auprès d'élèves polonophones dont l'objectif était de montrer comment la compétence plurilingue, développée consciemment en classe de langue, peut impacter positivement le processus d'enseignement / apprentissage des langues. **Dorota Zygałło** se concentre sur l'enseignement du polonais en tant que langue étrangère, considéré comme un exemple de langues étrangères moins couramment enseignées dans le système éducatif français. Son objectif est d'analyser les défis auxquels sont confrontés les étudiants en raison de la complexité intrinsèque de la langue. **Margarida Carrington** a choisi de présenter un projet d'éducation plurilingue et interculturelle, axé sur l'intercompréhension, qui sensibilise à la diversité linguistique et culturelle. Le volume se termine par un texte d'**Ewa Kalinowska** consacré à l'analyse de l'œuvre d'Ali Zamir, un jeune écrivain comorien, qui place l'action de ses romans dans le monde insulaire.

Bibliographie

Kakoyianni-Doa, F., Monville-Burston, M., Papadima-Sophocleous, S., Valetopoulos, F. (dir.). 2019. *Langues Moins Diffusées et Moins Enseignées (MoDiMEs) : Langues enseignées, langues des apprenants*, Editions Peter Lang.

Tsaknaki, O., Valetopoulos, F. (éds). 2021. *Langues moins diffusées et moins enseignées (MoDiMEs) : valeur ajoutée pour les langues largement diffusées*, *Journal of Applied Linguistics*, n° 33.

Valetopoulos, F., Boskovic, S., Rançon, J. (éds). 2016. *Enseigner le français langue étrangère à des apprenants natifs de langues modimes*, *Revue du Centre Européen d'Études Slaves*, 6. [En ligne] : <https://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1107> [consulté le 15 juin 2024].



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





Acquisition du lexique avec la méthode *Dictogloss*

Fryni Kakoyianni-Doa

Université de Chypre, Chypre

frynidoa@ucy.ac.cy

<https://orcid.org/0000-0002-4241-6691>

Reçu le 31-05-2023 / Évalué le 10-07-2023 / Accepté le 10-10-2023

Résumé

Le présent article porte sur une expérience contrôlée réalisée dans une classe de quatrième année de licence au Département d'Études Françaises et Européennes de l'Université de Chypre. Son objectif était de montrer l'efficacité possible de la procédure didactique orale appelée *Dictogloss* quant à l'acquisition du lexique par des étudiants hellénophones d'un niveau de compétence B1/B2. L'expérience en question a montré que la procédure pourrait contribuer à stimuler l'intérêt des apprenants et à renforcer le développement linguistique aussi bien en compréhension orale qu'en compréhension et production écrites.

Mots-clés : *dictogloss*, acquisition, outil pédagogique, lexique

Nabywanie słownictwa metodą Dictogloss

Streszczenie

Niniejszy artykuł dotyczy kontrolowanego eksperymentu przeprowadzonego na czwartym roku studiów licencjackich na Wydziale Studiów Francuskich i Europejskich Uniwersytetu Cypryjskiego. Jego celem było wykazanie możliwej skuteczności ustnej procedury dydaktycznej znanej jako Dictogloss w przyswajaniu leksyki przez greckojęzycznych studentów na poziomie B1/B2. Omawiany eksperyment wykazał, że procedura ta może pomóc stymulować zainteresowanie uczniów i poprawić rozwój językowy zarówno w zakresie rozumienia ustnego, jak i pisemnego rozumienia i produkcji.

Wyrazy kluczowe : dyktoglos, akwizycja, narzędzie dydaktyczne, leksykon

Vocabulary acquisition with the Dictogloss method

Abstract

The present article deals with a controlled experiment carried out in a fourth-year undergraduate class at the Department of French and European Studies of the

University of Cyprus. Its aim was to show the possible effectiveness of the oral didactic procedure called *Dictogloss* in the acquisition of lexicon by Greek-speaking students of B1/B2 proficiency level. The experiment showed that the procedure in question could help to stimulate learners' interest and enhance linguistic development in both listening comprehension and written comprehension and production.

Keywords : *dictogloss*, acquisition, teaching tool, lexicon

Introduction

L'apprentissage du lexique constitue une dimension importante des méthodes d'enseignement du français langue étrangère. Or l'une des principales difficultés des apprenants réside dans l'opacité du vocabulaire d'une langue étrangère et de sa structure morphosyntaxique. De fait, si les manuels sont principalement composés de textes, le vocabulaire se limite parfois à des listes de mots isolés qui résultent d'un choix effectué par les auteurs, sélection souvent peu efficace puisque l'apprenant est appelé à mémoriser hors contexte. Comme constate Boulton, « il nous manque une approche basée solidement sur une théorie de l'apprentissage lexical » (1998 : 3). Le développement de la compétence écrite, tant au niveau de la compréhension qu'au niveau de la production est en effet un pari que les enseignants s'efforcent de gagner depuis de nombreuses années.

L'étude que nous proposons s'appuie sur une expérience réalisée dans une classe réunissant troisième et quatrième années de licence au Département d'Études Françaises et Européennes de l'Université de Chypre. Son objectif était de tester l'efficacité de la procédure *Dictogloss* quant à l'acquisition du lexique par des étudiants d'un niveau de compétence B1/B2. Pour mieux tester l'efficacité de *Dictogloss*, une expérience témoin a été effectuée en parallèle consistant une lecture silencieuse d'un texte écrit. Cette procédure, que nous verrons plus loin en détail, a été identique dans les deux cas.

Trois aspects de l'expérience seront présentés : 1) la méthodologie et la démarche de l'expérimentation, 2) les résultats tirés de cette expérimentation et 3) le point de vue des participants sur cette expérience d'écriture collaborative ainsi que leur évaluation critique de la technique : comment y ont-ils réagi ? Comment ont-ils procédé pour reconstituer le

texte de la dictée ? Comment ont-ils procédé pour reconstituer le texte de la lecture silencieuse ? Quelle était la procédure la plus efficace, la plus appréciée ?

1. La procédure *Dictogloss*

Destinée à améliorer la compétence de l'écrit des apprenants de langues étrangères, *Dictogloss* est une procédure didactique relativement peu connue (Wust, 2009). Née au Royaume-Uni, et entendant fournir une alternative à l'enseignement de la grammaire suivant Wajnryb (1990), elle a été ensuite adoptée/adaptée et théorisée par des chercheurs en acquisition des langues secondes (entre autres Nabei, 1996, Lim, Jacobs, 2001, Jacobs, 2003, Husseinali, 2013) en Amérique du Nord et en particulier au Canada, où il est apparu que les productions des apprenants n'étaient pas à la mesure de l'aisance visée à l'oral ou à l'écrit dans les programmes d'immersion. La procédure *Dictogloss* diffère de la dictée où les apprenants doivent écrire ou mieux médier un texte entendu. Dans *Dictogloss*, les apprenants n'écrivent pas le texte dicté mais le reconstituent à l'écrit avec leurs propres mots. La procédure comprend quatre phases : 1) l'écoute d'une dictée ; 2) la prise de notes individuelles ; 3) la reconstruction du texte original en groupes, et enfin 4) la présentation à la classe des textes reconstitués par les groupes et éventuellement la comparaison et la correction collective de ces textes.

D'un point de vue didactique, la méthode *Dictogloss* présente les avantages d'intégrer compréhension et production, de développer la compétence grammaticale en contexte (appelée dans la pratique anglo-saxonne *focus on form*) dans une approche communicative (Doughty, Williams, 1998, Swain, 1998), d'encourager le repérage (*noticing* : Thornburry, 1997, Narcy-Combes, 2009) et la réflexion sur la forme (Kowal, Swain, 1994, Swain, Lapkin, 1998), de promouvoir l'apprentissage collaboratif en proposant une tâche orientée vers un but qui se prête à l'interaction (Swain, Lapkin, 2001). Pour interpréter le discours, l'auditeur doit avoir une connaissance suffisante du système linguistique, des aspects phonologiques, syntaxiques et sémantiques ainsi que la connaissance

générale du monde (Buck, 2001). Lhote, phonéticienne didacticienne, énumère également les raisons que l'on a d'écouter (1995 : 70-72) : c'est entendre, détecter, sélectionner, identifier, reconnaître, lever l'ambiguïté, reformuler, synthétiser. Cornaire, de son côté, définit le bon auditeur comme étant celui qui « sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies » (1998 : 65). L'initiateur de la méthode Wajnryb quant à lui, disait que grâce à la participation active des apprenants, ces derniers arrivent à confronter leurs propres forces et faiblesses. Ce faisant, ils découvrent ce qu'ils ne savent pas puis découvrent ce qu'ils ont besoin de savoir¹ (1990 : 10).

La méthode *Dictogloss* est donc une pratique qui viserait à développer des stratégies d'ordre intellectuel comme noter, reformuler et organiser des idées mais aussi de nature mécanique comme agencer des mots sous forme de phrases et de paragraphes. C'est par ailleurs une technique pédagogique qui consiste à faire collaborer les apprenants en groupes pour reconstituer par écrit un texte qu'ils ont plusieurs fois entendu lire à haute voix.

Dans cette étude exploratoire, nous avons entrepris de tester cette pratique avec un groupe d'étudiants² chypriotes grecs en contexte FLE et tenté de voir si *Dictogloss* pourrait devenir un vrai outil d'acquisition du lexique, indissociable des mécanismes formels de la grammaire, et par conséquent d'amélioration de la production écrite en français.

2. Méthodologie de recherche

2.1. La population choisie

Les participants, de jeunes étudiants et étudiantes chypriotes grecs, étaient au nombre de onze, d'une moyenne d'âge de 21 ans, et d'un niveau de compétence variant entre B1 et B2. L'expérience a eu lieu dans le cadre du cours en acquisition d'une langue seconde qui a comme objectif de faire

¹ Through active learner involvement students come to confront their own strengths and weaknesses in English language use. In so doing, they find out what they do not know, then they find out what they need to know.

² Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

comprendre aux étudiants, futurs enseignants de français langue étrangère, aussi bien divers processus de développement de la compétence linguistique d'une langue étrangère que différentes pratiques d'enseignement / apprentissage.

2.2. Les textes choisis

Les textes oraux choisis pour la procédure *Dictogloss* ont été tirés du site *Espace activités*, un site Web éducatif interactif qui offre différentes dictées³. C'étaient deux textes courts, descriptifs appartenant au genre oral, intitulés *Un matin différent*⁴ et *La carrière de grand-père*⁵ de 131 et 171 mots respectivement. Ils ont été choisis pour leurs champs lexicaux appropriés pour le niveau B1/B2. Ils ont également été choisis pour l'alternance des temps au passé. Enfin, l'intonation, les pauses, le jeu des variations de la voix et la spontanéité de la parole, spécificités propres à l'oral, pouvaient contribuer à faciliter la première étape de l'activité, celle de la compréhension dans la langue étrangère. Comme le posait Buck, dans ce type d'activité, les apprenants doivent pouvoir reconnaître et traiter les caractéristiques de différents discours ainsi que les marqueurs discursifs tels que les adverbes, les conjonctions, les prépositions, les interjections (2001). Quant au texte écrit choisi pour la lecture silencieuse, il a été tiré du journal *Figaro*. C'est également un court texte descriptif, un fait divers intitulé *En prison pour avoir volé des goûters d'écoliers*, de 117 mots⁶. Il a été choisi pour les mêmes raisons, évoquées plus haut, que pour les textes destinés à l'activité orale. Suivant Grzmil-Tylutki, « le fait divers est un genre médiatique dont le but, générique par excellence, est de présenter, en éveillant la curiosité chez les lecteurs et en les choquant, des événements à motifs sensationnels » (2009 : 54). En effet,

[...] langage et émotion entretiennent une relation étroite et interagissent en permanence, de façon dynamique et récursive. Ainsi, les activités langagières de la vie quotidienne telles que parler, écrire ou encore

³ <http://dictee.fondationpgl.ca/audio/dictee>

⁴ <http://dictee.fondationpgl.ca/audio/dictee/single/298>

⁵ <http://dictee.fondationpgl.ca/audio/dictee/single/398>

⁶ <https://www.lefigaro.fr/flash-actu/2010/06/03/97001-20100603FILWWW00738-en-prison-pour-avoir-vole-des-gouters.php>

lire un texte peuvent avoir un impact sur l'état émotionnel des individus. De la même façon, la réalisation de ces mêmes activités peut être impactée par des dimensions émotionnelles et affectives propres à l'individu et/ou au contexte. (Souliez, Lamy, 2021).

2.3. Démarche de l'expérimentation et réactions

Comme le montre le tableau 1 ci-dessous, pour tester la méthode *Dictogloss*, l'expérimentation a été menée en trois phases, lors de trois séances consécutives, avec le même groupe d'étudiants. Il convient ici de noter que nous avons effectué deux fois l'expérimentation orale avec *Dictogloss* car, en première séance, la tâche menée avec la procédure *Dictogloss* a troublé les étudiants. Réaction certes attendue car les compétences communicatives langagières (lexicales, grammaticales, sémantique, phonologiques, orthographiques) doivent être activées en même temps, ce qui leur a paru une montagne insurmontable. Ils ont d'ailleurs mentionné à la fin de l'activité que faire un exercice de ce type les stresse. De fait, et ainsi que le signale le CECR, l'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité, comme la confiance en soi (2001 : 84). Bien que tous les étudiants n'aient pas été négatifs, certains ont vite déclaré qu'ils ne seraient pas bons dans ce type d'activité comme si ce ne sont pas leurs capacités réelles qui comptent mais celles qu'ils pensent avoir (Ruano-Bourbalan, 2007). Les états émotifs face à une tâche peuvent agir positivement ou négativement sur la perception de compétence. Dans le cas positif, les états émotifs créent l'implication de l'apprenant pour accomplir la tâche, dans le cas négatif, ils peuvent engendrer un manque de comportement lié à la réalisation de la tâche. Dans le cas qui nous a occupée, les apprenants se trouvaient confrontés à une activité différente de celles qu'ils avaient l'habitude de faire. Les réactions ont été moins négatives pour l'activité de lecture du texte écrit, ce qui confirme que l'oral bénéficie d'une pratique minime par rapport à la pratique langagière écrite, laquelle sert le plus souvent de support ou de modèle lors de l'acquisition du lexique d'une langue étrangère. En effet, et comme le remarque Vigner, « l'écrit autorise des retours en arrière, autorise un traitement cognitif plus

lent, plus réfléchi, alors que l'oral exige une réactivité très forte dans la mobilisation des capacités de compréhension » (2015 : 271). Enfin, les réactions ont également été moins négatives pour la seconde activité orale *Dictogloss*.

2.3.1. Les différentes étapes de l'expérimentation

Les étapes suivies pour la réalisation des deux activités orales *Dictogloss* et celle de la lecture silencieuse, furent les suivantes : 1) l'exposition aux textes oraux en séance 1 et 3, et l'exposition au texte écrit en séance 2, en temps limité, d'une minute à peu près, sans prise de notes individuelles ; 2) la prise de notes individuelles en trois minutes ; 3) la réécoute ou la relecture deux fois, en 2 minutes ; et 4) le travail de reconstruction des textes dans des groupes en cinquante minutes ; les vingt dernières minutes étaient accordées pour un questionnaire à remplir par les étudiants. Chaque activité a ainsi duré une heure et quinze minutes.

Séance 1 - <i>Dictogloss</i>	Séance 2 – Lecture silencieuse	Séance 3 - <i>Dictogloss</i>	Temps approximatif
Exposition au texte oral-dictée	Exposition à un texte écrit	Exposition au texte oral-dictée	1 minute
Prise de notes individuelles	Prise de notes individuelles	Prise de notes individuelles	2 minutes
2 Ré-écoutes	2 Relectures	2 Ré-écoutes	2 minutes
Travail de reconstruction du texte en groupe	Travail de reconstruction du texte en groupe	Travail de reconstruction du texte en groupe	50 minutes
Questionnaire	Questionnaire	Questionnaire	20 minutes
			75 minutes

Tableau 1. Les différentes étapes de travail

2.3.2. La phase d'écoute, de lecture et de prise de notes

La première phase de la procédure *Dictogloss* est celle de l'écoute ou de la lecture silencieuse : c'est la phase d'audition, de recherche, de découverte, de prise de notes individuelles et de regroupement des idées. Pendant cette phase, les étudiants ont dû écouter trois fois sans noter quoi que ce soit, puis noter les mots-clés sur une fiche de travail divisée en deux parties celle où il fallait prendre des notes et celle où il fallait écrire le texte final. Il en a été exactement de même pour le texte écrit. Les étudiants ont eu droit à trois lectures silencieuses sans prise de notes.

2.3.3. La phase d'analyse

Nous qualifions le deuxième temps de phase d'analyse des données retenues. C'est le temps de l'échange et de discussions et de comparaison des notes individuelles entre étudiants ; le temps de la mise en œuvre de stratégies ; la phase de collaboration en groupes. Pour la deuxième phase, les étudiants se sont donc regroupés par 3 ou 4 pour la mise en commun de leurs notes et la reconstitution du texte. Pendant cette phase, les discussions et les échanges entre les étudiants ont eu lieu en langue maternelle, dans notre cas le grec. Pour l'activité orale, l'emploi du temps utilisé a suscité une discussion par exemple autour des énoncés suivants : *Nous sommes assis ou nous étions assis ? / Il a été témoin ou il était témoin ?* disent-ils. Pour l'activité écrite c'est le mot *récidiviste* qui a suscité des discussions. Durant cette phase, plus décontractée, l'ambiance était bonne et l'humour n'y manquait pas. De fait, l'humour a contribué à désamorcer la tension due à l'inconnu linguistique et à la mise en question de soi qu'il peut engendrer. Comme le disent les psychologues Ziv et Ziv, dans leur livre *Humour et créativité en éducation* (2002), l'humour est un levier améliorant l'apprentissage.

2.3.4. La phase actionnelle

Le troisième temps est le temps de l'action commune et de reconstruction d'un tout cohérent en vue d'une production écrite. Pendant cette troisième phase actionnelle, les groupes ont pu finaliser leur travail (le texte intégral reconstitué par leurs soins). De l'aveu général, le travail collectif de groupe et les stratégies mises en œuvre ont été bénéfiques, car chacun des étudiants contribuait à compléter les informations. Selon leurs propres mots, c'était comme « un travail de reconstitution d'un puzzle ».

3. Résultats de l'expérimentation

3.1. Le corpus

Le corpus de notre étude est constitué : 1) des notes individuelles des étudiants produites après l'écoute des deux dictées et après la lecture

silencieuse du texte 2) des textes finaux rédigés par les étudiants suite au travail collaboratif, 3) des résultats tirés des trois activités en question et 4) des résultats tirés d'un questionnaire distribué aux étudiants à la fin des séances.

3.1.1. Les notes individuelles

Les notes individuelles prises de la première activité orale *Dictogloss* ont montré que les étudiants ont dressé soit des listes de mots tels que, *silence, plage, orages, nuages, mer, rencontre, ciel, vent, etc.*, soit des séquences de phrases simples, hors contexte, telles que *elle se trouvait sur la plage, il n'y avait pas de nuages sur le ciel, etc.* où l'on peut observer qu'elles représentent seulement l'image de ce qui a été entendu. Nous n'avons pas recensé de verbes ou de marqueurs discursifs probablement considérés comme étant décoratifs à ce stade. Comme disent Vladimirska et *al*, « les marqueurs discursifs sont considérés comme les éléments linguistiques secondaires par rapport aux noms, verbes, adjectifs, etc., voire comme des mots 'parasites' qui brouillent notre message, trahissent notre maladresse, agacent l'interlocuteur et dont il faut donc se méfier » (2021 : 269). En outre, les prises de notes ont montré que les étudiants ont essentiellement tenté de noter le maximum possible de mots et de séquences de phrases sans porter trop d'attention à l'orthographe, à la grammaire et la syntaxe des phrases. Les notes individuelles prises lors de la deuxième activité orale *Dictogloss*, ont montré que les étudiants ont tenté de noter plus de phrases que de mots, en portant un peu plus d'attention à l'orthographe, à la grammaire, aux verbes et aux marqueurs discursifs quoique les notes prises restent assez limitées et bien en dessous du niveau linguistique des apprenants. Les étudiants ont pu retenir des énoncés assez complets tels que *quand mon grand-père était jeune, il n'a pas resté indifférent, passer à l'action, etc.* Concernant l'activité de reconstruction de texte après lecture silencieuse, les prises de notes ont montré que les étudiants ont davantage porté leur attention sur l'orthographe, la grammaire et la syntaxe des phrases, bien que les notes prises soient également très sommaires. Ceci est illustré par une prise de notes de phrases soignées, telles que *un an de prison pour avoir volé des*

goûters des écoliers, un homme âgé d'une trentaine d'années, les cartables des écoliers d'une maternelle de la ville, etc.

3.1.2. Les textes finaux

Les textes finaux des trois activités ont été certes plus élaborés, surtout ceux de la deuxième activité *Dictogloss* et ceux de la lecture silencieuse. Les grandes lignes du texte sont reprises, des phrases entières même décrivant le cadre spatio-temporel, l'état initial, le déroulement et l'état final. Il est bien construit avec une suite logique. Ils comprennent des phrases plus complexes avec peu de fautes grammaticales ou lexicales. La version finale du deuxième texte de l'activité *Dictogloss* d'un des groupes est assez proche du texte initial. En comparant les deux textes, on remarque qu'assez de phrases du texte d'origine ont été bien retenues telles que :

Quand mon grand-père était jeune il rêvait de devenir enseignant. Lorsqu'un séjour, alors qu'il étudiait à l'université, il était témoin d'un événement qui a changé sa vie. Lors d'un voyage avec ses amis, il a assisté à une manifestation qui visait à sensibiliser le public aux dangers qui menacent l'environnement.

Il s'agit en effet d'une reproduction assez proche au texte dicté, suite à un choix pertinent de mots, de verbes et de substantifs. On y remarque toutefois des négligences grammaticales, dues probablement à la prise des notes. Toutefois, d'autres reproductions étaient moins abouties. Les informations étaient partiellement exactes et les phrases généralement banales.

3.1.3. Les résultats tirés des textes finaux

Cependant, pour mieux pouvoir évaluer de l'efficacité de la procédure *Dictogloss 1* et *2* respectivement, et par rapport à la lecture silencieuse, nous avons effectué une recherche exploratoire quantitative au niveau des textes finaux. Les résultats quantitatifs, à titre indicatif, tirés de ces textes, pour les trois activités, ont montré que les étudiants ont pu mieux profiter de la deuxième expérimentation *Dictogloss*. Comme le montre le tableau comparatif, lors de la première activité *Dictogloss*, les étudiants ont pu

relever en moyenne 33 % des substantifs, 18 % des verbes et 23 % des marqueurs discursifs : au total 15 % seulement du texte dicté. Pour ce qui est de l'activité écrite, l'ensemble de mots trouvés sont en moyenne plus nombreux, d'un taux général de 26 % de reproduction du texte initial. Les étudiants ont pu reproduire 54 % des substantifs, 48 % des verbes et 13 % des marqueurs discursifs. Il est toutefois étonnant que certains mots, faisant partie de la prise de notes, n'aient pas été inclus dans le produit final (le nom « école », le verbe « pénétrer », etc.). Mais lors de l'activité *Dictogloss 2*, les mots trouvés sont plus nombreux, atteignant 34 % du total. Les étudiants ont pu reproduire 65 % des substantifs, 63 % des verbes et 36 % des marqueurs discursifs. Nous voyons donc une progression ascendante entre la première, la deuxième et la troisième activité.

	<i>Dictogloss1</i>	Texte de lecture silencieuse	<i>Dictogloss2</i>
Substantifs et adjectifs	33 %	54 %	65 %
Verbes	18 %	48 %	63 %
Marqueurs	23 %	13 %	36 %
Général	15 %	26 %	34 %

Tableau 2. Résultats comparatifs des trois activités

4. Évaluation critique des deux approches

L'évaluation critique de ces techniques permettant une mise en œuvre de plusieurs compétences vient en premier lieu des étudiants eux-mêmes. Ils ont fait part de leur évaluation des activités et ils ont parlé de leurs impressions générales et des difficultés rencontrées concernant les deux activités (*Dictogloss* et lecture silencieuse) dans un questionnaire que nous avons distribué à la fin du cours. Le questionnaire comprenait un choix de réponses préalablement définies, sur l'échelle de Likert (cf. tableau 3). Enfin, dans une question ouverte à la fin du questionnaire, nous avons demandé de nous faire part de leurs impressions et difficultés. Comme disait Cornaire, le bon auditeur use préférentiellement de quatre stratégies cognitives s'appliquant à l'activité de compréhension : a) l'utilisation des connaissances antérieures, b) de l'inférence, c) du contexte, et d) de la prédiction ou de l'anticipation et de deux stratégies

métacognitives : l'utilisation de l'analyse et du jugement critique et l'utilisation de l'objectivation-contrôle de l'activité par le sujet. Les stratégies métacognitives de l'apprenant le conduisent à porter un jugement évaluatif sur sa performance (1998 : 65).

4.1. L'évaluation générale des activités

Concernant le questionnaire, les étudiants ont dit que les deux activités ont été productives, notamment celle de *Dictogloss*. Néanmoins, comme le montrent les chiffres du tableau 3, un bon nombre déclare avoir appris davantage en matière de lexique et de formes grammaticales inconnues grâce à l'activité liée au texte de lecture silencieuse. Par ailleurs, la colonne du milieu qui indique un avis neutre montre que les étudiants sont perplexes et sceptiques.

	En accord	Ni en accord ni en désaccord	En désaccord
1. L'activité <i>Dictogloss</i> a été productive en général.	8	2	1
2. L'activité de <i>lecture silencieuse</i> a été productive en général.	5	1	5
3. Je sens qu'avec <i>Dictogloss</i> , j'ai appris des choses.	3	5	3
4. Je sens qu'avec l'activité de <i>lecture silencieuse</i> , j'ai appris des choses.	6	3	2
5. L'activité <i>Dictogloss</i> m'a permis de relever du lexique que je ne connaissais pas du tout.	-	1	10
6. L'activité de <i>lecture silencieuse</i> m'a permis de relever du lexique que je ne connaissais pas du tout.	3	3	5
7. L'activité <i>Dictogloss</i> m'a permis de relever des formes grammaticales que je ne connaissais pas du tout.	1	3	7
8. L'activité de <i>lecture silencieuse</i> m'a permis de relever des formes grammaticales que je ne connaissais pas du tout.	1	2	8

Tableau 3. Évaluation générale des activités

4.2. Les difficultés ressenties

Les réponses de la question ouverte à la fin du questionnaire ont souligné les difficultés ressenties. Tous les étudiants ont déclaré que la difficulté principale des participants reste la mémorisation des phrases, tant à partir de l'oral qu'à l'écrit. Plus de la moitié déclarent en outre perdre le fil conducteur du texte plus à l'oral qu'à l'écrit. Ils ont davantage de difficultés

à synthétiser et à reproduire le texte final à l'oral et ce type d'exercice, exigeant de synthétiser en temps limité les stresse. Enfin un petit nombre d'étudiants a déclaré en commentaire que ce type de tâche orale ou écrite tue leur créativité.

Conclusion

La présente recherche exploratoire a eu des résultats prometteurs au sens didactique du terme. Elle a montré que la procédure *Dictogloss* élargie à un texte lu silencieusement par l'apprenant pourrait devenir un outil de promotion des compétences communicatives langagières dans les classes de FLE dont celle du lexique. Elle a permis aux étudiants de travailler aussi bien la compréhension orale que la compréhension et la production écrites. Elle a promu par ailleurs le travail interactif, actionnel et collaboratif dans la mesure où « les stratégies de production et de réception ont été utilisées au cours de l'interaction » mais aussi dans la mesure où sont également utilisées « des stratégies cognitives et de collaboration [...] telles que les tours de parole (la donner et la prendre), le cadrage de la discussion et la mise au point d'un mode d'approche, la proposition de solutions, la synthèse et le résumé des conclusions » (CECR, 2001 : 60) . Le travail en groupe a eu pour effet une exécution plus réussie de la tâche que ne l'aurait eu un travail individuel. En effet, les apprenants se sont partagé les différentes opérations de traitement du lexique et se sont apporté une aide et un retour mutuels sur leur compréhension. L'activité a enfin été une tâche actionnelle dans la mesure où elle « est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (*Ibid*, 16). Prendre des notes par exemple est une stratégie proche de la vie réelle qui met en œuvre des actions langagières où les étudiants ont développé des stratégies qui leur ont permis d'accomplir ces tâches. Ils ont ainsi amélioré « les stratégies auxquelles l'apprenant a habituellement recours, en les complexifiant, en les étendant, en les rendant plus conscientes, en facilitant leur transfert à des tâches où elles n'étaient pas d'abord activées » (*Ibid*, 107).

Toutefois notre expérience a également montré que l'activité n'a pas eu le succès escompté malgré les trois tentatives. Cela a pu être dû au manque de familiarisation avec ce type d'activités ou par manque de pratique à l'oral. Car bien que l'oral soit une pratique langagière quotidienne principale, il ne fait guère l'objet d'un véritable enseignement et a une coloration négative par rapport à la pratique langagière écrite. L'enseignement/apprentissage du lexique à l'oral reste, pour bon nombre d'enseignants de langue, une pratique floue et mal cernée dans la classe de langue. Devant ces questions et ces constatations, il est légitime, nous semble-t-il, de nous demander si et dans quelle mesure la systématisation de cette technique peut en faire un véritable outil d'enseignement. Il nous semble donc que cette activité mérite plus d'étude et de recherche de la part de la communauté didacticienne, surtout en termes d'échelle et sur une base plus régulière et systématique.

Bibliographie

Boulton A. 1998. L'acquisition du lexique en langue étrangère. In : *Actes du 26^e Congrès de l'UPLEGESS* 26, p. 77-87.

Buck, G. 2001. *Assessing listening*. Cambridge : Cambridge University Press.
Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

Cornaire, C. 1998. *La compréhension orale. Didactique des langues étrangères*. CLE international.

Grzmil-Tylutki, H. 2009. « Le « Fait divers » : un genre rédactionnel et métadiscursif ». *Synergies Pologne*, n° 6 (2), p. 45-58. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Pologne6t2/halina.pdf> [consulté le 30 janvier 2024].

Husseinali, G. 2013. Using Dictogloss to advance proficiency and accuracy in teaching Arabic. In : P. Swanson & K. Hoyt (eds), *Dimensions 2013 - World language learning : Setting the Global Standard. Southern Conference on Language Teaching*, p. 46-58.

Jacobs, G. 2003. « Combining Dictogloss and cooperative learning to promote language learning ». *The Reading Matrix*, 3 (1), p. 1-15.

Kowal, M., Swain, M. 1994. « Using collaborative language production tasks to promote students' awareness ». *Language Awareness*, 3, p. 73-93.

Lhote, E. 1995. *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette.

Lim, W. L., Jacobs, G. M. 2001. « An analysis of students' dyadic interaction on a dictogloss task ». ERIC Document Reproduction Service No. ED, p. 456-649.

- Nabei, T. 1996. « Dictogloss : Is it an effective language learning task ? ». *Working Papers in Educational Linguistics*, 12 (1), p. 59-74.
- Narcy-Combes, J.-P. 2009. « La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII, N° 3, p. 26-38. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/cahiersapliut/78> [consulté le 30 janvier 2024].
- Ruano-Bourbalan, J.-Cl. 2007. La très longue histoire de la pédagogie. In : V. Dupriez et G. Chapelle (éds), *Enseigner*. Paris : Puf.
- Soulier, L., Largy, P. 2021. Chapitre 7. Émotions et langage écrit. In : Pamela Gobin éd., *Émotions et apprentissages*. Paris : Dunod, p. 205-228.
- Swain, M. 1998. Focus on form through conscious reflection. In : C. Doughty & J. Williams (eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*, p. 64-82.
- Swain, M., Lapkin, S. 1998. « Interaction and second language learning : Two adolescent French immersion students working together ». *The Modern Language Journal*, n° 82, p. 320-337.
- Swain, M., Lapkin, S. 2001. Focus on form through collaborative dialogue : Exploring task effects. In : M. Bygate, I. Skehan, & M. Swain (eds), *Researching pedagogic tasks : Second language learning, teaching and testing*. London, UK : Longman, p. 98-118.
- Thornbury, S. 1997. « Reformulation and reconstruction: Tasks that promote 'noticing' ». *ELT Journal*, 51 (4), p. 326-335.
- Valerie A. Wust. 2009. « À la recherche des clitics perdus : The dictogloss as a measure of the comprehension of y and en by L2 learners of French ». *Journal of Torondo University Press*, 65 (3), p. 471-499.
- Vigner, G. 2015. « L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ? ». *Études de linguistique appliquée*, 179, p. 269-280. [En ligne] : <https://shs.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-269?lang=fr> [consulté le 30 janvier 2024].
- Vladimirskaya, E., Gridina, I., Turlă-Pastare, D. 2021. « Les marqueurs discursifs du français : un regard croisé sur une catégorie controversée ». *Kalbotyra*, 74, Vilnius University Press, p. 268-285.
- Wajnryb, R. 1990. *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ziv, A., Ziv, N. 2002. *Humour et créativité en éducation : approche psychologique*. Les Clés de l'éducation. Creation.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





Les difficultés des apprenants albanais à argumenter en français : analyse des productions écrites du DELF B2

Anida Kisi

Université de Tirana, Albanie

anida.kisi@unitir.edu.al

<https://orcid.org/0009-0003-2278-8070>

Anila Pango

Alliance française de Tirana, Albanie

pangoanila@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-4313-2690>

Reçu le 20-05-2023 / Évalué le 14-07-2023 / Accepté le 19-09-2023

Résumé

Le but de cette étude est d'examiner les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants albanophones lors de leur préparation à l'épreuve de production écrite du DELF B2. La capacité à argumenter constitue l'une des compétences clés que les apprenants doivent maîtriser pour réussir cette épreuve. Notre objectif est de repérer et d'analyser les anomalies et maladroites d'expression écrite, récurrentes et pertinentes qui empêchent de satisfaire aux critères définis par les grilles officielles d'évaluation du DELF B2. Notre analyse combine des approches quantitatives et qualitatives, basée sur un corpus de productions écrites d'apprenants albanais en préparation pour l'examen du DELF B2 auprès de l'Alliance française de Tirana. Ainsi, nous espérons tracer des pistes qui pourraient contribuer à renforcer et à enrichir les méthodes pédagogiques ainsi que l'enseignement associé à la compétence argumentative des apprenants en français langue étrangère.

Mots-clés : DELF, niveau B2, argumentation, production écrite

Trudności albańskich uczących się w argumentowaniu po francusku : analiza pisemnych prac DELF B2

Streszczenie

Głównym celem niniejszego badania jest analiza trudności, z jakimi borykają się uczniowie albańskojęzyczni w trakcie przygotowań do egzaminu pisemnego DELF B2. Kluczową kompetencją, którą uczniowie muszą opanować, aby z powodzeniem zdać ten egzamin, jest umiejętność prowadzenia argumentacji. Naszym priorytetem jest identyfikacja oraz szczegółowa analiza powtarzających się błędów i nieprawidłowych konstrukcji wyrażen w kontekście wypowiedzi pisemnych, które skutkują

niewystarczającym spełnieniem kryteriów zawartych w oficjalnych kluczach oceniania dla poziomu DELF B2. Analiza łączy podejścia ilościowe oraz jakościowe, opierając się na korpusie tekstów pisemnych sporządzonych przez uczniów albańskojęzycznych przygotowujących się do egzaminu DELF B2 w Alliance Française w Tiranie. Dzięki uzyskanym результатам zamierzamy przyczynić się do polepszenia i wzbogacenia metod pedagogicznych oraz procesu nauczania związanego z umiejętnością prowadzenia argumentacji wśród osób uczących się języka francuskiego jako obcego.

Słowa kluczowe : DELF, poziom B2, argumentacja, wypowiedź pisemna

Difficulties of Albanian Learners in Constructing Arguments in French: Analysis of Written Productions in DELF B2

Abstract

The aim of this study is to examine the challenges encountered by Albanian-speaking learners in their preparation for the written production test of DELF B2. The ability to construct arguments is one of the key skills that learners must master to succeed in this test. Our objective is to identify and analyze recurring and relevant anomalies and shortcomings in written expression that hinder the fulfillment of criteria set by the official evaluation rubrics of DELF B2. Our analysis employs both quantitative and qualitative approaches, based on a corpus of written productions from Albanian learners preparing for the DELF B2 examination at the French Alliance in Tirana. In doing so, we hope to outline avenues that could contribute to strengthening and enriching pedagogical methods as well as instruction related to argumentative competence in French as a foreign language.

Keywords: DELF, B2 level, argumentation, written production

Introduction¹

Cet article se focalise sur l'argumentation écrite des apprenants albanophones en français langue étrangère (FLE) qui aspirent à certifier officiellement leur maîtrise de la langue française en obtenant le Diplôme d'Études en Langue Française (DELF) au niveau B2. Quelles sont les difficultés majeures qu'ils rencontrent ? Quels aspects de la compétence argumentative visée sont à la fois les moins maîtrisés et les plus fréquents ? Quelles stratégies peuvent être mises en place pour améliorer la performance des apprenants dans un contexte d'apprentissage du FLE ?

¹ Les deux auteurs ont corédigé l'ensemble de l'article. Anida Kisi s'est particulièrement chargée des parties 1, 4 et de la conclusion, Anila Pango de l'introduction et des parties 2 et 3.

Ce sont les questions qui nous préoccupent et auxquelles nous tenterons de répondre.

Notre recherche vise à examiner un ensemble de 22 productions écrites d'apprenants albanophones en FLE de l'Alliance Française de Tirana, réalisés lors de la simulation de l'épreuve écrite du DELF B2. Les modalités de la simulation d'examen respectent les protocoles de passation de l'examen officiel. Les étudiants ont une durée de 60 minutes pour composer un texte argumentatif comprenant au moins 250 mots. Ils ont la possibilité de rédiger une ébauche préalable avant de rédiger leur travail final. Ils ne sont pas autorisés à utiliser de dictionnaire ni d'outils d'aide lors de la rédaction du texte. Les productions écrites sont corrigées et évaluées par des examinateurs-correcteurs habilités, en se basant sur les critères définis dans les grilles d'évaluation officielles du DELF B2 et en suivant les directives des descripteurs correspondants.

En ce qui concerne les caractéristiques de la population étudiante incluse dans l'étude, il est important de mettre en avant qu'elle présente une homogénéité du point de vue de la langue première (L1), qui est l'albanais. Ils ont participé au cours de niveau B2 à l'Alliance française de Tirana, comprenant un total de 120 séances de 60 minutes. Tous sont de nationalité albanaise et âgés de 17 à 35 ans, présentant une diversité de parcours scolaires et professionnels. En ce qui concerne la motivation à participer à l'examen DELF B2, la raison prédominante est la poursuite d'études universitaires ou post-universitaires en France ou dans un pays francophone. Il est important de noter que leur expérience et leur compétence en rédaction dans leur langue maternelle varient, tandis que pour la langue française, ils ont acquis des connaissances et compétences pendant le cours de niveau B2 à l'Alliance française de Tirana. En classe, il a été principalement utilisé le contenu didactique du manuel "Cosmopolite 4", (Hirschsprung, Tricot, 2019) tout en y intégrant des ressources pédagogiques complémentaires issues d'autres sources didactiques.

Cet article suivra la structure suivante : tout d'abord, nous exposerons des notions théoriques liées au processus de l'argumentation. Ensuite, nous examinerons les principes et les critères de l'évaluation de la compétence argumentative tels que prévus dans les grilles d'évaluation de la PE du DELF

B2. Enfin, nous présenterons les résultats obtenus et entamerons une discussion englobant des réflexions didactiques liées à ce sujet.

1. Quelques considérations théoriques sur le texte argumentatif

La capacité à écrire des textes argumentatifs est une compétence utile dans de nombreuses situations de la vie quotidienne, en particulier dans les contextes académiques et professionnels. En apprenant à rédiger un texte argumentatif pour le DELF B2, les apprenants acquièrent une compétence transférable qui peut les aider dans leur vie future.

Grize définit l'argumentation comme une activité discursive dont l'objectif est « d'intervenir sur l'opinion, l'attitude et le comportement de quelqu'un » (2004 : 35). Cela implique la capacité de reconnaître les différents points de vue sur une question, de sélectionner les arguments les plus pertinents et les plus convaincants pour soutenir son propre point de vue, de présenter ces arguments de manière claire et logique, et de répondre de manière efficace aux critiques ou aux objections. Dans son ouvrage intitulé « Logique et Langage » (2002), Grize considère que l'argumentation est une pratique sociale complexe qui implique non seulement la production et l'évaluation d'arguments, mais également la prise en compte du contexte, des normes et des valeurs de la communauté à laquelle on s'adresse. En effet, l'efficacité d'une argumentation dépend en partie de la capacité de l'argumentateur à adapter son discours aux attentes et aux exigences de son public.

La compétence argumentative est importante dans de nombreux contextes, tels que les débats, les négociations, la prise de décision en groupe, la communication professionnelle et la vie quotidienne. Anscombe et Ducrot (1988) ont proposé une théorie de l'argumentation dans laquelle ils définissent l'argumentation comme un processus de communication qui vise à convaincre un auditoire en utilisant des énoncés. Selon eux, l'argumentation consiste en une série de prises de position et de contre-positions qui cherchent à persuader l'interlocuteur en utilisant différentes stratégies argumentatives. Dans cette théorie, l'argumentation est conçue comme un dialogue dans lequel les participants échangent des

arguments afin de défendre leur point de vue. La structuration et la présentation des énoncés sont aussi importantes que le contenu même de ces énoncés, car les traits linguistiques d'un énoncé orientent l'argumentation vers la conclusion désirée (Justo, 2012 : 42). Elle est considérée comme une compétence clé dans la communication efficace et la résolution de problèmes.

Dolz et Pasquier (1994 : 163-179) définissent l'argumentation comme étant un processus complexe qui implique à la fois la production et l'évaluation d'arguments. Selon eux, l'argumentation consiste à présenter une série d'arguments en faveur d'une position ou d'une thèse particulière, tout en anticipant et en répondant aux objections éventuelles. L'objectif de l'argumentation est de persuader l'auditoire de la validité de la position ou de la thèse présentée. Les auteurs soulignent également que l'argumentation ne doit pas être considérée comme un simple exercice rhétorique, mais plutôt comme une activité sociale et cognitive qui implique une compréhension de la situation de communication, des normes sociales et culturelles qui y sont associées, ainsi que des connaissances et des croyances partagées par les interlocuteurs. Ils distinguent trois situations d'argumentation : la contextualisation, la planification et la textualisation et ils ont recours à trois critères d'analyse : « - des mesures globales du texte (par exemple, longueur des textes et nombre d'arguments utilisés) ; - l'emploi d'unités linguistiques et d'expressions caractéristiques du texte argumentatif ; - la présence de certaines marques argumentatives pertinentes... pour cerner la capacité des élèves à mettre en œuvre les opérations d'étayage et de négociation. » (Dolz, Pasquier, 1994 : 168). En résumé, selon Dolz et Pasquier, l'argumentation est un processus dynamique et interactif qui implique la production, l'évaluation et la réfutation d'arguments dans le but de persuader l'auditoire de la validité d'une position ou d'une thèse donnée.

Enfin, en se référant à l'ouvrage de Francine Tyrion « L'écrit argumenté » (1997), Libia Justo (2012 : 47) affirme que les difficultés propres pour faire acquérir une compétence textuelle argumentative arriveraient à trois niveaux :

- *au niveau de l'objet du texte (chercher des idées, les verbaliser, les organiser et les formuler en termes de problématique),*
- *au niveau de l'étayage argumentatif (organiser le discours et étayer les arguments) et*
- *au niveau de la situation de communication et de référence (savoir se situer par rapport au moment de la communication).*

Selon Justo (*ibid.*), l'acquisition du texte argumentatif nécessite trois compétences en écriture spécifiques. Ces compétences englobent la maîtrise de la structure textuelle, la capacité stratégique-argumentative et la compétence interculturelle. La compétence textuelle se focalise sur l'enseignement aux élèves de la manière de construire une argumentation en utilisant à la fois les éléments macro-textuels et micro-textuels. La structure fondamentale du texte argumentatif comprend généralement une thèse, des arguments, et une conclusion, cette dernière étant considérée comme la validation de la thèse. Au niveau micro-structurel, trois éléments spécifiques permettent de différencier le texte argumentatif des autres types de textes, à savoir les organisateurs logiques, les indicateurs de modalisation, et les éléments de transition. L'objectif de cette compétence est de garantir une cohérence globale dans le texte. La compétence stratégique-argumentative vise à développer la capacité des apprenants à convaincre, persuader ou délibérer en utilisant diverses stratégies argumentatives. Il s'agit d'un ensemble d'actions planifiées et coordonnées visant à soutenir un point de vue. Le choix d'une stratégie argumentative dépend de la thématique, de l'enjeu et de la situation d'argumentation, allant de la réfutation à la concession en passant par la confrontation, l'adhésion ou l'examen critique. Quant à la compétence interculturelle, il est essentiel de reconnaître que la manière d'argumenter varie d'un contexte culturel ou linguistique à un autre. Justo (*ibid.*, p.51) considère indispensable que « l'enseignant considère des aspects culturels au moment de concevoir ses stratégies pédagogiques car, en contexte multiculturel ou plurilinguistique, les pratiques d'écriture et d'argumentation en L1 peuvent différer de celles de la langue cible ».

À ce stade, il nous semble intéressant et approprié d'éclairer notre lecteur sur le fait qu'en termes culturels, il n'y a pas de différences

fondamentales entre les approches et les pratiques de l'argumentation en français et en albanais. Les compétences en matière de texte argumentatif sont progressivement transmises aux jeunes albanais atteignent leur apogée en deuxième année de lycée, où le premier chapitre du manuel scolaire de langue albanaise « Gjuha shqipe 11 » (Mëniku, Petro, Jubani, 2017 : 16-72) est entièrement consacré à l'enseignement du texte argumentatif.

Dans ce manuel scolaire actuellement utilisé dans tout le système éducatif public albanais, les auteurs présentent la structure Titre - Problème - Thèse - Argument - Argument - Argument - Conclusion. Parmi les éléments de base du texte argumentatif, ils proposent les thèses, les arguments, les contre-arguments, la réfutation de l'antithèse. Ils distinguent les arguments objectifs des arguments subjectifs et proposent aux élèves 5 étapes pour rédiger un texte argumentatif :

- 1) examiner attentivement la problématique à traiter ;
- 2) choisir la thèse à soutenir et la mettre au centre de la discussion ;
- 3) sélectionner les arguments, c'est-à-dire les preuves et les faits que vous présenterez en soutien à la thèse ;
- 4) prévoir les objections possibles de l'opposant à la thèse et préparer des arguments pour les réfuter ;
- 5) préparer le plan du texte.

La lettre officielle adressée à des institutions publiques ou privées, à des bureaux ou à des personnes que nous ne connaissons pas, dans le même manuel de langue albanaise « Gjuha shqipe 11 », (*ibid.* : 133-137), est traitée dans le cadre du texte informatif et présente des similitudes dans sa structure et son style de langue avec les lettres officielles en français.

Les lettres officielles en français et en albanais partagent certaines similitudes en termes de structure et de formalité, mais elles sont également marquées par des différences culturelles et linguistiques qui influencent la manière dont ces lettres sont rédigées. Tout comme en français, les lettres officielles en albanais suivent généralement une structure formelle comprenant l'adresse du destinataire, une salutation, le corps du texte, une formule de politesse et la signature de l'expéditeur.

Un langage formel et respectueux est utilisé pour refléter la gravité de la communication, et les formules de politesse sont couramment employées pour témoigner du respect envers le destinataire. Ces lettres sont généralement rédigées de manière professionnelle et impersonnelle, évitant les expressions trop informelles ou personnelles.

Cependant, des différences subsistent, notamment en ce qui concerne les aspects stylistiques : en français, on peut utiliser un langage très formel et des expressions de politesse plus élaborées, tandis qu'en albanais, la langue peut être plus directe et les formules de politesse plus succinctes. Bien que la structure générale soit similaire, la manière dont le contenu est organisé peut varier en fonction des conventions culturelles. Par exemple, l'organisation des arguments et des contre-arguments peut être légèrement différente.

En ce qui concerne les paragraphes argumentatifs, ils ont généralement une structure similaire à celle du français, avec une phrase d'ouverture qui présente le point central du paragraphe, suivie d'arguments et d'exemples pour étayer ce point. La phrase de clôture peut récapituler le paragraphe ou anticiper le contenu du paragraphe suivant. En français, la structure est souvent plus rigide, avec une phrase de transition à la fin de l'introduction qui annonce les arguments à venir, puis une phrase de synthèse à la fin du paragraphe qui résume les points clés. Dans les deux langues il existe une variété de connecteurs logiques pour indiquer les relations entre les idées. En général, la langue albanaise peut être moins formelle que le français dans les écrits académiques, ou il est souvent attendu que le discours soit plus formel et que les connecteurs logiques soient utilisés de manière plus systématique pour garantir la cohérence et la clarté de l'argumentation.

Dans cette section de notre étude, bien que modeste, il nous semble approprié de mettre en évidence deux constatations significatives, en particulier en ce qui concerne l'enseignement du texte argumentatif en Albanie. Premièrement, il est important de noter que les études dans le domaine de la rhétorique contrastive sont quasiment inexistantes, ce qui laisse un vaste champ à explorer, notamment en relation avec la langue française. Deuxièmement, nous remarquons que, dans leur formation générale, les élèves albanais sont davantage familiarisés avec la rédaction

d'essais à caractère littéraire et accordent beaucoup moins d'attention à la production de textes argumentatifs pratiques tels que des lettres ou des rapports. Cette observation explique la tendance que nous avons constatée au cours de nos 20 années de travail en tant qu'enseignantes de FLE (Français Langue Étrangère). La majorité des apprenants en FLE ne sont pas familiers avec la rédaction de lettres officielles destinées à des autorités municipales ou des directeurs d'établissement, dans le but d'argumenter une demande, une suggestion ou une protestation. Ils se sentent davantage à l'aise pour rédiger un essai argumentatif en réponse à une question, comme celle proposée dans le manuel « Cosmopolite 4 » (Hirschsprung, Tricot, 2019) à la page 62 :

Vous êtes installé (e) en France depuis quelques mois. À l'occasion de la Fête du cinéma, le journal de votre ville lance un appel à témoignages sur le thème suivant : « Que pensez-vous des adaptations de romans au cinéma ? » Vous écrivez un article pour donner votre opinion sur la question, de façon organisée et argumentée, tout en vous appuyant sur des exemples précis pour illustrer votre point de vue. (250 mots minimum).

De même, ils trouvent plus simple de participer à un forum de lecteurs où l'opinion personnelle et un haut degré de subjectivité sont moins contraints que dans le contexte d'une lettre formelle comme celle se trouvant dans le manuel « Cosmopolite 4 » à la page 194 :

Vous travaillez depuis quelques mois dans une entreprise française. À l'occasion de la Journée mondiale de l'environnement, vous écrivez une lettre au directeur / à la directrice de l'entreprise pour le / la convaincre de mobiliser les employés autour de cette journée. Vous expliquez pourquoi il vous semble important que l'entreprise participe à cet événement et vous proposez des actions à mettre en place sur votre lieu de travail. (250 mots minimum).

2. Les critères d'évaluation et les descripteurs de performance de la production écrite pour le niveau DELF B2

L'examen du DELF B2 est un examen de français de niveau avancé (Conseil de l'Europe, 2001 : 34). Il est conçu pour évaluer la capacité des apprenants à communiquer efficacement en français dans des situations

courantes de la vie quotidienne et professionnelle aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'examen est généralement organisé par l'Alliance française ou par les services culturels de l'ambassade de France dans le pays où l'examen est proposé. Il se compose de quatre parties : la compréhension de l'oral, la compréhension des écrits, la production écrite et la production orale.

Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001 : 33), pour atteindre le niveau B2 dans une langue étrangère, un apprenant :

[...] rend compte de ses opinions et les défend au cours d'une discussion en apportant des explications appropriées, des arguments et des commentaires ; développe un point de vue sur un sujet en soutenant tout à tour les avantages et les inconvénients des différentes options ; construit une argumentation logique ; développe une argumentation en défendant ou en accablant un point de vue donné ; expose un problème en signifiant clairement que le partenaire de la négociation doit faire des concessions ; s'interroge sur les causes, les conséquences, les situations hypothétiques ; prend une part active dans une discussion informelle dans un contexte familial, fait des commentaires, exprime clairement son point de vue, évalue les choix possibles, fait des hypothèses et y répond.

L'épreuve de production écrite (PE) évalue la capacité de l'apprenant à produire un texte écrit en français (de 250 à 300 mots) de manière claire, organisée et cohérente. Celui-ci peut être amené à rédiger une lettre, un courriel, un essai ou un article, en réponse à une situation donnée. Le sujet peut porter sur un sujet d'actualité, un problème de société ou une question personnelle. L'apprenant doit également démontrer sa capacité à utiliser un vocabulaire riche et varié, ainsi que des structures grammaticales complexes et variées.

Depuis septembre 2022, de nouvelles grilles d'évaluation² sont utilisées par les examinateurs du DELF-DALF pour les productions écrites et orales. Les grilles d'évaluation de la production écrite du DELF B2 évaluent les compétences pragmatiques, sociolinguistiques et linguistiques (Conseil de l'Europe, 2001 : 86-101) en se basant sur des critères et des descripteurs de performance. Les nouvelles grilles adoptent une approche basée sur les différents niveaux de performance, répartis en 4 catégories : *Non répondu*

² Disponibles sur le site de France Éducation international :
<https://www.france-education-international.fr/document/grille-pe-b2>

ou production insuffisante, En dessous du niveau visé, Au niveau visé, Au-dessus du niveau visé. Ces paliers de performance sont spécifiquement détaillés pour chaque niveau dans les descripteurs de performance³. Le tableau suivant établit une comparaison entre la structure et la distribution des critères dans les grilles d'évaluation de la Production Écrite (PE) du niveau B2 du DELF avant et après 2022.

Grilles d'évaluation de PE après 2022		Grilles d'évaluation de PE avant 2022	
	Critères		Critères
Compétence pragmatique	✓ Réalisation de la tâche (nombre maximal de points : 5) ✓ Cohérence et cohésion (nr. max.de points : 5)		✓ Respect de la consigne (nr. max.de points : 2) ✓ Correction sociolinguistique (nr. max.de points : 2) ✓ Capacité à présenter des faits (nr. max.de points : 3) ✓ Capacité à argumenter une prise de position (nr. max.de points : 3) ✓ Cohérence et cohésion (nr. max.de points : 4)
Compétence sociolinguistique	✓ Adéquation linguistique (nr. max.de points : 5)	Compétence lexicale/ orthographe lexicale	- Étendue (nr. max.de points : 2) - Maitrise du vocabulaire (nr. max.de points : 2) - Maitrise de l'orthographe (nr. max.de points : 1)
Compétence linguistique	✓ Lexique (nr. max.de points : 5) ✓ Morphosyntaxe (nr. max.de points : 5)	Compétence grammaticale/ orthographe grammaticale	- Choix des formes (nr. max.de points : 4) - Degré d'élaboration des phrases (nr. max.de points : 2)

Les critères d'évaluation sont moins nombreux qu'auparavant (5 ou 6 selon les épreuves) et sont regroupés en 3 compétences principales : Compétence pragmatique (contenu) comprenant les critères de réalisation de la tâche (respect des instructions et accomplissement des objectifs) et de cohérence et cohésion (clarté et structure de la production). Compétence sociolinguistique (aspect social de la communication) comprenant le critère unique d'adéquation sociolinguistique, c'est-à-dire

³ Disponibles sur le site de France Éducation international : <https://www.france-education-international.fr/document/descript-perf-pe-b2>

l'ajustement de la langue à la situation et au destinataire. Compétence linguistique (correction de la langue) comprenant les critères de lexique (vocabulaire) et de morphosyntaxe (formes grammaticales et construction des phrases). La principale nouveauté réside dans le système de notation de ces grilles. Les évaluateurs n'attribuent plus directement des points pour chaque critère. Ils vérifient plutôt que la production correspond au niveau visé (niveau de l'examen), puis enregistrent le résultat en sélectionnant l'un des 4 niveaux possibles (voir les grilles utilisées avant 2022 et depuis 2022⁴).

3. Interprétation des résultats

Les grilles d'évaluation ainsi que les descripteurs de performance nous ont guidées dans nos analyses et réflexions concernant la qualité des productions écrites (22 productions), objet de cette étude. Il s'agit de textes produits par les apprenants, pendant le cours de préparation au DELF B2 à l'Alliance Française de Tirana. La consigne les invite à écrire au Maire de la ville en tant que citoyen, pour proposer l'idée de l'aménagement d'un terrain libre en parc. Il doit donner des exemples d'activités qu'on peut y organiser et convaincre le Maire de l'intérêt d'une telle pratique pour les écoles du quartier.

Dans le cadre de ce travail qui ne prétend pas l'exhaustivité, nous ne nous arrêterons pas sur les aspects liés à la compétence linguistique, mais on se focalisera sur la compétence pragmatique telle que prévue par la grille d'évaluation de la production écrite DELF B2, vu que celle argumentative en est partie intégrante.

D'après les descripteurs, pour le niveau de performance B2 l'apprenant :

[...] peut développer à l'écrit une argumentation claire en rapport avec la tâche, en apportant des justifications pour ou contre et en expliquant les avantages et inconvénients de différentes options. Peut illustrer ses arguments par des exemples en adéquation avec la situation » et pour le niveau de performance B2 + « peut écrire un texte en rapport avec la tâche et y présenter clairement la problématique, son opinion et les éventuelles propositions ou conclusions. Peut intégrer de façon élaborée divers

⁴ Source : <https://www.france-education-international.fr/document/grille-pe-b2>

*arguments, justifications et exemples en adéquation avec la situation, en tenant compte du point de vue du destinataire*⁵.

Afin d'analyser la performance de nos apprenants au niveau de leur compétence pragmatique nous avons examiné les aspects suivants : pour le critère « *Réalisation de la tâche* » nous avons évalué le type de texte, la présentation de la problématique, la mise en page et longueur, les faits, les événements, les situations abordés, les arguments clairs et pertinents, la présence des exemples, les verbes d'opinion. Pour le critère « *Cohérence et cohésion* » nous avons évalué la structure du texte (introduction, développement, conclusion), la mise en page et les paragraphes, les connecteurs, la ponctuation. De plus, au cours de notre travail analytique, nous avons été également guidées par les préconisations fournies dans le document « Explicitation de la grille d'évaluation du DELF B2 (PRODUCTION ÉCRITE) » qui se trouve sur le site France Éducation International⁶.

Concernant l'organisation de la lettre, nous constatons que les apprenants respectent suffisamment le côté formel de la structure du texte argumentatif : découpage du texte en paragraphes, respect des règles de base pour la présentation d'une lettre officielle et de la longueur requise, même si de petites imprécisions sont constatées dans les adresses du destinataire et de l'expéditeur, de l'objet de la lettre ou de la signature à la fin. Parmi les erreurs les plus fréquentes nous pouvons signaler des omissions ou des erreurs dans les informations nécessaires (telles que les noms, les numéros de rue, les villes, etc.), l'ordre d'apparition des coordonnées et leur mise en page. Les erreurs liées à l'objet de la lettre concernent des formulations vagues ou inappropriées. L'objet ne reflète pas clairement le contenu de la lettre pour que le destinataire sache de quoi il s'agit. Il arrive souvent que la signature soit omise ou que le nom soit mal orthographié alors que la signature doit être lisible et cohérente avec le nom mentionné dans la lettre.

L'utilisation appropriée des formules d'appel et de politesse est importante, car elles contribuent à l'adéquation et à la cohérence globale du texte. Elles peuvent également refléter le registre de langue et le niveau de politesse de l'auteur. Dans le cadre du DELF B2, le choix et l'usage

⁵ Source: <https://www.france-education-international.fr/document/descript-perf-pe-b2>

⁶ Source : <https://www.france-education-international.fr/document/explic-grille-pe-b2>

approprié de ces formules font partie des compétences linguistiques et socioculturelles évaluées dans la production écrite. Or, cela montre la capacité de l'apprenant à adapter le ton et le style de communication en fonction de la situation donnée. Les formules d'appel et de politesse sont largement présentes dans les productions écrites que nous avons examinées, toutefois quelques maladresses nuisent à l'aspect formel de la lettre.

Les formules d'appel utilisées par nos apprenants se présentent comme il suit : *Monsieur le Maire, Madame la Maire, Bonjour Monsieur, Bonjour Madame la Maire, Madame*. Nous avons évalué le niveau de performance en dessous du niveau B2 pour les formules d'appels suivantes minimisant l'aspect formel de la lettre : *Monsieur/Madame, Cher Monsieur le Maire*. En ce qui concerne la formule de politesse finale, l'aspect formel de la lettre est respecté par 15 apprenants : *Je vous prie d'agréer, Monsieur le Maire, l'expression de ma considération distinguée, En attendant votre réponse, je vous prie de recevoir mes salutations distinguées*. Pour les autres apprenants, les expressions de politesse sont de nature informelle et ne conviennent pas pour être employées dans une lettre adressée au maire. Par exemple, *Mes respects, Tous mes vœux, Au revoir, (Bien) cordialement*.

Nous constatons que les apprenants ne manifestent pas de difficultés à rédiger l'introduction de leur essai argumenté en y posant clairement la problématique. Tous les apprenants ont commencé la lettre en annonçant le thème et ils ont tous formulé la thèse sans aucune ambiguïté. D'ailleurs, ils s'expriment tous à la première personne du singulier et l'emploi du « je » révèle un point de vue manifestement engagé :

- *Je me permets de vous écrire... pour vous présenter...*
- *Je me permets de vous présenter / porter à votre attention un projet.*
- *Je vous écris...*
- *J'ai lu cette affiche...*
- *J'ai lu votre annonce...*
- *J'ai lu votre appel, etc.*

Un seul étudiant a pris position en utilisant uniquement des pronoms de la troisième personne. Nous pouvons dire que son engagement est moins manifesté dans le texte et son point de vue est plus distancié.

- *Comme vous le savez, le terrain...*

Dans deux autres cas, nous remarquons deux apprenants qui ont écrit une lettre collective (au nom d'un groupe) même si dans la consigne il s'agit d'une lettre individuelle.

- *Je me permets de vous écrire en tant que représentante des habitants de ma ville.*
- *Au nom des parents de l'association que je représente, je me permets de vous écrire.*

4. Observations sur l'emploi du paragraphe argumentatif

Ce qui se révèle le plus significatif en lien avec notre préoccupation initiale de repérer les problèmes liés à la compétence argumentative, c'est la difficulté des apprenants lorsqu'ils tentent de composer un paragraphe argumentatif tout en assurant une transition logique entre les paragraphes.

Il est communément admis qu'un paragraphe argumentatif est un paragraphe qui présente un argument ou une opinion soutenue par des preuves ou des raisons logiques. Par rapport aux apprenants qui visent à passer l'épreuve écrite du DELF B2, nous nous attendons à une structure de paragraphe qui consiste à commencer par une phrase d'introduction qui présente l'argument. Ensuite, il faudrait fournir des preuves qui soutiennent l'argument. La fin du paragraphe devrait être une phrase de conclusion qui résume l'argument et renforce la prise de position. Du point de vue linguistique, le paragraphe doit se rédiger en un langage clair et persuasif, ce qui implique des phrases bien structurées et des mots forts et convaincants pour renforcer la prise de position.

Nous constatons que les apprenants ont parfois des difficultés à donner des arguments pertinents. En général, il n'y a pas de règle stricte quant au nombre précis d'arguments à utiliser dans une production écrite pour le

DELFB2. Cependant, il est généralement conseillé d'inclure au moins deux ou trois arguments principaux puisque cela permet de développer l'argumentation de manière plus complète et persuasive. Parmi les arguments convaincants nous pouvons mentionner :

- *Cet espace sera utilisé pour les activités de jardinage, de découverte de nature, sportives,*
- *Il peut servir pour la matière de Biologie,*
- *Les enfants peuvent y jouer après l'école,*
- *L'école peut organiser des fêtes, etc.*
- *Il y aura des avantages sociaux, économiques et culturels...*

Les arguments peu convaincants ou hors sujet n'ont pas été pris en considération.

- *Ce terrain peut devenir un centre touristique,*
- *Ce terrain deviendra un lieu convivial si on construit une cafeteria,*
- *On peut y aménager l'espace pour les adultes et les âgés, etc.*

Même dans les productions qui présentent une bonne performance, les problèmes que nous constatons au niveau de la construction des paragraphes argumentatifs portent sur :

- **Le manque d'exemples ou d'illustrations** : ce cas de figure est assez fréquent. Soit les arguments ne sont pas étayés par des preuves solides pour être convaincants, soit des preuves ne sont pas du tout fournies par l'apprenant. Si le paragraphe ne présente pas suffisamment de preuves pour étayer l'argument, le lecteur peut ne pas être convaincu. Nous constatons que 15 apprenants ont utilisé des exemples ou des explications pour illustrer leurs idées. Nous tenons cependant à signaler des cas dans lesquels l'apprenant soit rédige un paragraphe complet dépourvu de tout argument, se limitant uniquement à l'utilisation d'exemples, soit présente l'argument sans entreprendre de l'illustrer ou de l'expliquer.

- **le manque de structure et de clarté** : *structure* et *clarté* sont deux composantes étroitement liées influençant directement l'une et l'autre. Nous avons remarqué surtout des paragraphes inachevés ou il manque l'exemple, l'explication ou la phrase conclusive. Nous constatons qu'il devient laborieux de suivre le raisonnement de l'auteur dans le deuxième et troisième paragraphe argumentatif de la lettre formelle. Nous avons identifié surtout des paragraphes où l'apprenant soit n'arrive pas à assurer la progression de l'information par le biais des séquences textuelles, soit ne peut intégrer de manière adéquate les arguments, par conséquent il y a des ruptures dans la suite logique des idées. À titre d'exemple, dans une copie d'apprenant, la première phrase du paragraphe qui devrait exposer le premier argument, en effet en introduit deux : 1 – *les enfants découvrent la nature*, 2- *les enfants pourront s'initier au jardinage*. Ensuite l'apprenant essaye d'expliquer ses arguments, mais dans un ordre inverse par rapport aux arguments présentés, c'est-à-dire, il commence par des explications pour le deuxième argument. Après, il reprend le premier argument et il l'explique. À la fin du paragraphe, au lieu d'une phrase conclusive, l'apprenant introduit un troisième argument.

Les paragraphes incomplets représentent un phénomène assez fréquent. L'apprenant donne un argument qui ne semble pas très convaincant et il n'essaie pas de le développer. Par exemple, *On peut aussi former une grande bibliothèque avec des livres que tout le monde peut lire*. Signalons également des cas où l'argument a dévié hors sujet, par exemple *Ensuite, en soulignant le nombre des touristes qui viennent visiter cette ville chaque année, ce lieu deviendra un endroit très attractif pour eux*. Dans presque toutes les productions nous trouvons des paragraphes où les explications qui complètent l'argument ne sont pas suivies de phrases conclusives : *Tout d'abord ce projet aurait un avantage du point de vue social. [...] Par exemple, nous pouvons prévoir des jeux collectifs, [...] Ensuite, une telle pratique présenterait des avantages économiques*.

- **le manque de cohérence** : l'emploi des organisateurs textuels logico-argumentatifs (Dolz, Pasquier, 1994 : 165) constitue un indicateur incontournable pour la compétence argumentative. Les apprenants sont conscients de l'importance des connecteurs, cependant nous remarquons

qu'ils ne réussissent pas à faire un usage judicieux de ces outils linguistiques. Nous avons constaté que seulement 15 apprenants les emploient correctement, alors que dans les autres productions leur emploi est superflu ou abusif, soit un emploi inapproprié. Les connecteurs de concession *toutefois, cependant, et néanmoins* souvent sont utilisées d'une manière mécanique reliant des phrases ou des idées ne représentant pas du tout des relations logiques de concession. Par exemple, *Les apprenants auraient la possibilité de faire du bénévolat [...]. Cependant, ce terrain pourrait être utilisé par les familles [...].*

Les paragraphes argumentatifs doivent être cohérents et liés les uns aux autres. Si un paragraphe est disjoint des autres, l'argumentation peut sembler incohérente. Le phénomène de la redondance est également assez fréquent, ainsi que l'utilisation inappropriée des expressions d'insistance ou d'addition (aussi, de plus, et, etc.). Par exemple, [...] *les enfants peuvent jouer avec l'un l'autre [...]. De plus, ils peuvent passer le temps ensemble.*

- **le manque de clôture** : les conclusions partielles sont peu présentes et manifestent des problèmes de rédaction. La plupart des apprenants n'utilisent pas de phrases conclusives, ce qui nous fait penser qu'ils ne les considèrent pas comme un élément important de l'argumentation à être inclus dans leur plan d'argumentation. Les conclusions partielles sont présentes dans un petit nombre de copies, et elles ne sont pas bien rédigées. Par exemple, *Premièrement les enfants pourront apprendre de nouvelles informations concernant la nature et particulièrement le jardinage.... Par les activités qui seront organisées dans cet espace les enfants vont prendre conscience de l'importance de la nature et vont la respecter.*

En ce qui concerne la conclusion finale, nous avons remarqué que 6 copies présentaient des conclusions bien rédigées, tandis que 6 autres ne contenaient pas de conclusions ou présentaient des conclusions insuffisantes. Il existe des copies où, après le dernier paragraphe argumentatif, la formule finale est utilisée sans qu'une véritable conclusion soit formulée : *Pour conclure je vous remercie pour l'intérêt que vous porterez à ma lettre.*

Il nous paraît pertinent d'accorder de l'attention également à la maîtrise de la ponctuation et à l'expression de l'opinion. Nous remarquons que les apprenants ont une utilisation basique des signes de ponctuation. La présence du point d'exclamation et du point d'interrogation est rare, alors que d'autres signes pouvant servir au mieux les stratégies argumentatives, comme le deux-points ou le point-virgule, ne sont guère utilisés. La phrase déclarative, les expressions « je pense que » et « à mon avis » dominent les productions de nos apprenants. Les connotations ou les nuances d'ordre sémantique sont inexistantes dans les productions écrites soumises à notre analyse.

Le tableau suivant synthétise les données concernant les indicateurs précédemment analysés. Nous sommes en mesure d'affirmer que la performance de nos apprenants dans la réalisation de cette épreuve est relativement satisfaisante sur le plan quantitatif. Toutefois, c'est la qualité de l'argumentation qui pose l'un des défis majeurs. Nous considérons que le manque de qualité dans ces productions découle des difficultés linguistiques ainsi que des efforts entrepris pour acquérir les compétences nécessaires à la rédaction de paragraphes argumentatifs de qualité.

Indicateurs relatifs à la capacité à argumenter	Nombre d'apprenants ayant satisfait au critère pleinement (+), partiellement (+/-), pas du tout (-)		
	+	+/-	-
Introduction	20		
Développement	20		
Conclusions	10	6	6
L'apprenant a illustré ses arguments avec des exemples ou des explications	15	7	-
Il a introduit ses arguments à l'aide des connecteurs logiques	15	5	2
Il a illustré ses arguments avec des exemples ou des explications	15	7	

En guise de conclusion

Au terme du travail effectué, l'analyse montre que la principale difficulté des apprenants albanais par rapport à la compétence argumentative réside dans la rédaction du paragraphe argumentatif. Cette difficulté s'explique dans une certaine mesure par des raisons d'ordre linguistique, mais nous

pensons qu'il convient de s'intéresser davantage aux éléments constitutifs et à l'organisation logique du paragraphe argumentatif.

Nos constats semblent converger amplement avec les recherches de Kaneman-Pougatch (1996) et Kaneman-Pougatch et Rossari (1996) selon lesquelles les difficultés pragmatiques des non-francophones confrontés à la construction de discours argumentatifs sont liées à la structuration linéaire de l'argumentation (absence d'enchaînement à portée globale et recours à des procédés de progression thématique élémentaires) ; des stratégies argumentatives essentiellement basées sur des cas concrets, des particularisations ; l'absence de tournures concessives et de structures diaphoniques permettant l'intégration de la voix de l'interlocuteur dans son propre discours (Kaneman-Pougatch, Rossari 1996 : 384).

La compétence argumentative écrite demande tout d'abord de l'expérience rédactionnelle. La production écrite structurée de manière claire et cohérente, avec une introduction, un développement et une conclusion, peut s'avérer difficile pour les apprenants qui ont peu d'expérience en rédaction. Cette tâche devient plus difficile si on y ajoute la gestion des idées, compétence qui ne peut pas être aisément atteinte notamment pour ceux qui n'ont pas l'habitude d'écrire en français. Les contraintes liées à l'utilisation d'un vocabulaire varié et précis pour exprimer les idées de manière claire et nuancé et la maîtrise des dispositifs morphosyntaxiques contribuent inévitablement à la qualité de l'expression. Afin d'améliorer et/ou d'enrichir les aspects méthodologiques et didactiques relatifs à cette compétence, il est important d'apprendre aux apprenants la structure de l'argumentation en français, qui est souvent différente de leur langue maternelle. Cela peut inclure l'utilisation de connecteurs logiques, ainsi que la présentation des arguments dans un ordre logique.

La compétence argumentative ne s'apprend pas en un jour. Les apprenants ont besoin de pratiquer régulièrement pour améliorer leur maîtrise de la langue. Les supports authentiques tels que des articles de journaux, des vidéos et des émissions de radio permettent aux apprenants d'écouter ou de lire des discours argumentatifs réels. Cela peut aider les apprenants à comprendre comment l'argumentation est utilisée dans la vie quotidienne et dans les médias. D'ailleurs les enseignants peuvent proposer

des tâches régulières de production écrite ou orale, qui permettent aux apprenants de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Les exemples concrets aideraient les apprenants à comprendre comment utiliser l'argumentation dans des situations réelles. Encourager les apprenants à rédiger au moins des paragraphes argumentatifs et les impliquer dans l'évaluation ou l'autoévaluation est une stratégie qui contribue à renforcer la compétence argumentative des apprenants en français langue étrangère (FLE) et à accroître leur confiance en leur capacité à communiquer en français.

Bibliographie

Anscombre, J.-C., Ducrot, O. 1988. *L'Argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.

Dolz, J., Pasquier, A. 1994. « Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°10, p. 163-179. [En ligne] : doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2135> [consulté le 31 mars 2023].

Grize, J.-B. 2004. Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter. In : *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, p. 35-44. [En ligne] : <https://books.openedition.org/psn/758> [consulté le 31 mars 2023].

Grize, J.-B. 1990. *Logique et langage*. Paris: Ophrys.

Kaneman-Pougatch, M., Rossari, C. 1996. « Si j'étais une pauvre paysanne'ou les difficultés pragmatiques dans l'argumentation orale des apprenants FLE : Les apports d'une approche pluridimensionnelle ». *Multilingua*, 15 (4), p. 373-396. [En ligne] : <https://doi.org/10.1515/mult.1996.15.4.373> [consulté le 31 mars 2023].

Justo, L. 2012 « Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant ». *Synergies Venezuela*, n° 7, p. 39-53. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/justo.pdf> [consulté le 31 mars 2023].

Mëniku L., Petro R., Jubani A. 2020. *Botime shkollore*. Tiranë : Albas, p. 16-72.

Tyrion, F. 1997. *L'écrit argumenté : Questions d'apprentissage*. Louvain-La-Neuve : Peeters.

Hirschsprung, N. Tricot, T. 2019. *Cosmopolite 4 : Livre de l'élève*. Paris : Hachette FLE.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

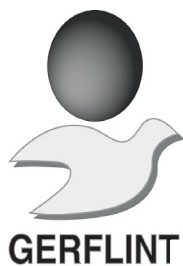
- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





Le traitement de l'erreur comme démarche pédagogique : avantages et inconvénients, à travers l'analyse des corpus écrits

Lorena Dedja

Département de français, Université de Tirana, Albanie

lorena.dedja@unitir.edu.al

<https://orcid.org/0009-0009-6191-7588>

Silvana Vishkurti

Centre des langues étrangères, Université polytechnique de Tirana, Albanie

vishkurtisilvana@yahoo.fr

<https://orcid.org/0009-0009-9503-8063>

Reçu le 18-05-2023 / Évalué le 10-07-2023 / Accepté le 19-09-2023

Résumé

Dans cet article nous nous proposons d'examiner l'erreur, non pas comme un but en soi, mais comme un outil dans l'enseignement / apprentissage du français. En partant de l'hypothèse que l'activation des processus cognitifs lors de l'apprentissage à travers l'erreur mène à une acquisition effective de la langue et rend l'apprenant autonome dans sa façon de construire, de corriger et de parfaire son expression en langue étrangère, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : l'erreur est-elle simplement indice d'un mauvais apprentissage ? Peut-elle servir à la remédiation, donc, à l'amélioration ? Après avoir repéré les erreurs les plus fréquentes à l'écrit et en avoir constitué une typologie, nous réfléchissons aux activités d'enseignement qui permettent aux apprenants de les éviter, ainsi que d'évaluer leurs déficits et leurs performances langagières, afin de leur donner les moyens pour devenir des acteurs de leur propre apprentissage. L'expérience a lieu à la Faculté des langues étrangères de l'Université de Tirana et à l'Université Polytechnique de Tirana, avec des groupes d'étudiants albanais étudiant le français en première année de licence. C'est une recherche axée sur la pratique comme terrain et finalité de travail en termes d'efficacité pédagogique. Enfin, nous présentons quelques pistes d'interventions didactiques mises en œuvre par l'enseignant pour améliorer l'apprentissage en français langue étrangère.

Mots-clés : traitement de l'erreur, production écrite, approche cognitive, apprentissage autonome, enseignement / apprentissage

**Traktowanie błędu jako podejście pedagogiczne :
zalety i wady, poprzez analizę korpusów pisemnych**

Streszczenie

W ostatnich latach nauczanie języka francuskiego w Albanii znacznie się zmieniło i ewoluowało. Nowi uczniowie i nowe potrzeby sprawiły, że coraz chętniej zaczęto używać języka francuskiego w celach komunikacyjnych. Niniejszy artykuł traktuje o błędzie w kontekście nauczania/uczenia się języka francuskiego. Opierając się na hipotezie, że aktywacja procesów poznawczych podczas uczenia się poprzez błędy prowadzi do skutecznego przyswajania języka i czyni ucznia autonomicznym w sposobie, w jaki konstruuje, poprawia i doskonali swoją ekspresję w języku obcym, postaramy się odpowiedzieć na następujące pytania : Czy błędy są oznaką niewystarczającego uczenia się ? Czy można je wykorzystać w celu poprawy ? Po zidentyfikowaniu najczęstszych błędów w pisaniu i ustaleniu ich typologii, przyjrzymy się działaniom dydaktycznym, które umożliwią uczniom ich unikanie. Następnie określimy deficyty językowe uczniów i zaproponujemy metody, które pomogą im stać się aktywnymi uczestnikami własnego procesu dydaktycznego. Na koniec zostaną przedstawione wdrożone przez nauczyciela rozwiązania dydaktyczne mające na celu poprawę przyswajania francuskiego jako języka obcego. To praktyczne badanie w działaniu zostało przeprowadzone na Wydziale Języków Obcych Uniwersytetu w Tiranie i na Politechnice w Tiranie wśród grup albańskich studentów studiujących FLE na pierwszym roku studiów licencjackich.

Słowa kluczowe : przetwarzanie błędów, wypowiedź pisemna, podejście kognitywne, autonomiczne uczenie się języków obcych, nauczanie/uczenie się

**The treatment of error as a pedagogical approach :
advantages and disadvantages, through the analysis of written corpora**

Abstract

In this article, we aim to examine error, not as an end in itself, but as a tool in the teaching and learning of French. Starting from the hypothesis that the activation of cognitive processes through error during learning leads to effective language acquisition and empowers the learner to construct, correct, and refine their expression in a foreign language, we will attempt to address the following questions : Is error merely an indicator of poor learning ? Can it be used for remediation and improvement ? After identifying the most common written errors and creating a typology, we will think about teaching activities that enable learners to avoid these errors and evaluate their language deficits and performance, empowering them to become active participants in their own learning. This experience takes place at the Faculty of Foreign Languages at the University of Tirana and the Polytechnic University of Tirana, with groups of Albanian students studying FLE in their first year of Bachelor studies. It is research focused on practical application as both the field and goal of work in terms of pedagogical effectiveness. Finally, we present some didactic interventions implemented by the teacher to enhance FLE learning.

Keywords: error processing, written production, cognitive approach, autonomous learning, teaching/learning

Introduction¹

Les réformes introduites dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères visant la maîtrise d'une langue étrangère induisent des stratégies d'enseignement axées sur l'interaction et la communication de même que sur la conception des curricula qui tiennent compte des intérêts de l'apprenant et de son projet d'apprentissage. Étant donné que cette maîtrise, dans la vie de tous les jours, dépasse largement le cadre restreint de son apprentissage scolaire, les pratiques de l'enseignement visent à développer l'autonomisation de l'apprenant. Parmi les pratiques d'enseignement qui concourent en ce sens figure également l'attitude positive vis-à-vis de l'erreur, dont traite Astolfi dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner* (Astolfi : 2020).

L'erreur est un phénomène toujours présent dans la pédagogie. Avec l'évolution des méthodologies et de la place accordée à chacun des acteurs de l'enseignement/apprentissage, l'attitude envers les erreurs a également évolué (Richez, 1990 : 153-159). Initialement, c'était une attitude négative, mais, de nos jours, les représentations des enseignants sur ce phénomène ont évolué vers des attitudes positives. Au lieu de les attaquer en permanence, nous pouvons en faire notre allié et collaborateur dans notre travail d'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence le français.

Dans cet article, nous nous proposons justement d'examiner cette dernière attitude envers l'erreur, en commençant par un état des lieux, un rappel théorique des différentes méthodes et méthodologies qui nous ont servies d'appui, pour continuer par un repérage des erreurs les plus fréquentes et terminer par des propositions d'interventions didactiques visant à améliorer l'acquisition de la langue.

¹ La répartition rédactionnelle de l'article s'est conjointement organisée comme suit : Lorena Dedja les parties 1, 2 et 3, Silvana Vishkurti les parties 4 et 5.

1. Le contexte de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en Albanie

Le français est l'une des langues vivantes enseignées depuis longtemps en Albanie. Son statut a visiblement changé au cours de l'histoire. De la langue enseignée au Lycée français de Korça², la langue de l'élite intellectuelle, politique, artistique albanaise, jusqu'à la fin de la 2^e guerre mondiale, elle a été considérée durant plusieurs années comme une langue « bourgeoise », et son apprentissage en privé était considéré même comme une « manifestation de l'appropriation de l'idéologie capitaliste », pour être enseignée par la suite dans tous les niveaux de scolarité, depuis le collège jusqu'à l'université³.

Pourtant, il existe des fluctuations dans l'enseignement/apprentissage de cette langue, dues à divers facteurs, tels que l'incohérence dans l'apprentissage de la langue française au niveau préuniversitaire, le changement fréquent des programmes et du volume horaire consacré à l'enseignement des langues vivantes, le manque de motivation dans l'apprentissage de la langue, une culture éducative qui n'encourage pas l'accès au sens, l'initiative personnelle, la curiosité intellectuelle, l'implication de l'apprenant, le manque de formation continue des enseignants, ainsi que la présence de très peu de matériel d'enseignement et d'équipement numérique dans les salles de classe.

La période après les années 1990 était en Albanie une période de grandes transformations. Dans une société en profonde mutation, l'éducation a également dû évoluer, parfois de manière mal coordonnée, avec des changements dans les programmes et les heures de cours consacrées aux langues vivantes. Cette réalité a été également constatée et rapportée par les experts du Conseil de l'Europe (COE, 2017 : 25). L'enseignement de la langue française varie d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre, ou même d'une année à l'autre, ce qui crée des lacunes et des déséquilibres dans les connaissances linguistiques des élèves, à quoi s'ajoutent des programmes scolaires incohérents ou pas suffisamment structurés pour permettre aux élèves d'acquérir une compétence linguistique solide (Totozani, Vishkurti, 2021 : 187-203).

² Le lycée français de Korça a été fondé dans la ville de Korça en 1917.

³ Le Département de français de l'Université de Tirana a été fondé en 1965.

En dépit des instructions officielles qui préconisent la continuité de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère première commencée à la classe de 3^e et de la langue étrangère seconde commence à la classe de 6^e, même dans les cas des transferts d'une école à une autre (Ministère de l'Éducation et des Sports, 2019 : 4), la réalité éducative est différente. Les élèves se retrouvent parfois dans des écoles qui ne peuvent pas leur offrir cette continuité.

Cette incohérence dans l'apprentissage du français au niveau préuniversitaire (Vishkurti, 2009 : 103-109) peut être une source d'erreurs majeure. Par ailleurs, les élèves ne sont pas suffisamment motivés, surtout en raison de la difficulté de la langue elle-même. En outre, ils ne sont pas suffisamment exposés à la langue française en dehors de la salle de classe, ce qui influe sur leur volonté à apprendre la langue. Un autre facteur d'une importance primordiale est lié aux enseignants. L'enseignant, bien que détenteur du savoir, ne saurait être omniscient. Il devrait être plutôt un accompagnateur de la multitude des individualités des apprenants, ce que nos enseignants ne sont pas nombreux à comprendre. Enfin, la formation continue des enseignants présente des lacunes. Il arrive que les enseignants manquent de compétences pédagogiques et de techniques nécessaires pour enseigner efficacement le FLE, qu'ils ont du mal à suivre les derniers développements et les meilleures pratiques dans l'enseignement du FLE, ce qui peut entraver leur capacité à enseigner efficacement et à motiver les élèves à apprendre la langue. Par conséquent, les étudiants arrivent à l'université avec leur bagage de connaissances en français, mais aussi avec les lacunes et les défauts hérités de leur apprentissage antérieur.

Dans ces conditions, la question est de savoir comment accompagner les étudiants dans leurs efforts à progresser en français. Pour y répondre, notre recherche porte sur la typologie des erreurs rencontrées dans l'enseignement/apprentissage du FLE, les stratégies de remédiation à travers l'erreur et l'impact de l'erreur sur la mobilisation des apprenants à apprendre la langue et à s'en servir dans des situations concrètes ou simulées en cours de FLE, ainsi que sur les avantages et les limites d'une telle intervention dans les pratiques de classe.

Nous avons opté, en visant tant les enseignants que les apprenants, pour une démarche d'exploration hybride, dans un cadre interdisciplinaire

en privilégiant une approche cognitive et une approche didactique. La taxonomie de Bloom⁴ demeure, à cet effet, un outil toujours efficace entre les mains des enseignants pour soutenir l'apprentissage des élèves.

D'ailleurs, « Pour être efficace dans son apprentissage, l'élève ne doit pas seulement exploiter sa mémoire et ses habiletés de langage intériorisé : il doit aussi développer sa façon d'apprendre » (Gagné, Leblanc, Rousseau, 2009 : 2). Holec, de sa part, parle d'*autonomie d'apprentissage, d'une culture d'apprentissage adéquate*, (Holec, 1991), où l'élève apprend à agir sur la langue, à moduler son langage tel qu'un locuteur natif. Il devient ainsi un véritable acteur dans la manipulation des éléments langagiers en vue de les adapter à sa visée communicative. Et, le processus même de la correction de l'erreur, c'est comme un jeu, une « devinette » langagière où l'effort rejoint le plaisir d'apprendre. Et l'on n'apprend pas seulement de ses propres erreurs, mais encore des autres. Dans la plupart des cas, réviser ses connaissances, grammaticales surtout, ou bien les expliciter aux autres, relève, sans le savoir, d'une véritable réflexion métalinguistique.

Or, quelle est la réalité des pratiques de classe, comment l'enseignant se saisit de ces réalités et les transforme en objectifs d'enseignement/apprentissage ? Nous prônons l'idée que l'art de l'enseignant consiste à faire avec ce qui est préconstruit, et ce qui se construit pédagogiquement parlant au moment même de son intervention en classe de FLE.

2. Cadre théorique de l'étude

Historiquement, il y a eu dans l'enseignement une attitude négative vis-à-vis de l'erreur. Pour Jean-Pierre Astolfi « *les erreurs ne peuvent avoir d'autre statut que celui de « ratés » d'un système qui n'a pas correctement fonctionné et qu'il faut bien sanctionner* » (Astolfi, 2020 : 15-16). Selon cette attitude, l'environnement même de l'apprenant culpabilise l'erreur. L'enseignant donne des sanctions pour chaque erreur commise. Or, il y a lieu de faire la distinction entre *la faute* et *l'erreur*. Selon différents

⁴ À propos de la taxonomie de Bloom : <https://www.profinnovant.com/taxonomie-de-bloom/>

chercheurs, cette distinction est importante car elle permet de mieux comprendre les difficultés des apprenants et de les aider à progresser.

Le CECRL fait la distinction entre « faute » et « erreur » en soulignant que : « Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. [...]. Les fautes, [...], ont lieu quand l'utilisateur apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif » (CECRL, 2005 : 118).

Pour Marquilló Larruy, les erreurs « relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement par exemple, accorder le pluriel de « cheval » en chevaux* lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier. », alors que les fautes « correspondent à « des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » (Marquilló Larruy, 2003 : 120). Gaston Bachelard souligne que l'enseignant doit tenir compte de l'erreur et la transformer en un outil didactique très utile à l'amélioration continue des performances langagières de l'apprenant, parce qu'il n'y a « *pas de vérité sans erreur rectifiée* » (Bachelard, 1986 : 239), alors que l'erreur désigne « les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage » (Vigner. G, 2004 : 24).

Selon notre point de vue, il s'agit là juste d'une question de terminologie, parce que le travail de l'enseignant consiste à faire connaître aux apprenants, sans se lasser, de façon répétitive même, contre tout pédantisme, tout élément langagier qui ne correspond pas au bon usage discursif de la langue. Par conséquent, il doit même les inciter à s'exprimer le plus longuement possible, que ce soit à l'oral ou à l'écrit afin d'identifier les « hiatus » et de voir ensemble avec le groupe classe comment les surpasser. Donc, le champ des incorrections langagières est assez large. Il va de l'erreur spontanée à celle répétitive, de l'immédiateté de l'oral à la révision de l'écrit, de l'inventivité du mot à l'intériorisation des structures de la langue.

Nous nous arrêtons uniquement aux erreurs en début d'apprentissage et aux techniques utilisées pour s'en servir non seulement à mémoriser la forme correcte, mais également à la différencier d'autres mots proches du point de vue de la forme ou du sens. Autrement dit, l'erreur va servir à l'apprenant à élargir son champ lexical tout en le différenciant.

La correction de toutes les erreurs peut freiner l'apprenant dans son apprentissage, sa progression, augmenter son insécurité langagière et le rendre plus timide. Toutefois, les erreurs peuvent être mises au profit de l'enseignement/apprentissage. Py prône d'ailleurs une action didactique conjointe qui s'interroge sur les situations d'enseignement/apprentissage qui donnent lieu à un travail effectif de la part de l'enseignant (Py, 2000). En fait, plusieurs recherches de terrain (Chini, 2021), (Wode 1981), menées dans ce sens, mettent l'accent sur une conjugaison de perspectives d'acquisition et de didactique dans le domaine de performances langagières des apprenants qui font appel surtout à leurs habiletés productives.

Avant de proposer quelques interventions didactiques et des pistes de remédiation, nous allons présenter ci-après des exemples d'erreurs, et les causes respectives que nous avons pu identifier et qui tiennent compte du contexte d'apprentissage, du niveau et des besoins des apprenants.

3. Méthodologie de travail

Pour mener à bien notre recherche nous avons commencé par repérer les cas les plus fréquents d'erreurs, surtout au début d'apprentissage. Notre corpus se compose de productions écrites des étudiants de la Faculté des langues étrangères (filières d'anglais, italien, allemand) qui apprennent le français comme 2^e langue étrangère et de ceux de l'Université polytechnique de Tirana, au cours du premier semestre 2022-2023. Leur niveau de français est variable, les parcours langagiers des étudiants étant différents en français. Dans leur majorité ils sont du niveau A2. La tâche linguistique proposée aux étudiants était de produire des textes cohérents dans l'objectif de les amener à s'exprimer par écrit sur un sujet proche de celui qu'ils avaient traité dans le manuel. La collecte des données a été réalisée par l'enseignant qui en a fait un tri pour ne garder que celles qui faisaient sens pour notre recherche, 60 copies, au total. Le relevé des erreurs a été réalisé de façon manuelle. Tout d'abord, nous avons défini les objectifs d'apprentissage. Ce qui est attendu des apprenants, c'est qu'ils réussissent à s'autocorriger en s'interrogeant sur les moyens pour le

réaliser. Ils s'habituent de cette façon à faire des hypothèses et à les confirmer. Au cas où ils n'arrivent pas à trouver la réponse par eux-mêmes, ils peuvent formuler des demandes d'éclaircissement au groupe ou à l'enseignant. Réfléchir sur comment identifier l'erreur et amener un travail de réflexion là-dessus ne constitue qu'une première étape d'un long processus d'intériorisation des particularités de la langue à apprendre. Cette distanciation envers ce qu'ils font pour s'exprimer, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, leur permet de gagner en autonomie, et de devenir ainsi de véritables acteurs de leur propre apprentissage. Notre étude se complète par d'autres techniques de recueil de données, notamment *les observations des classes*. Ces observations nous permettent de considérer le rôle de l'enseignant dans l'intervention didactique, alors que l'analyse de corpus écrits nous a permis de repérer les erreurs qui reviennent le plus fréquemment pendant le processus interactionnel d'appropriation langagière des contenus enseignés.

4. Analyse et interprétations des erreurs

Nous avons constaté que malgré nos efforts pour corriger les erreurs des étudiants, il y en a un certain nombre qui reviennent constamment, surtout en première phase d'apprentissage. Il fallait vraiment nous arrêter sur cette problématique afin d'assurer une meilleure progression des étudiants, sinon elles allaient en constituer un frein. Nous nous sommes rendu compte que les erreurs sont dues à des causes différentes, dont les plus importantes sont les interférences langagières (principalement morphosyntaxiques, lexicales et l'ordre des mots dans la phrase), la notion de séquence de développement (Véronique, 2005) et la généralisation des modèles. (Sánchez, 1998).

Rappelons que « d'un point de vue linguistique : l'interférence est définie comme un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues : [...] l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue [...] » (Debyser, 1970 : 34). En effet, les interférences sont l'une des principales causes des erreurs, que ce soit des interférences de la langue maternelle ou d'une autre langue

étrangère apprise antérieurement (c'est le cas des étudiants de la Faculté des langues étrangères qui apprennent le français comme seconde langue étrangère (Langue C). C'est ce que nous avons essayé de représenter par le tableau suivant :

	Langue maternelle	Autres langues étrangères connues par l'apprenant
Interférences lexicales	Confusion entre les verbes <i>connaître</i> et <i>savoir</i> <i>*Je sais 3 langues</i> En albanais les deux verbes se traduisent par le même mot « <i>di</i> » (parenté lexicale) Confusion de sens du verbe « louer » (donner et prendre en location) Confusion de l'emploi des verbes enseigner et apprendre (par le même mot en albanais « <i>mësoj</i> »)	<i>Incrédible*</i> – <i>incroyable</i> (Sur le modèle français de la formation des mots par le suffixe <i>-ible</i> (<i>visible, sensible</i>) <i>object, subject, project, effect, fact*</i> – des mots anglais par difficulté à trouver le mot approprié <i>Les citizens*</i> - <i>les citoyens</i> <i>Besogne*</i> - est employé pour « <i>besoin</i> » <i>Félicité*</i> - pour « <i>bonheur</i> » (selon le modèle français : <i>publicité, anxiété, complicité</i>) <i>Salir, fermer*</i> – dans le sens de l'italien : <i>monter et s'arrêter</i> <i>Capababilité*</i> – <i>capacité</i>
	Les faux amis : <i>Robe*</i> pour <i>rroba</i> (vêtements en albanais) <i>Jupe*</i> pour <i>xhup</i> (blouson en albanais) Emploi du pluriel pour « <i>pantalón</i> » – comme en albanais	
	Les termes pour désigner les liens de parenté, se basant sur le découpage linguistique de la réalité. Les termes de <i>nipi- mbesa</i> en albanais ont deux correspondants différents en français, selon la situation et le contexte : <i>le neveu</i> ou <i>le petit-fils</i> et <i>la nièce</i> ou <i>la petite fille</i> Ou, au contraire : les termes d'<i>oncle, tante, beau-père, belle-mère</i> en français renvoient à des mots différents en albanais, selon qu'il s'agit du frère/de la sœur du père ou de la mère, ou bien s'il s'agit du père ou de la mère de l'un des parents ou du second mari/de la seconde femme de l'un des parents.	

Erreurs morphosyntaxiques	La <i>confusion des genres</i> (due essentiellement à la langue maternelle) Des mots comme <i>Organisation</i>, <i>production*</i>, ... - sont utilisés avec l'article du masculin comme en albanais où les mots correspondants sont au masculin (<i>organizimi</i>, <i>prodhimi</i>) <i>Un personne très sérieux*</i> - le mot correspondant en albanais (<i>personi</i>) est au masculin <i>Je suis le personne parfait pour ce poste*</i> Un emploi erroné des prépositions qui accompagnent le verbe. Le plus souvent les étudiants utilisent la construction : <i>parler pour*</i> au lieu de <i>parler de</i>, une interférence très claire de l'albanais. L'absence des articles comme en albanais <i>J'étudie pour français*</i> (<i>studioj per frëngjisht</i>) au lieu de <i>Je fais des études de français</i> <i>Je suis étudiante pour français/allemand*</i> - <i>Je suis étudiante de français/allemand</i> (en albanais : <i>jam studente për frëngjisht/gjermanisht</i>) Emploi erroné des anaphoriques : Ex : <i>les pronoms personnels toniques</i> après les prépositions Pour <i>ils*</i>.... (<i>pour eux</i>) – <i>ils</i> et <i>eux</i> en albanais se traduisant par la même forme (<i>ata</i>) <i>Les pronoms démonstratifs</i> Ils qui sont les plus favorisés* – (<i>ceux</i>) Pronom démonstratif neutre Cette est liée à*... (<i>cela est lié à</i>)	Les étudiants qui apprennent l'anglais comme langue B ont la tendance très fréquente de <i>placer l'adjectif avant le nom</i>, par exemple : <i>négatifs effets</i>, <i>virtuel temps</i>, <i>une formidable journée</i>, <i>un extraordinaire jour*</i>..... , etc., ou bien de <i>placer le pronom objet direct ou indirect après le verbe</i> : <i>j'aime lui*</i> – pour <i>je l'aime</i>, <i>Internet aide nous*</i> – pour <i>Internet nous aide</i>
	Confusion des pronoms relatifs <i>qui</i> et <i>que</i>, en albanais étant utilisé le même pronom « <i>që</i> »	
	La phrase est construite avec le seul syntagme verbal (P = Syntagme verbal), <i>ce qui est dû à la structure des phrases en albanais</i>, où le verbe peut fonctionner très bien tout seul.	P = Syntagme verbal + Syntagme nominal sujet (soit sur le modèle de la langue maternelle (l'albanais), soit de l'italien.)
	Ou, un emploi erroné du sujet <i>Ce texte se parle de.... *</i> <i>Ils existent quelques possibilités*</i> <i>Ce texte s'agit de*...</i> <i>Dans ce texte l'auteur nous avons présenté*....</i> (mauvais accord du verbe avec le sujet).	<i>Moi et mes amis*</i> pour <i>Mes amis et moi</i>.

La notion de « séquence de développement » élaborée par Wode (1981) (cité par Véronique, 2005) nous aide également à prendre en compte les erreurs de nos apprenants. Elle concerne notamment l'acquisition de la syntaxe de la phrase française suivant l'ordre sujet-verbe-complément, alors que, en albanais, l'ordre des mots est plus libre.

Un autre exemple est celui de l'appropriation de la négation en français (par les adverbes de négation *ne... pas*). Nous constatons que nos apprenants ont tendance à n'utiliser que la première partie (*ne*) avant le verbe et à oublier « *pas* », puisque, en albanais, la négation est préverbale et est constituée d'un seul mot (l'adverbe de négation « *nuk* » est antéposé au verbe). Toujours dans le cadre de la négation, l'emploi de « *ne pas* » devant l'infinitif se fait très difficilement, la première structure négative apprise étant *ne + verbe conjugué + pas*. L'utilisation des formes *-amment/-emment* du suffixe *-ment* pour les adverbes de manière est difficile aussi, une fois apprise la règle de la formation des adverbes de manière à partir de l'adjectif au féminin. Il en est de même de l'appropriation de la forme interrogative avec inversion, lorsque le nom sujet doit être repris par un pronom personnel de la troisième personne, ou, lorsqu'un *-t-* euphonique est utilisé dans l'inversion du pronom personnel sujet des verbes à la troisième personne du singulier. (Ex : *Parle-t-il ?*), ou quand il y a un changement de la forme (Ex : *Je peux. – Puis-je ?*).

Comme nous l'avons déjà cité pour les interférences, la place de l'adjectif dans un syntagme nominal n'est pas facile à mémoriser. En albanais, l'adjectif est placé généralement après le nom, et en anglais, il est placé avant le nom, ce qui pousse à la confusion, d'autant plus que le français a des règles plus précises sur la place de l'adjectif.

Les généralisations concernent l'utilisation de manière uniforme des modèles connus par l'apprenant et qu'ils utilisent de façon inappropriée. Les erreurs morphosyntaxiques principales sont dues à la généralisation des modèles de la langue cible ou l'imitation des modèles provenant d'autres langues connues de l'apprenant. Ce sont des erreurs qui surgissent au cours de l'approfondissement de l'apprentissage d'une langue. D'où la nécessité de les identifier et d'y remédier afin de minimiser leur nombre et pouvoir assurer une progression suivie dans l'apprentissage de la langue.

Mentionnons, à titre d'exemple la conjugaison du verbe « faire » à la deuxième personne du présent de l'indicatif : *Nous faisons, Vous faites**, ou les verbes « pouvoir » et « vouloir » à la troisième personne du présent de l'indicatif : *Nous pouvons, Vous pouvez, Ils peuvent**, ou *Nous voulons, Vous voulez, Ils veulent**.

5. Quelles seraient nos interventions didactiques en fonction d'une meilleure acquisition du FLE ?

En observant notre propre enseignement, nous avons noté différentes approches pour traiter les erreurs. En premier lieu, la situation d'apprentissage crée un espace pour discuter collectivement des erreurs. Nous avons constaté que la correction collective des erreurs était appréciée par les étudiants, comme un moment de réflexion, de compréhension, de discussion, de nouvelles interprétations, d'une approche critique des erreurs commises. Cela permettait à tous de tirer profit de ces corrections et de s'interroger sur la manière de les éviter en mémorisant la forme correcte des mots.

L'apprentissage de la grammaire française et de ses règles est souvent difficile pour nos apprenants. Pour faciliter cette tâche, l'enseignant peut privilégier le va-et-vient entre l'approche déductive et celle inductive : de la pratique à la théorie et vice-versa, un enseignement centré sur le faire, en partant du général pour arriver au particulier, ce qui nous pousse à une combinaison de méthodes. Il s'agit juste d'une question de dosage de connaissances et d'explicitation des phénomènes étudiés en fonction de la situation et des demandes de l'apprenant. L'approche inductive permet l'identification des erreurs, l'approche déductive, la compréhension des causes de leur emploi fautif. Par ces approches différentes nous répondons aux différents styles d'apprentissage, donc à un apprentissage différencié.

À la suite de l'observation et de l'identification des erreurs et de leurs causes, il serait utile pour l'enseignant de se constituer une « boîte à outils » qui convienne à tout style d'apprentissage. Ainsi, pour mémoriser les règles de la grammaire, il est possible de faire des remue-méninges, d'utiliser des images, des cartes mentales, des surlignages, des schémas ou des couleurs.

On peut également regrouper les éléments par sujets ou phénomènes grammaticaux. C'est à l'apprenant de se hasarder sur les possibilités qu'il peut exploiter pour s'autocorriger. Ainsi, il peut passer d'une langue qu'il connaît, que ce soit la langue maternelle ou étrangère, à la langue qu'il est en train d'apprendre. Il peut aussi créer un texte en langue cible et ensuite s'assurer du bien-fondé de son choix en recourant aux moteurs de recherche ou outils et sites de correction automatique. Il y a des personnes qui mémorisent la graphie d'un mot par la visualisation, d'autres par son écriture. À chacun sa façon de manipuler les éléments de la langue pour s'exprimer à l'écrit. En mettant l'apprenant au centre de l'apprentissage par l'erreur, l'intervention didactique de l'enseignant permet une approche intégrée de ses difficultés et une remédiation personnalisée de ses erreurs, en amenant les apprenants à reconnaître les structures de la langue, à en deviner la règle de fonctionnement et à l'appliquer de manière réflexive.

Toutefois, l'expérience réalisée a montré que toute généralisation constitue un écueil à surmonter pour l'apprenant. D'un côté, l'apprentissage des mécanismes du fonctionnement de la langue lui permet de faire des hypothèses sur les éléments à construire, et cela fonctionne, de l'autre, par effet de mimétisme, il a tendance à reproduire les mêmes modèles, même là où ces derniers n'ont pas lieu, ce qui peut l'induire en erreur. Donc, sa progression sera basée sur la création d'une conscience linguistique qui lui permet d'utiliser la langue tout en produisant des constructions réussies et non réussies par rapport à son mode de fonctionnement qui est le sien. Pour toutes ces raisons, l'intervention didactique est dans ces cas très prudente et variée.

Dans le cas des interférences, la comparaison entre la langue maternelle ou une autre langue précédemment apprise et le français permet de mieux mémoriser les ressemblances et les différences. Le passage de ce qui est connu à l'élément nouveau permet de bien structurer l'appareil conceptuel grammatical, à élargir le lexique et le mémoriser. Toutefois, il ne faut pas se contenter de ce qu'on a appris, il faut sensibiliser les apprenants à déconstruire la langue pour la reconstruire. Nous avons mentionné les faux amis comme une source d'erreurs, donc, il faut en tenir compte et les signaler dès le début. Les mots seront étudiés dans leur contexte linguistique et pragmatique, ce qui permettra aux apprenants de mieux les utiliser,

p. ex : se rendre compte de, se souvenir de/se rappeler (sans complément direct, ni indirect). En morphologie, il est suggéré aux apprenants d'identifier la racine du mot et ses dérivés, à travers les préfixes ou les suffixes, comme c'est, par exemple, le cas du verbe « prendre » qui sert de base à ses dérivés apprendre/comprendre/surprendre, ou bien « ouvrir : découvrir/rouvrir/... », « percevoir/apercevoir/décevoir », etc.

Les apprenants seront amenés à constater la ressemblance des formes, ex : les verbes *pouvoir/vouloir* ; *faire/dire*, ou le tableau des pronoms personnels, à mémoriser des modèles, ex : la conjugaison des verbes 1^{er} groupe – *parler* ; 2^e groupe – *finir* ; 3^e groupe – *ouvrir*, à progresser de manière spiralaire, donc, en reprenant des éléments déjà appris et en les élargissant et approfondissant.

Une autre manière de procéder serait de présenter des formes similaires pour identifier la forme correcte. Par exemple, les paronymes comme « lien / lieu », « derrière / dernière », « réparer / repérer », « droit/droite », « reprocher/rapprocher », « ressembler/rassembler » ou « consommer/consumer » peuvent être étudiés ensemble. Enfin, semer intentionnellement la confusion peut parfois aider à mieux utiliser les mots et concepts appris. Par exemple, jouer sur les couples comme « cours/course », « raconter/rencontrer », « puis/depuis », ou encore des séries du type « fille/fils/fil ». Ce qui s'est révélé fructueux, c'est aussi d'induire intentionnellement l'apprenant dans l'erreur, pour lui faire comprendre le pourquoi. Une fois l'erreur repérée, comprise, on aide l'apprenant à structurer la notion, à utiliser d'abord par imitation, ensuite à mobiliser ses connaissances, afin de le rendre l'apprenant capable de s'exprimer, autrement dit, de prendre l'initiative de construire des messages corrects autant que possible et qui font sens dans le contexte utilisé. En outre, l'utilisation des mêmes mots dans des contextes différents s'est révélée efficace pour la mémorisation du vocabulaire et des structures grammaticales. La question « Quel est le programme ? », par exemple, utilisée dans des contextes différents, appelle des réponses différentes. Cette méthode a l'avantage d'éviter le stress de tout mémoriser d'un seul coup, correctement. Les apprenants sont rassurés qu'ils reviendront encore sur des concepts ou éléments grammaticaux. En outre, les mots qui

reviennent sont plus facilement mémorisables, car ils sont répétés régulièrement.

Lorsqu'il s'agit du paradigme de l'enseignement/apprentissage, le rôle des supports pédagogiques (les manuels, en premier lieu) est très important. L'attitude de l'enseignant envers ces supports fluctue entre la fidélité et la créativité didactique. Le document authentique connaît de nos jours un grand succès, ses mérites sont indéniables. De toute façon, dans nos conditions d'enseignement/apprentissage, nous avons noté que vouloir trop privilégier les documents authentiques mène à une incohérence dans la construction du savoir grammatical, dans la mémorisation, surtout aux niveaux A1/A2 chez les apprenants, alors que l'appui sur des manuels déjà existants, complété par d'autres éléments authentiques est plus profitable. Nous ne voulons absolument pas nier l'importance du document authentique, ni absolutiser le rôle du manuel ; pour nous, les documents authentiques jouent un rôle auxiliaire et complémentaire.

L'utilisation des manuels basés sur une progression spiralaire est une méthode d'apprentissage efficace. Cette méthode consiste à revenir sur les connaissances acquises précédemment en les enrichissant, en ajoutant chaque fois des informations plus détaillées.

Pour conclure

La pédagogie par l'erreur est bénéfique tant pour l'enseignant que l'apprenant. Tout d'abord, en ce qui concerne l'ambiance de travail que cela crée qui devient partagée et productive dans la construction et la consolidation du savoir. Lors de la correction de l'erreur, les apprenants deviennent réflexifs, compétitifs et concentrés sur la solution à donner. La classe se transforme en un lieu de discussion et de débat, l'interaction permet l'assimilation active du savoir de même qu'un approfondissement de leurs compétences langagières acquises.

Quelquefois, les formes trouvées provoquent le rire, les solutions proposées, des interprétations différentes qui, peuvent aller même plus loin que les simples hypothèses sur le mot à corriger. Ainsi, plutôt que de

s'attarder sur l'explication théorique, ces activités permettent-elles de s'intéresser aux cas d'erreurs afin de cerner de plus près les difficultés des apprenants et de les aider à les surmonter.

Du côté des apprenants, ce type d'apprentissage leur donne la possibilité de structurer leur rapport au langage, d'explorer leur propre façon de construire le monde, mais dans une dimension différente et beaucoup plus nuancée. Ils vont considérer ainsi l'erreur comme un passage obligé vers la construction active de leur compétence communicative. C'est dans l'interactivité qu'on commet et reconnaît ses erreurs, qu'on arrive à créer des hypothèses et semer le doute pour s'assurer du renouvellement ou pas du bagage de ses connaissances et gagner en expérience d'auto-amélioration continue, à avoir sa « boîte à outils » pour progresser et parfaire sa communication en langue étrangère.

L'enseignant, de sa part, doit se constituer une panoplie de moyens didactiques qui lui permettent d'intervenir efficacement pour traiter toujours différemment et de façon contextualisée la problématique des erreurs survenues au moment même de son enseignement en classe de FLE. Pour ce faire il doit se former en permanence et actualiser ses connaissances en fonction des nouveautés récentes dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE et les appliquer de façon créative dans son enseignement.

Bibliographie

Astolfi, J.-P. 2020. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

Bachelard, G. 1986. *La Formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Treizième édition. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Chini, M. 2021. Vers une didactique « acquisitionnelle » quelques réflexions sur la contribution du projet VILLA », presses de l'INALCO. [En ligne] : <https://books.openedition.org/pressesinalco/41573> [consulté le 8 juillet 2023].

Conseil de l'Europe Profili i Politikës Arsimore Gjuhësore Shqipëria (2015-2017). [En ligne] : <https://rm.coe.int/profili-i-politikes-arsimore-gjuhesore-shqiperia/168075acb0> [consulté le 7 juillet 2023].

Conseil de l'Europe. 2004. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris, éd. Didier, « Division des Politiques Linguistiques : Strasbourg ». [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 8 juillet 2023].

Debyser, F. 1970. « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue française*, n° 8, p. 31-61.

Gagné, P. Leblanc, N., Rousseau, A. 2009. *Apprendre... une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Holec, H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage ». *Éducation permanente*, n° 107.

Marquilló Larruy, M. 2002. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.

Ministria e Arsimit dhe Sportit, Udhëzim i përbashkët Nr. 18, datë 20.08.2019 per vitin shkollor 2019-2020 <https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2019/08/UDHËZIM-I-PËRBASHKËT-NR.-18-DATË-20.08.2019-PËR-VITIN-SHKOLLOR-2019-2020>.

Py, B. 2000, « Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 120, p. 395-404.

Reuter, Y. 1969. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris. ESF.

Richez, A. 1990. « Vers une didactique des traitements de l'erreur ». *Revue de recherche en éducation*, p.153-159.

Sánchez, J. 1998. « Modèles et pratique de la linguistique contrastive ». Travaux de linguistique hispanique (sous la direction de Gilles Luquet), PSN. [En ligne] : <https://books.openedition.org/psn/12327> [consulté le 10 juillet 2023].

Totozani, M., Vishkurti, S. 2021. Le marché aux langues en Albanie : quelle place pour le français ? In : K. Djordjevic-Leonard & J. Kostov, *Enseignement-apprentissage du FLE dans les Balkans : points de vue et études de cas*. Rome : Aracne, p.187-203.

Véronique, D. 2005. « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère ». *Recherches sur l'acquisition des langues étrangères et didactique du FLE*, n° 23. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/aile/1707> [consulté le 10 juillet 2023].

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

Vishkurti, S. 2009. « Quelques réflexions sur la didactique des langues en Albanie ». *Synergies Roumanie*, n° 4, p. 103-109. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/vishkurti.pdf> [consulté le 10 juillet 2023].



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





L'approche interculturelle et l'enseignement de l'émotion de la *joie* dans les manuels de français langue étrangère

Ghada Saber

Doctorante, Université de Poitiers, France

ghada.saber@univ-poitiers.fr

<https://orcid.org/0009-0007-5264-240X>

Reçu le 25-05-2023 / Évalué le 10-07-2023 / Accepté le 15-10-2023

Résumé

En recherche perpétuelle de nouvelles méthodologies, d'outils et de nouvelles pistes pédagogiques qui permettent aux enseignants d'aider les apprenants du français langue étrangère (FLE) à surmonter leurs difficultés, l'article présente une analyse de certains manuels de FLE comparée à quelques résultats d'un questionnaire sociolinguistique que nous avons réalisé. S'inscrivant dans une approche interculturelle en didactique du FLE, nous nous proposons d'étudier l'enseignement du lexique émotionnel et plus précisément de la joie, en se focalisant sur la conceptualisation de cette émotion à travers les manuels de FLE dans la langue-culture française ainsi que dans le parler égyptien.

Mots-clés : didactique du FLE, interculturel, émotion, enseignement, apprentissage

Podejście międzykulturowe i nauczanie emocji *radości* w podręcznikach do nauki języka francuskiego jako języka obcego

Streszczenie

W artykule analizowane są różne podręczniki FLE oraz wyniki kwestionariusza socjolingwistycznego, aby znaleźć nowe metody wsparcia dla nauczycieli uczących języka francuskiego jako obcego. Analiza koncentruje się na słownictwie emocjonalnym, a konkretnie na radości, zarówno w kulturze i języku francuskim, jak i w mowie egipskiej. Akcentując podejście interkulturowe, badanie ma na celu poprawę metod nauczania i doświadczeń edukacyjnych w dydaktyce FLE.

Słowa kluczowe : dydaktyka FLE, interkulturowe, emocja, nauczanie, nauka.

The intercultural approach and the teaching of the emotion of joy in French as a foreign language textbooks

Abstract

In perpetual search for new methodologies, tools, and new pedagogical approaches that enable teachers to help French as a Foreign Language (FLE) learners overcome their

difficulties, the article presents an analysis of some FLE textbooks compared to some results from a sociolinguistic questionnaire we conducted. Aligned with an intercultural approach in FLE didactics, we propose to study the teaching of emotional vocabulary, specifically joy, focusing on the conceptualization of this emotion through FLE textbooks in the French language-culture as well as in Egyptian speech.

Keywords: FLE didactics, intercultural, emotion, teaching, learning

Introduction

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* fournit depuis une vingtaine d'années aux didacticiens, ainsi qu'aux praticiens, une source commune qui alimente les programmes et les manuels de FLE, la préparation des examens, l'élaboration des référentiels, etc. Il dresse, sur une échelle de six niveaux, les différentes compétences permettant d'évaluer la progression des apprenants, dénombre les connaissances et habiletés nécessaires à l'acquisition d'un comportement langagier efficace et intègre et comprend également le contexte culturel intrinsèque à la langue (CECR, 2001 : 9). Les auteurs de cet outil mettent au cœur de l'enseignement des langues étrangères la question de l'« interculturalité ». En effet, les notions d'« interculturel » et encore de « pluriculturel » occupent dans cet ouvrage une place prépondérante, tissant le lien entre « langue » et « culture » et faisant de cette combinaison une compétence que l'apprenant doit acquérir tout au long du processus de l'apprentissage du FLE.

Dans le cadre de cette approche, nous nous sommes intéressée à l'enseignement des émotions, un champ lexical qui implique fortement l'aspect interculturel. Même s'il n'y a pas une mention précise sur le lexique des émotions, nous pouvons constater que, selon le CECRL, un étudiant du niveau B1 peut, par exemple, « exprimer et réagir à des sentiments tels que la *surprise*, la *joie*, la *tristesse*, la *curiosité* et l'*indifférence* » (*ibid.* : 62). Tandis qu'un étudiant du niveau B2 « peut transmettre différents degrés d'émotion et souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience » (*ibidem*). Ceci se traduit dans les différents manuels FLE par un enseignement des différents aspects de ce lexique qui peuvent varier d'un manuel à l'autre. Par exemple, nous observons dans

certaines manuels que l'enseignement des émotions suit plutôt une approche lexicographique tandis que dans d'autres, les auteurs s'attardent plutôt sur les effets physiologiques des émotions ou utilisent l'enseignement des émotions comme prétexte pour enseigner la grammaire laissant de côté les propriétés très spécifiques des émotions (Valetopoulos, 2013).

Dans une tentative d'étudier l'approche interculturelle dans l'enseignement du lexique des émotions tel qu'adopté par les différents manuels de FLE, nous tenterons, à travers le présent travail, de présenter la place de l'émotion de la *joie* dans les manuels de FLE tout en prenant en compte l'expression de la *joie* dans la culture égyptienne.

1. L'émotion de la *joie* : pourquoi ?

Une équipe de chercheurs finlandais a découvert que les personnes, dans le monde entier, ont les mêmes réactions physiques aux différentes émotions (Nummenmaa *et al.*, 2013) ; ces chercheurs ont élaboré une série de cartes corporelles illustrant les zones où, pour une émotion donnée, les sensations ressenties s'accroissent (en couleurs chaudes) ou s'atténuent (en couleurs froides). Par rapport à toutes les autres émotions, la *joie* a été associée à des sensations renforcées sur tout le corps.

À cet égard, nous nous posons les questions suivantes : si les gens expriment les mêmes émotions et manifestent les mêmes réactions physiques, les membres de différentes cultures exprimeraient-ils leurs émotions de la même manière ? Auraient-ils le même concept, la même définition, le même vocabulaire pour les exprimer ? En plus, comment les auteurs de manuels de FLE adoptent-ils la dimension interculturelle afin d'apprendre aux apprenants à exprimer l'émotion de la *joie* ? À quel point le côté interculturel est-il mis en relief dans les différentes activités langagières ayant rapport à l'expression des émotions ?

Ces deux dernières questions ont leur importance quand on pense à la définition du dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde d'après lequel l'interculturel « suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements

mutuels. [...] le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture [...] Ce n'est pas une théorie du compromis, mais l'élaboration d'une entente qui dépasse les différences sans les effacer... Comme d'habitude, l'interculturalisme reste d'abord une lutte » (*ibid.* : 136-138).

Dans la suite de notre article, nous définissons dans un premier temps les notions clés de ce travail, à savoir, l'approche interculturelle et l'émotion avant de passer à la présentation d'une perspective interculturelle, de quelques convergences et divergences culturelles illustrant l'expression de la *joie* dans les deux langues de notre étude. Dans un troisième temps. Nous étudierons l'approche interculturelle telle qu'adoptée par certains manuels de FLE afin d'enseigner-apprendre l'expression de l'émotion de la *joie*.

2. Quelques concepts

2.1. L'approche interculturelle

Dans les années 1970, l'éducation interculturelle avait pour objectif l'intégration des minorités dans une culture majoritaire, le renforcement de l'image positive des étrangers. C'est dans le cadre de cette éducation que l'on a entendu parler, pour la première fois, du fait de « faire prendre conscience » au groupe « dominant » qu'il vivait dans une société multiculturelle et multiethnique. À partir de ce moment-là, la notion d'« interculturel » permet aux apprenants à comprendre la relativité de leurs propres croyances et valeurs tout en respectant les identités culturelles des « autres » (Windmüller, 2011 : 20).

Philippe Blanchet parle d'« approche interculturelle », car pour lui le concept d'interculturalité fait plutôt référence à une méthodologie qu'à une théorie abstraite. Cette méthodologie est réalisée en adoptant une « posture intellectuelle » et en employant des principes méthodologiques dans « l'intervention didactique et pédagogique. En d'autres termes, l'approche interculturelle est le fait d'adopter « une certaine façon de voir les choses » et de recourir à une certaine manière de « vivre les choses ». « Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les

difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). (Blanchet, 2007 : 21). Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage des « autres » langues et cultures visent à promouvoir la compréhension et le respect mutuels.

Le terme « langue » renferme deux aspects qui se complètent : un aspect « abstrait » et un autre social » (Cuq, 2003 : 147). En effet, ce dernier aspect contient un degré de subjectivité, de jugement, d'opinion et d'émotion, qui est devenu de nos jours très apprécié (*ibidem*). À ce titre, soulignons l'importance des « émotions », non en tant qu'un outil, une thématique ou contexte, utilisé dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, mais en tant que « concept » intrinsèque aux langues elles-mêmes.

2.2. Définir le terme *émotion*

Dans le *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, le terme « émotion » est défini comme suit :

L'émotion est ce par quoi un acteur social réagit malgré lui. C'est une sensation affective et irrationnelle qui provoque, par exemple, la sympathie ou l'antipathie pour un cours, un aspect de l'enseignement ou de l'apprentissage, une découverte, etc. Elle peut donc constituer une entrave ou au contraire une aide forte à l'acquisition. L'un des buts non-dits de l'enseignement est de parvenir à maîtriser ses émotions sans pour autant les supprimer (Cuq, Dir. 2003 : 80).

D'un point de vue psycholinguistique, l'émotion est :

Une construction hypothétique dénotant un processus de réaction d'un organisme à des événements significatifs et est généralement présumée avoir plusieurs composantes : excitation physiologique, expression motrice, tendances à l'action et sentiment subjectif¹ (Scherer, 2000 : 152).

Cependant, selon Tcherkassof et Frijda, le terme « émotion » ne permet pas de donner une définition sans ambiguïté. « Émotion et autres mots

¹ Earlier often used synonymously with feeling or affect. Modern usage assumes emotion to be a hypothetical construct denoting a process of an organism's reaction to significant events. Emotion is generally presumed to have several components: physiological arousal, motor expression, action tendencies and subjective feeling.

semblables n'ont pas été créés avec un objectif si précis. Ils existent pour désigner des phénomènes comportementaux et expérientiels qui sortent de l'ordinaire » (Tcherkassof, Frijda, 2014 : 502).

3. L'émotion de la *joie* : entre langue et culture

Blanchet souligne que « [l]a langue est indissociable de la culture » (Blanchet, 2004 : 6). Effectivement, l'une des caractéristiques communes à toutes les langues est le fait qu'elles véhiculent via leurs lexiques, syntaxes, idiomes, schèmes culturels² des groupes qui les parlent. Chaque langue présente une « version du monde » qui lui est propre et assez différente de celle des autres langues et c'est ce qui explique les différences, inadéquation, nuances et non-correspondance retrouvées au plan des termes utilisés dans chaque langue. En revanche, lorsqu'il s'agit des expressions, des règles de prise de parole, des connotations, etc. de toutes les cultures, réglementent les pratiques linguistiques/langagières (*ibid.* : 7).

Tenant compte de cette explication, nous allons tout d'abord présenter une définition de l'émotion de la *joie* dans les dictionnaires français et arabe. Ensuite, en adoptant une perspective interculturelle, nous analyserons l'apprentissage/enseignement de l'expression de l'émotion de la *joie* en FLE, à un public égyptien en répartissant notre analyse en trois points principaux : a. L'émotion de la *joie* dans la langue-culture française et dans la langue-culture égyptienne, b. L'apprenant face à l'émotion de la *joie*, c. L'enseignant face à l'émotion de la *joie*. Pour ce faire, nous nous servirons de deux corpus :

- a. Un corpus à partir de manuels de FLE : Nous avons mené une recherche portant sur 22 manuels, tous publiés durant les dix dernières années (entre 2012 et 2018) par les quatre grandes maisons d'édition : Hachette, Didier, Éditions Maison des Langues,

² Philippe Blanchet définit les « schèmes culturels » comme étant « ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages) » (2004 : 7).

CLE international. La quasi-totalité des manuels précise dans leurs introductions qu'ils adoptent les descripteurs du CECRL et les manuels présentés dans le présent travail incluent dans leurs tableaux synoptiques l'expression d'émotions/sentiments.

b. Un corpus à partir d'un questionnaire sociolinguistique³.

C'est donc ainsi que nous allons présenter le statut de l'approche interculturelle dans les manuels de FLE. Il est à noter que nous avons fondé notre analyse sur les analyses déjà effectuées par Valetopoulos (entre autres 2013, 2020).

4. L'émotion de la *joie* dans la langue-culture française et dans la langue-culture égyptienne.

4.1. L'émotion de la *joie* dans la langue-culture française

Dans le TLFi, la *joie* est définie comme suit :

Émotion vive, agréable, limitée dans le temps ; sentiment de plénitude qui affecte l'être entier au moment où ses aspirations, ses ambitions, ses désirs ou ses rêves viennent à être satisfaits d'une manière effective ou imaginaire.

Dans la même logique, le *Grand Robert de la langue française* en ligne définit la *joie* comme étant « une émotion agréable et profonde, sentiment exaltant ressenti par toute la conscience humaine. [...]. Elle se distingue du bonheur en ce qu'elle n'a pas le même caractère de calme plénitude et de durée ». Enfin, dans le *Larousse* en ligne, nous trouvons la définition suivante : la *joie* est « un sentiment de plaisir, de bonheur intense, caractérisé par sa plénitude et sa durée limitée ». Ce prédicat est très souvent associé à un autre prédicat, celui de *bonheur*. Notons par exemple que d'après le DES (*Dictionnaire électronique des synonymes*) le *bonheur*

³ Dans le cadre de notre thèse de doctorat mené au sein de l'Université de Poitiers, nous avons conçu et distribué un questionnaire sociolinguistique ayant comme objectif principal de cerner la définition de l'émotion de la *joie* dans la langue-culture égyptienne.

occupe la première place dans la liste des premiers synonymes de la *joie* et est suivi de *gaité*.

D'après les différentes définitions citées ci-dessus, dans la langue française l'émotion de la *joie* est une émotion étroitement liée à l'idée de l'intensité et de plénitude. Remarquons aussi que la notion de courte durée est intrinsèque à l'émotion de la *joie*.

Essayons maintenant de cerner le concept de la *joie* dans la langue-culture française à partir des manuels de FLE. À ce titre, il faut souligner que nous avons eu beaucoup de difficultés à trouver des manuels de FLE qui étudient en détail l'émotion de la *joie*. En fait, la *joie* est mentionnée explicitement dans quelques manuels, mais elle est souvent accompagnée d'autres émotions et sentiments, à titre d'exemple : le bonheur, le plaisir, la satisfaction, etc. De plus, malgré le fait que dans le CECRL, l'expression des sentiments est une compétence du niveau B1, la majorité des manuels ont choisi de l'introduire au niveau A2.

En analysant les cadres thématiques utilisés dans les manuels de FLE afin d'enseigner-apprendre l'émotion de la *joie*, les auteurs ont choisi les thématiques suivantes :

- le partage d'émotions avec autrui (*Agenda 2*, p. 69-4)
- le voisinage (*Entre nous A2*, p.113-c)
- la musique (*Entre nous B1*, p.38 – 4a)
- les anniversaires (*Édito B1*, p. 31-6).

Nous remarquons ainsi que dans la langue-culture française comme présentée par les manuels, la *joie* est associée à des concepts non matériels et qu'elle est souvent associée à d'autres émotions/sentiments tels le plaisir et la satisfaction.

4.2. L'émotion de la *joie* dans la langue-culture égyptienne

Dans les dictionnaires arabes, nous n'avons pas trouvé de définitions qui illustrent le sens de la *joie* « الفرح » *al-farah*. Il s'agit uniquement de liste de synonymes. La *joie* est donc dans les différents dictionnaires arabes synonymes d'allégresse et de gaité. Il faut souligner que ce même terme signifie dans un autre contexte « le mariage ».

En fait, même dans les dictionnaires bilingues, comme dans le Dictionnaire arabe-français contenant toutes les racines de la langue arabe « *فرح farah* » est aussi synonyme de *joie* et de *gaité* (Biberstein, 1960 : 564). Nous avons par ailleurs constaté une pénurie de documentations et de références sur l'expression de la *joie* dans la langue-culture égyptienne. C'est pourquoi nous avons eu recours au questionnaire sociolinguistique afin d'essayer de trouver des réponses à cette question.

Dans le présent travail, nous nous attarderons uniquement sur les résultats qui répondent à la problématique de l'article. Leur volume important nous a permis de mieux comprendre comment les Égyptiens envisagent l'émotion de la *joie*. Reste que nous ne prétendons pas que ces résultats soient représentatifs de tout le peuple égyptien.

Dans le cadre de notre enquête, nous avons demandé aux enquêtés de définir l'émotion de la *joie* afin de savoir comment les Égyptiens appréhendent cette émotion. Nous présenterons ci-dessous les réponses portant sur la définition du concept de *joie* et sur les situations que les locuteurs associeraient à ce même concept.

En fait, en analysant les réponses, nous avons constaté qu'uniquement 5 personnes (à peine 0.5 % des répondants) ont pu en donner des définitions claires tandis que la quasi-totalité des répondants a eu recours à d'autres stratégies afin de répondre à cette question : 46 % ont donné des définitions décrivant ce qu'est l'émotion de la *joie* d'un point de vue personnel, 30 % l'ont définie en l'associant à d'autres émotions et sentiments comme celui de l'acceptation et de la tranquillité de l'esprit et 15 % se sont contentés de fournir des exemples. Ces différentes stratégies soulignent la difficulté qu'éprouve l'individu afin de définir une émotion même si c'est dans sa langue maternelle. Qu'en serait-il alors d'une tentative de la définir dans une langue étrangère ? Ou encore de l'exprimer ?

En revanche, d'après les réponses reçues à d'autres questions, les sujets ont montré un degré élevé de conscience de ce qu'est l'émotion de la *joie* malgré leur incapacité à la définir.

Comme réponse à la question : « la *joie* et le bonheur, sont-ils la même chose ? Où y a-t-il une différence entre les deux ? » 60 % des sujets ayant répondu au questionnaire trouvent que la *joie* et le *bonheur* sont différents l'un de l'autre. Ils expliquent cette différence comme suit :

- le bonheur dure plus longtemps que la *joie*.
- la *joie* est liée à une situation, tandis que le bonheur est global.
- le bonheur est un sentiment interne, tandis que la *joie* est extériorisée et est souvent partagée avec autrui.

Nous remarquons que ces explications vont de pair avec la définition de l'émotion d'un point de vue psycholinguistique (*cf.* p.2). Ensuite, d'après les résultats du questionnaire, les Égyptiens associent la *joie* aux concepts suivants :

- Famille et Rituels
- Repos
- Amour
- Dieu
- Rire

Remarquons qu'à l'image de la *joie* dans la culture française, les concepts liés à la *joie* dans la culture égyptienne sont immatériels. C'est donc un point de convergence entre les deux langues-cultures. Cependant, lorsque les répondants ont été invités à raconter une situation dans laquelle ils ont éprouvé de la *joie*, nous nous sommes trouvées face à des exemples qui représentaient des situations de réussite, une acquisition d'un nouveau membre de la famille et une acquisition de biens non matériels. En effet, ces cadres situationnels prédominaient les réponses. Le concept de la Famille continuait à primer les réponses puisque 64 % des sujets ont indiqué que les personnes impliquées dans les différentes situations déjà mentionnées étaient des membres de leurs familles. En outre, 73 % des répondants affirment qu'ils emploient assez souvent des mots/phrases/expressions en relation avec la Religion, pour exprimer leur *joie* et l'illustrent par des exemples comme :

- Grâce à Dieu (*Alḥamdulillāh*)
- Dieu l'a voulu ; comme Allah le veut (*Māšā'Allāh*)⁴
- Dieu est Grand. (*Allahu Akbar*).

Nous pouvons donc remarquer que malgré le fait que les cadres situationnels sont quasiment tous immatériels dans les deux langues-cultures, les thématiques quant à eux sont divergentes. Autrement dit, le concept de la *joie* dans la langue-culture arabe est étroitement lié à celui de la Famille et de la Religion, tandis que ces deux thématiques sont totalement absentes des manuels étudiés.

⁴ «*Māšā'Allāh*» est une expression utilisée pour exprimer son admiration et éviter le mauvais œil).

5. L'apprenant face à l'émotion de la *joie*

Dans cette partie, nous souhaitons présenter un exemple précis, celui du manuel *Nickel* niveau A2 car les auteurs développent tous les aspects possibles pour une présentation quasi globale des émotions. En effet, nous avons affaire à une présentation lexicographique, grammaticale, prosodique, iconologique et interculturelle. Nous nous intéresserons donc à cette dernière. En effet, les auteurs de ce manuel semblent suivre un certain scénario afin d'aider l'apprenant à exprimer différent(e)s émotions ou sentiments, y compris celle de la *joie*. Ce scénario pourrait se résumer comme suit :

1. Identifier les sentiments grâce à un exercice d'écoute (approche prosodique et lexicographique) (p.62, activité 1).
2. Imaginer les stimulus (*ibidem*, activité 2).
3. Énumérer les stratégies d'expression de sentiments (intonation – gestuel – mimique – lexique) (*ibidem*).
4. Quant à l'approche interculturelle ainsi que les différences personnelles de l'expression des émotions, elles sont prises en considération grâce aux questions suivantes :
« Connaissez-vous des moyens différents d'exprimer des sentiments dans d'autres cultures ou dans la vôtre ? Et vous, comment manifestez-vous votre *joie* ou votre tristesse ? » (*ibidem*).

C'est ainsi que les auteurs de ce manuel adoptent l'approche interculturelle préconisée par le CECRL ce qui permettrait à l'apprenant, égyptien ou autre, d'acquérir un certain nombre de valeurs culturelles, basées en partie sur leurs expériences et leurs différences mises en relief grâce aux activités langagières. C'est pourquoi l'approche interculturelle joue un rôle primordial dans la communication d'apprenant à apprenant. : Elle leur permet de relativiser leur propre savoir (dans le cadre de cette activité, il s'agit de l'expression de l'émotion, de la *joie* et de la *tristesse*) par rapport aux préjugés qu'ils ont des « autres⁵ ».

⁵ Nous utilisons le terme « autre » à l'image de Philippe Blanchet qui considère le terme « étranger » comme « réducteur et connoté » (Blanchet, 2007 : 21).

En d'autres termes, cerner les convergences et divergences entre deux langues-cultures et savoir les utiliser est un meilleur acte de communication que d'accepter de manière aveugle un comportement culturel qui nous est étranger (Khelladi *et al.* : 2020 : 84 -85). L'atout qui distinguerait donc ce manuel serait l'adoption de l'approche interculturelle qui semble être sous-estimée, négligée par d'autres manuels (*cf. infra* partie suivante) puisqu'en fait, c'est le seul manuel dans notre échantillon qui adopte cette approche.

6. L'enseignant face à l'émotion de la *joie*

Tout en restant dans une approche interculturelle, si le manuel de FLE est « un outil pédagogique » et l'apprenant est « un acteur social » (*cf. supra* : partie 2.2.), l'enseignant quant à lui joue le rôle de « passeur » (Blanchet, 2007 : 26). Soulignons que la compétence interculturelle se réalise par « l'adoption d'une posture intellectuelle et par la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique » (*ibid.* : 21). En d'autres termes, les apprenants doivent la développer à la fois dans leur langue maternelle et dans la langue étrangère qu'ils apprennent.

Avant d'étudier le rôle que joue l'enseignant face à l'enseignement de l'émotion de la *joie*, rappelons l'un des défis que nous avons relevés. À la suite de l'analyse des manuels, nous avons pu relever le manque d'informations concernant les nuances et les différences entre l'émotion de la *joie* et les autres émotions/sentiments qui l'accompagnent ainsi que les différentes significations que ceux-ci pourraient avoir dans des cultures « autres ». Prenons à titre d'exemple, une activité dans le manuel *Edito* niveau B1 (2018 : 31) qui présente une liste intitulée « [p] our exprimer le plaisir, la joie ». Celle-ci énumère les verbes/adjectifs/phrases à utiliser afin d'exprimer le sentiment de *plaisir* et l'émotion de la *joie* :

- « C'était exceptionnel/incroyable !
- C'était très bien !
- C'était chouette/super/sympa/génial !
- J'étais ravi (e) de le rencontrer.

- J'étais ravi (e) de participer à cette cérémonie. » (*ibidem*).

Bien que cette liste présente des outils linguistiques qui devraient aider l'étudiant à verbaliser son émotion, on n'y distingue pas entre *plaisir* et *joie* ce qui pourrait rendre l'association des verbes/adjectifs avec l'émotion de la *joie* peu compréhensible et ambiguë. D'ailleurs, nous constatons l'absence de la dimension interculturelle puisque, dans l'activité en question, l'apprenant est invité à écrire à un ami pour lui raconter son anniversaire, assumant que cette célébration est pour lui une source de *joie*. Or, ce qui pourrait susciter la *joie* chez un apprenant pourrait facilement ne pas la susciter chez un autre. C'est pourquoi le choix des stimuli est très important. Imaginons que la célébration d'un anniversaire est perçue, dans une culture donnée, comme un rappel du temps qui passe, et est donc source de *tristesse* et non de *joie*. Face au manque d'outils qui sont fournis à l'enseignant, celui-ci devrait, d'une part, faire preuve d'empathie envers les différentes perceptions associées à l'anniversaire et favoriser un environnement inclusif et respectueux des divergences culturelles. D'autre part, l'enseignant devrait choisir des supports culturellement pertinents afin d'aider les apprenants à comprendre le contexte culturel étranger et par conséquent, être capable d'exprimer la *joie* liée à la célébration d'un anniversaire.

Lors de la conception de son parcours formé d'unités didactiques, l'enseignant devrait donc avoir une définition claire des objectifs à atteindre et des moyens de les réaliser. En l'occurrence, l'enseignant devrait adopter l'approche interculturelle afin de permettre aux apprenants de mieux comprendre les éléments culturellement spécifiques nécessaires à l'apprentissage de l'expression de la *joie* en FLE. Pour ce faire, il devrait sensibiliser ses apprenants aux différentes perceptions émotionnelles associées au concept d'« anniversaire », favoriser un environnement d'ouverture, d'empathie et de compréhension mutuelle entre les apprenants et utiliser les ressources et supports culturellement et pédagogiquement pertinents et adaptés. L'absence d'objectifs pourrait compromettre tout le parcours : en effet, sans objectifs, l'enseignant sera incapable de remettre en cause le matériel didactique choisi. L'absence de regard critique pourrait ainsi menacer son projet d'enseignement (Courtyllon, 1995 : 109).

Ainsi, au cas où l'enseignant opterait pour la démarche du « zapping pédagogique » afin de faire face à la pénurie de ressources et d'outils dans le manuel en question, il devrait avoir un projet pédagogique, des objectifs bien définis, les moyens de les réaliser afin de savoir que puiser dans un large éventail de ressources et de matériel didactique et ainsi, réaliser ce que les prometteurs de l'éclectisme appellent « la cohérence ouverte » (Puren, 1994 : 28).

Conclusion

De ce qui précède, nous pouvons conclure que par le présent article, nous avons présenté les différentes définitions de l'émotion de la *joie* dans la langue française et le parler-égyptien, et nous avons essayé de cerner sa signification dans les deux cultures. Ainsi, nous avons remarqué qu'il existe des convergences et des divergences entre le concept de la *joie* dans les deux langues-cultures en question.

À la suite de l'analyse de plusieurs manuels de FLE, nous pouvons confirmer que les auteurs des manuels FLE privilégient effectivement l'approche lexicographique dans l'enseignement de l'émotion de la *joie*. Les auteurs semblent donc s'intéresser aux listes de phrases/verbes supports/expressions décontextualisées aux dépens des différences culturelles liées aux thématiques présentées dans les manuels. Ceci pourrait générer des ambiguïtés qui mèneraient à leur tour à une incompréhension de la part des apprenants. En effet, en opposant, inconsciemment, les concepts et émotions auxquels ils sont exposés dans le cadre de leur apprentissage du FLE aux concepts et émotions de leur culture natale, les apprenants pourraient se sentir, non seulement incapables de s'exprimer, mais pourraient également craindre d'être jugés ou mal compris. De son côté, l'enseignant devrait prévoir ces défis, y compris celui du manque d'outils et de ressources présentés dans les manuels afin de sensibiliser l'apprenant aux divergences culturelles. Ainsi, en adoptant l'approche interculturelle dans l'enseignement de l'expression de la *joie*, l'enseignant pourra favoriser l'échange, la communication et l'expression de cette émotion en classe de FLE.

L'apprenant sera à même d'exprimer, avec lucidité, l'émotion de la *joie* à travers une nouvelle vision du monde, fruit d'un mariage de deux cultures : une culture maternelle et une culture développée dans le contexte de son apprentissage du FLE. En d'autres termes, l'apprenant aura toujours sa langue-culture maternelle, mais il saura mieux accepter, reconnaître, percevoir, comprendre et observer la langue-culture étrangère et pourra, par conséquent, mieux accomplir les tâches linguistiques qui lui sont demandées.

Bibliographie

Blanchet, Ph. 2004. L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3^e année de Licences. Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 - Haute Bretagne.

Blanchet, Ph. 2007. « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique ». *Synergie Chili*, n° 3, p. 21-27. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf> [consulté le 20 mai 2023].

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Courtillon, J. 1995. « L'unité didactique ». *Le Français Dans Le Monde*, numéro spécial, p. 109-120.

Cuq, J.P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle, CLE International.

Kazimirski Biberstein, A. 1960. *Dictionnaire arabe-français contenant toutes les racines de la langue arabe*. Tome 1.

Khelladi *et al.*, 2020. « Vers une approche interculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE ». *Langues & Cultures*, volume 1, n° 1, p. 78-89.

Puren Ch. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CREDIF-Hatier.

Scherer, K.R. *et al.* 1986. *Experiencing Emotion : A Cross-Cultural Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scherer, K. R. 2000. Emotion. In: M. Hewstone & W. Stroebe (eds). *Introduction to Social Psychology: A European perspective*. Oxford: Blackwell, 3rd. ed., p. 151-191.

Tcherkassof, F. *et al.*, 2014. « Les émotions : une conception relationnelle ». *L'Année psychologique*, n° 114, n° 3, p. 501-535.

Valetopoulos, F. 2013. *Analyse des prédicats et réflexions sur l'appropriation du français langue étrangère*. Habilitation à diriger des Recherches. Université de Poitiers.

Valetopoulos, F. 2013. Les sentiments dans les manuels de FLE. In : *Inspiracja motywacja sukces : rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*. Université de Varsovie. Varsovie. Pologne, p. 47-60.

Valetopoulos, F. 2020. « L'enseignement du vocabulaire en classe de français langue étrangère : le cas des émotions ». *Philologia Mediana*, n° 12, p. 325-339.

Windmüller, F. 2011. *Français langue étrangère (FLE) : l'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.

Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Sitographie

Dictionnaire des synonymes, <https://crisco4.unicaen.fr/des/synonymes/joie> [consulté le 30 mars 2023].

Le Grand Robert en ligne : <https://grandrobert.lerobert.com/robert.asp> [consulté le 3 mars 2023].

Larousse en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-arabe/joie/22192> [consulté le 3 mars 2023].

Nummenmaa *et al.*, 2013. « Bodily maps of emotions ». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*.
<https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1321664111> [consulté le 23 mars 2023].

TLFi (*Trésor de la langue française informatisé*) <https://www.atilf.fr/ressources/tlfi/>
<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11> ; s = 835607205 ; r = 1 ; nat = ; sol = 0 [consulté le 3 mars 2023].



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





Présence et rôle des connecteurs dans un corpus d'apprenants hellénophones de français langue étrangère

Olympia Tsaknaki

Université Aristote de Thessaloniki,
Université Ouverte Hellénique, Grèce

tsaknaki@frl.auth.gr

<https://orcid.org/0000-0001-7148-2455>

Reçu le 22-05-2023 / Évalué le 15-07-2023 / Accepté le 30-09-2023

Résumé

Cette étude est consacrée aux connecteurs de la langue française, examinés du point de vue didactique. Nous avons mené une analyse de données basées sur un corpus qui se compose de textes produits durant les examens du système de certification *Certificat d'État de connaissance en langues* (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας - KPG) afin d'explorer la manière selon laquelle les utilisateurs/apprenants hellénophones de français langue étrangère s'efforcent de garantir l'enchaînement des phrases dans leurs textes argumentatifs rédigés. L'étude a montré qu'ils ont fréquemment recours aux connecteurs, mais ne leur accordent pas toujours l'attention nécessaire pour en assurer une utilisation adéquate. Il convient donc d'intégrer dans l'enseignement des méthodes qui favorisent l'acquisition effective de ces éléments linguistiques.

Mots-clés : linguistique appliquée, corpus d'apprenants, connecteurs

Obecność i rola łączników w korpusie greckojęzycznych uczniów języka francuskiego jako języka obcego

Streszczenie

Niniejsze badanie poświęcone jest łącznikom (*fr. connecteurs*) w języku francuskim, badanym z perspektywy dydaktycznej. W artykule przeprowadzono analizę danych w oparciu o korpus składający się z tekstów powstałych podczas państwowych egzaminów z języków obcych (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας - KPG) w celu zbadania, w jaki sposób greckojęzyczni użytkownicy języka francuskiego jako obcego dążą do zapewnienia spójności w swoich tekstach argumentacyjnych. Badanie wykazało, że uczący się francuskiego często używają łączników, ale nie zawsze poświęcają im niezbędną uwagę, aby zapewnić ich prawidłowe użycie. Istotnym okazuje się zintegrowanie metod nauczania, które promują skuteczne przyswajanie wspomnianych elementów językowych.

Słowa kluczowe : lingwistyka stosowana, korpus uczących się, łączniki

Presence and role of connectors in a corpus of Greek-speaking learners of French as a foreign language

Abstract

This study is devoted to connectors in the French language, examined from a didactic perspective. We conducted a data analysis based on a corpus consisting of texts produced during the exams of the *National Foreign Language Examinations* (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας - KPG) in order to explore how Greek-speaking users/learners of French as a foreign language strive to ensure coherence in their argumentative texts. The study showed that they frequently use connectors but do not always give them the necessary attention to ensure their proper usage. It is therefore important to integrate teaching methods that promote the effective acquisition of these linguistic elements.

Keywords: Applied linguistics, learner corpus, connectors

Introduction

La cohésion et la cohérence lors de l'élaboration de textes en langue étrangère demeurent toujours un sujet d'un vif intérêt. Sans être unique, les connecteurs sont considérés comme un élément essentiel de cette problématique. Dans ce travail, nous nous concentrons sur l'utilisation des connecteurs par les utilisateurs/apprenants de français langue étrangère (FLE) et les difficultés auxquelles ils font face. Afin d'aborder cette question sous cet angle, nous avons exploré un corpus composé de textes argumentatifs rédigés par des utilisateurs/apprenants hellénophones de FLE ayant passé l'examen pour obtenir la certification de niveau C (C1 ou C2) de maîtrise linguistique¹.

Nous commençons par présenter la définition de *connecteur* et les catégories d'unités linguistiques correspondantes. Ensuite, nous abordons le *Certificat d'État de connaissance en langues* (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας - KPG), le cadre dans lequel les productions écrites ont été rédigées. Sans prétendre traiter tous les aspects de structuration d'un texte argumentatif (Politis, 2006, 2014), de la pertinence du discours (Kiyitsioglou-Vlachou, Tsaknaki, 2019) ou du respect des exigences du genre visé, nous tentons d'identifier les difficultés et les erreurs qui en découlent, confirmant ainsi notre hypothèse selon laquelle l'usage des connecteurs

¹ Sur l'échelle proposée par le Conseil de l'Europe.

appropriés constitue une tâche complexe en classe de langue étrangère, comme l'ont également indiqué d'autres recherches basées sur des corpus d'utilisateurs/apprenants de langues étrangères (Granger, Tyson, 1996, Lee, 2013, Dekhissi, Valetopoulos, 2019).

1. Définition et rôles des connecteurs

La compréhension des caractéristiques régissant les connecteurs et de leur complexité, nous permettrait d'identifier les points qui posent des difficultés chez les apprenants. En n'affirmant pas que nous dressons un inventaire exhaustif d'approches théoriques relatives aux connecteurs, nous présentons de manière succincte le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude. Les éléments linguistiques qui constituent le groupe des connecteurs sont variés et les chercheurs les divisent en plusieurs catégories. Schneuwly *et al.* (1989 : 43) utilisent le terme *organiseurs textuels*. Ils en reconnaissent deux groupes : a) les coordonnants et subordonnants et certains adverbes dont la fonction est spécialisée et fonctionnent toujours comme organisateurs textuels, et b) des unités comme les syntagmes prépositionnels, les locutions conjonctives et certains adverbes quand ils ne font pas partie de structures propositionnelles. Selon Favart et Passerault (1999 : 150-155), les différents types de connecteurs sont les suivants : le connecteur *et*, les connecteurs chronologiques et temporels, le connecteur *mais*, le connecteur *alors*, les connecteurs causaux, les connecteurs de but et les marqueurs d'intégration linéaire. Le dernier groupe comprend les marques spatiales, temporelles, additives, de numération et les tirets énumératifs. D'après Riegel *et al.* (2004 : 617), les connecteurs sont considérés comme un groupe d'unités linguistiques qui assurent la liaison des propositions et organisent leurs relations sans en faire partie intégrante et « sans être des expressions anaphoriques », telles que des conjonctions, p.ex. *car*, *mais*, des adverbes, p.ex. *alors*, *puis*, des locutions, p.ex. *d'abord*, et des unités utilisées plutôt au début des propositions, p.ex. *en effet*. Quant à leur rôle :

Dans l'enchaînement linéaire du texte, les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils

contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent (Riegel et al., 2004 : 616).

En tant qu'organiseurs textuels, les connecteurs ne marquent pas seulement les relations entre les propositions mais

[...] ils ont aussi une fonction énonciative : ils marquent les stratégies d'organisation du discours mises en œuvre par le locuteur. Ce rôle discursif des connecteurs est particulièrement important dans les textes argumentatifs. (Riegel et al., 2004 : 618).

Selon Rossari et al. (2022), qui ont été inspirés de la définition proposée par la *Grande Grammaire du français* (Abeillé, Godard 2021 : 1983 et ss.),

[...] toute construction ou expression linguistique susceptible de donner des indications relationnelles fondées sur des primitives cognitives, comme la cause, l'opposition, l'addition et la temporalité, peut être considérée comme un connecteur.

Pour ce qui concerne le classement des connecteurs, nous avons adopté la proposition de Riegel et al. (2004 : 618-623) qui reconnaissent deux catégories : a) les connecteurs temporels (alors, ensuite, après, et, puis, etc.) et spatiaux (ici, là, en haut, en bas, à gauche, à droite, devant, derrière, etc.), et b) les connecteurs argumentatifs (au contraire, quand même, pourtant, donc, etc.), énumératifs (aussi, en, de plus, d'abord, ensuite, etc.) et de reformulation (autrement dit, en un mot, etc.). Dans le premier groupe, les connecteurs « ordonnent la réalité référentielle » et ils sont rencontrés plus fréquemment dans les textes narratifs. Dans le second groupe, ils « marquent les articulations du raisonnement » en contribuant à l'exposé d'idées. Il importe de mentionner que l'on ne peut pas exclure leur usage dans d'autres types de texte. Il faut ajouter que, selon leur emploi, les connecteurs revêtent la valeur appropriée. Dans ce travail, aucune distinction n'a été faite pendant le calcul de la fréquence des différents connecteurs.

2. Le Certificat d'État de connaissance en langues (KPG)

Pour explorer le terrain des connecteurs de l'aspect qui nous intéressait, on avait besoin d'une observation de leur présence en contexte. Le corpus auquel nous avons recouru pour mener notre recherche se compose de productions écrites en français réalisées pendant les examens du *Certificat d'État de connaissance en langues (KPG)*, organisés sous l'égide du ministère de l'Éducation et des Cultes de Grèce². L'objectif général de ces examens est de certifier que les candidats qui aspirent à l'obtention de ce certificat possèdent les compétences et aptitudes requises à différents niveaux de maîtrise (sur l'échelle à 6 niveaux du Conseil de l'Europe) afin de pouvoir utiliser la langue cible de manière socialement pertinente dans divers contextes sociaux. Parmi les objectifs plus spécifiques, on compte notamment la mesure des compétences des candidats pour ce qui concerne la compréhension et la production de discours oral et écrit, ainsi que leur capacité à agir en tant que médiateurs interlinguistiques, tant à l'oral qu'à l'écrit. On cherche également à évaluer leur aptitude à utiliser leur conscience de la manière dont le langage fonctionne dans différents contextes sociaux et environnements discursifs, afin de créer des significations socialement pertinentes.

Les équipes d'experts qui sont chargées de l'élaboration des quatre épreuves prennent en compte les paramètres suivants : a) le bagage linguistique et culturel de tous les candidats, le grec étant la langue commune (langue maternelle ou langue de scolarisation et du milieu de travail), b) l'âge des candidats, et c) des facteurs socioculturels. Après chaque session d'examen, des analyses statistiques sont réalisées par des experts du domaine pour mesurer des caractéristiques telles que la facilité/difficulté, la fiabilité ou la validité de l'examen. Le corpus peut être exploré dans son intégralité ou divisé en trois sous-corpus : Niveau A, Niveau B, Niveau C.

Les résultats d'une étude puisée dans un corpus d'utilisateurs/apprenants peuvent révéler les erreurs commises les plus courantes pour aider les apprenants de FLE à développer des compétences

² <https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/>

réductionnelles et obtenir de meilleures performances dans la production de textes écrits de différents types.

3. La recherche

Afin de réaliser notre recherche, nous nous sommes focalisée sur le niveau C (C1 & C2). Selon les descripteurs inclus dans la version la plus récente du *Cadre commun de référence pour les langues* (CECRL) (2021 : 147), l'utilisateur/apprenant du niveau C2 : « Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant pleinement et pertinemment les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs. » tandis que l'utilisateur/apprenant du niveau C1 : « Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation, de connecteurs et d'articulateurs. Peut produire un texte bien organisé et cohérent en utilisant une variété d'articulateurs et de schémas d'organisation ».

Le corpus que nous avons utilisé se compose de 200 productions écrites rédigées dans le cadre de l'épreuve « Production écrite et médiation », d'une longueur d'environ 350 mots, ce qui correspond à un total d'environ 68.000 mots. La durée d'examen s'élève à 120 minutes. Le texte que les candidats ont été invités à élaborer était de type argumentatif. Les manuscrits ont été numérisés et, par la suite, traités par *Unitex*, une suite logicielle libre et multilingue, fondée sur des dictionnaires et des grammaires pour l'analyse de corpus.

Afin de couvrir plusieurs thématiques, nous avons sélectionné des copies provenant de quatre sessions d'examen différentes : novembre 2013 et 2014, mai 2015 et 2019. Concernant le genre du texte et les contraintes qui en découlent, les candidats avaient pour tâche de rédiger un article. Le genre de texte demandé était défini dans la consigne qui était accompagnée d'un texte déclencheur et de deux questions visant à préciser l'intention de l'émetteur. Les candidats étaient tenus de répondre en développant leurs arguments dans le but de prendre position, de défendre leur opinion à l'aide d'arguments et de contre-arguments, afin de persuader le public de lecteurs. Les consignes des sessions sélectionnées portaient sur

la scolarisation tardive, l'évaluation par les notes, le gaspillage alimentaire et les cours en ligne ouverts et massifs.

Nous avons d'abord élaboré une étude quantitative afin d'obtenir des résultats concrets qui révèlent la préférence vers certains connecteurs. La fréquence des occurrences dans leur totalité se présente dans le Tableau 1.

Connecteurs	Fréquence d'usage
et	1774
mais	354
aussi	220
ou	198
parce que	149
de plus	97
car	95
alors	86
ainsi	73
ensuite	61
tout d'abord	57
enfin	48
donc	45
d'abord	38
par exemple	38
cependant	32
en effet	30
puisque	28
d'une part	26
c'est pourquoi	25
finaleme nt	20
puis	20
en conclusion	19
pour cette raison	18
en premier lieu	15
néanmoins	15
au contraire	15
certes, au bout du compte, en second lieu, en dernier lieu, en fait, en réalité, d'ailleurs, de surcroit, pour finir, en revanche, par contre, de cette façon, pour commencer, en tout cas, de toute façon, toutefois, pourtant, quand même, pour ces raisons, pour toutes ces raisons, en d'autres termes, d'autre part, autrement dit, en conséquence, par ailleurs, en deuxième lieu, premièrement, deuxièmement, troisièmement, inversement	< 15

Tableau 1 : Fréquence d'usage des différents connecteurs dans le corpus

Après avoir étudié les données fournies par le logiciel, nous avons confirmé notre hypothèse par rapport aux types de connecteurs utilisés dans la majorité des textes. Les connecteurs spatiaux sont sous-représentés

avec uniquement 53 occurrences à l'exception de *d'une part/d'autre part*, qui sont utilisés pour l'énumération ou « avec un effet de parallélisme » (Riegel *et al.*, 2004 : 619). Les connecteurs temporels sont utilisés pour présenter, introduire ou marquer la fin d'une séquence d'éléments. Dans l'ensemble des productions écrites, il existe des connecteurs dont l'objectif est de structurer toutes les parties du texte.

Comme on s'y attendait, parmi tous les connecteurs, le plus fréquemment utilisé est *et*. Cela s'inscrit naturellement dans le développement cognitif de l'individu et est conforme aux recommandations du CECRL quant à l'apprentissage de ces éléments linguistiques. Son taux de fréquence dépasse 50 % de l'ensemble des connecteurs présents dans le corpus. Il est placé en début de phrase seulement 15 fois pour donner de l'emphase. Une autre conjonction de coordination, *mais*, qui marque l'opposition, occupe la deuxième position et présente une différence significative en termes d'occurrences par rapport à *et*. *Aussi*, le marqueur additif, *ou* et *parce que* se placent respectivement en troisième, quatrième et cinquième positions, dépassant chacun les cent occurrences.

Ces résultats se caractérisent par une diversité étant donné qu'ils expriment des relations logiques différentes. Les résultats, pour environ 35 connecteurs, sont diamétralement opposés, car nous avons relevé moins de 15 occurrences pour chacun d'entre eux.

*Premièrement, deuxièmement, troisièmement*³ ou en premier, *deuxième, second, dernier lieu*⁴ ont 15 occurrences ou moins par rapport à *(tout) d'abord, ensuite, finalement* et *enfin* qui les précèdent. Certains connecteurs tels que *a contrario* ou *du coup* n'ont pas été signalés dans le corpus. Bien que l'on rencontre *a contrario* couramment dans les contextes formels, l'utilisation de *du coup* relève davantage du langage familier et est principalement employé par les jeunes locuteurs. Au sujet de son efficacité argumentative, il peut être considéré comme « une expression fréquemment déclassée, au rang des tics de langage oral contagieux et inopportuns » (Stenkløv, 2015 : 21). Il serait intéressant d'explorer les raisons qui pourraient expliquer son absence totale des textes écrits des utilisateurs/apprenants de FLE.

Les apprenants d'une langue étrangère continuent de commettre des erreurs même à des niveaux avancés d'apprentissage (Dagneaux *et al.*,

³ 12, 8 et 1 occurrences.

⁴ 16, 1, 6 et 4 occurrences.

1998 : 163-174). Ces erreurs se répètent probablement à différentes étapes de l'apprentissage et ne sont donc pas corrigées à un niveau avancé où elles ne sont plus acceptées. Notre analyse a montré qu'il y a des erreurs au niveau de l'orthographe. Les exemples suivants illustrent ce fait : *en suite, en fin, autrement dire, en guise de conclusion, du surcroît, d'une côté... d'une autre côté, par exemple, d'autres mots*. Les candidats ont souvent omis ou ajouté un mot composant, p.ex. *en autre terme, en autres termes, en bref, dans d'autres termes* ou ils en ont remplacé un par un autre, p.ex. *en guise de compte, au fait, d'autre partie, par conséquence/en conséquent, en contraire, contrairement, par ailleurs/d'ailleurs, de ma part/pour ma part*.

Après la recherche que nous avons dégagée quant aux relations logiques exprimées par les connecteurs, l'existence de connecteurs dont l'emploi paraît identique crée des difficultés au niveau de primauté d'un connecteur sur un autre, p.ex. *parce que, car, puisque* ou *car, alors* (Adam, 1985) ou *donc, alors, aussi, de ce fait* (Rossari, Jayez, 2000). La différence par rapport au registre, p.ex. dans les connecteurs qui expriment l'opposition : *en revanche, par contre, au contraire, par ailleurs* ou l'addition : *de plus, en outre, de/par surcroît* ou les nuances subtiles en ce qui concerne l'emploi des connecteurs de restriction ou de concession : *cependant, pourtant, toutefois, néanmoins* ne sont pas toujours évidentes. De l'autre côté, la présence de connecteurs d'un registre soutenu n'est pas toujours compatible avec le reste du texte (p.ex. *En outre, ça aurait des conséquences néfastes, En effet, les MOOC sont interactifs. Ça sert la communication*)

Une des raisons des difficultés éprouvées par les utilisateurs/apprenants s'inscrit dans un phénomène qui affecte la langue dans son ensemble, à savoir le caractère polysémique des connecteurs. Il est souvent difficile d'assigner une valeur unique aux connecteurs. Le fait qu'une seule forme puisse avoir deux ou plusieurs valeurs ne semble probablement pas recevoir toute l'attention nécessaire en classe de FLE. Par exemple, *alors* peut servir de marqueur de temps dans un texte narratif, mais son rôle change en tant que marqueur de conclusion dans un texte explicatif ou argumentatif. De même, *ensuite* peut fonctionner comme un marqueur d'addition, de hiérarchisation ou d'énumération dans un texte argumentatif, d'énumération dans un texte injonctif et de marqueur de temps dans un

texte narratif ou descriptif (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006).

Un autre cas recensé est la confusion entre deux ou plusieurs formes similaires de certains connecteurs comme *bref/en bref, en conclusion/en guise de conclusion/pour conclure, pas seulement... mais aussi, non seulement... mais encore/aussi, en fait/au fait/en effet* dont les significations ou les usages différents ne sont pas toujours compris par les utilisateurs/apprenants. En outre, dans le cas de l'utilisation de marqueurs de relation pour énumérer ou établir un parallélisme, p.ex. *premièrement/deuxièmement*, etc. ou *d'une part/d'autre part*, des parties nécessaires de ces groupes ou paires sont absentes dans le texte. Des inférences interlinguistiques ont également été relevées, p.ex. *au premier niveau, au deuxième niveau*.

Dans la grande majorité des productions écrites, on ne constate pas de pénurie d'idées sur le sujet traité. Les candidats s'efforcent de suivre certaines étapes qui sont susceptibles de constituer les parties d'un texte argumentatif. Cela comprend notamment l'introduction du sujet, l'avancement d'un argument, l'illustration, l'expression d'un sentiment et la conclusion (Dejy-Blakeley, Rosienski-Pellerin, 1995 : 141). En ce qui concerne à l'organisation du texte, il y a deux extrêmes opposés : l'abondance ou le manque de connecteurs à l'intérieur d'un énoncé ou entre les énoncés. Certains textes se distinguent comme argumentatifs grâce à la présence d'un grand nombre et d'une variété de connecteurs. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que les candidats produisent très souvent des textes qui se caractérisent par une dimension argumentative intense probablement dans l'objectif de convaincre que leur production écrite appartient à ce type de texte. Comme nous pouvons l'observer dans l'extrait suivant, ils insèrent des connecteurs à intervalles rapprochés dans le texte pour développer leurs arguments, créant ainsi souvent un discours complexe qui risque de manquer de nuances mais qui regorge de réflexions disparates.

[...] Tout d'abord, il est vrai que les MOOC sont gratuits. En plus, il est clair qu'ils sont ouverts à tout le monde indépendamment de l'âge ou de la mobilité. Par exemple, une personne âgée qui a des difficultés de sortir de chez soi, pourrait suivre des cours à travers son ordinateur. De plus, il est sûr

que les MOOC sont moins couteux pour les emplois qui organise ces formations. En effet, plusieurs salariés de la même entreprise qui travaillent en différentes villes du pays peuvent être formés en ligne dans leur bureau par un seul formateur ! En outre, les MOOC sont interactifs. [...]

Adam (1985 : 107) a reconnu le rôle essentiel des connecteurs : « à la fois au niveau de la cohésion-cohérence globale du texte (de la progression et des enchaînements des propositions) et au niveau de la cohérence pragmatique-énonciative ». Cependant, il existe des textes qui se caractérisent par un nombre faible, voire inexistant, de connecteurs en début de phrase, ce qui montre une méconnaissance du rôle discursif des connecteurs dans les énoncés. Dans certains cas, peu de moyens linguistiques sont utilisés et ceux-ci se répètent. Toutefois, les liens logiques sont parfois générés de manière implicite.

[...] Les petits enfants de six ans ont peur de l'école et l'évaluation fait développer cette peur. Sans notes les élèves peuvent apprendre plus facilement à écrire, à lire, et développer leurs talents et leurs intérêts avec l'aide de leurs enseignants. Les notes défavorisent la sociabilisation des enfants. Un élève avec notes qui ne sont pas satisfaisantes ne peut pas être membre de compagnie, même si de la société plus tard. Il ne faut pas oublier beaucoup de théories pédagogiques qui soutiennent l'inutilité de notes [...].

[...] Un avantage aussi est que tu peux observer les cours par ta maison sans avoir le besoin d'utiliser ta voiture ou des moyens de transport. [...] Alors on peut voir un grand nombre des aspects positifs pour les cours en ligne mais il y a aussi des inconvénients. [...] C'est aussi difficile pour les enfants de concentrer et parfois la technologie n'aide pas à l'éducation à cause de l'usage qu'on fait. [...] Ils attirent beaucoup des personnes et ils ont grandes possibilités d'appliquer aux grands pays aussi. À mon avis mon pays peut utiliser les MOOC. C'est un pays avec des grands pourcentages de langues étrangers et aussi beaucoup de personnes utilisent la technologie comme un par les meilleurs façons d'apprendre [...].

Conclusion

Composante irréfutable d'un texte cohésif et cohérent, les connecteurs doivent être traités de manière appropriée qui apprécie leur rôle crucial dans le contexte. Les utilisateurs/apprenants de FLE utilisent très souvent les connecteurs dans les textes argumentatifs mais sans toujours leur

attribuer l'attention qui assure un bon usage. Cela débouche souvent sur une mise hors-jeu dans une production écrite ou un usage surabondant pour leur conférer une grande visibilité. Si certains utilisateurs/apprenants semblent avoir une maîtrise suffisante des connecteurs, d'autres en revanche donnent l'impression qu'ils essaient de se débrouiller à l'aide d'un nombre minimal de connecteurs. La manipulation correcte reste un problème dans les deux cas.

L'enseignement des connecteurs est une tâche difficile pour les enseignants de FLE. Les utilisateurs/apprenants ignorent parfois le rôle interphrastique des connecteurs de la langue étrangère malgré le fait que la séquence argumentative est un sujet enseigné à l'école dans la classe maternelle. Il serait donc intéressant d'analyser des données puisées dans un corpus de langue maternelle. Bien que le programme d'études de l'école publique hellénique prévoie dès la scolarisation à l'école primaire une initiation à l'argumentation, l'apprentissage du schéma d'un texte argumentatif, l'étude de l'importance du titre et des images dans un article ainsi que la rédaction d'articles par les élèves -en lien avec le développement de la pensée critique- il n'est pas évident que la même structuration serait utilisée pour rédiger un texte dans la langue maternelle et dans une langue étrangère.

Étant donné la connaissance du sujet traité et la capacité de raisonner et de s'exprimer, on pourrait conclure qu'il y a des lacunes dans la pratique sur l'organisation d'un paragraphe ou d'un texte ainsi que sur le fonctionnement des connecteurs dans la langue étrangère. L'enseignement devrait s'imprégner des manières qui favorisent l'acquisition réelle des connecteurs. Une approche fragmentée en dehors de la situation encadrant leur usage, soutenue par des listes de connecteurs fournies dans les manuels, conduit à la sous-estimation de la prise en conscience de tous les éléments qui concourent à l'organisation du sens d'un texte, ce qui pose des problèmes. Parallèlement à leur développement des connaissances linguistiques, les utilisateurs/apprenants devraient éprouver les difficultés inhérentes à l'insertion des connecteurs dans le discours, conformément aux données situationnelles. En outre, si les enseignants cherchent à bien percevoir comment un connecteur a été choisi, ils pourront identifier et

faire face aux difficultés. Cela aidera donc les apprenants à s'exercer et à acquérir sans anicroche le fonctionnement des connecteurs.

Bibliographie

Abeillé, A., Godard, D. (dir.) 2021. *La Grande Grammaire du Français*. Paris : Actes Sud.

Adam, J.M. 1984. « Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°43, *Le sens des mots*, p. 107-122. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/prati.1984.1325> [consulté le 31 mars 2023].

Conseil de l'Europe 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. [En ligne] : www.coe.int/lang-cecr [consulté le 31 mars 2023].

Dagneaux, E., Denness, S., Granger S. 1998. « Computer-aided error analysis ». *System*, n° 26 (2), p. 163-174. [En ligne] : [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(98\)00001-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(98)00001-3) [consulté le 31 mars 2023].

Dejy-Blakeley, S., Rosienski-Pellerin, S. 1995. *Voyage au bout de l'écrit*. Toronto : Éditions du Gref.

Dekhissi, L., Valetopoulos, F. 2019. « La cohésion dans les textes narratifs : analyse d'un corpus d'apprenants ». *Studia Romanica Posnaniensia*, n° 46 (2), p. 7-24.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba 2006. *Les types de textes*. [En ligne] : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_m-8/docs/types_textes.pdf [consulté le 31 mars 2023].

Favart, M., Passerault, J.M. 1999. « Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production ». *L'année psychologique*, n° 99 (1), p. 149-173. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/psy.1999.28552> [consulté le 31 mars 2023].

Granger, S., Tyson, S. 1996. « Connective usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English ». *World Englishes*, n° 15, p. 17-27.

Kiyitsioglou-Vlachou, R., Tsaknaki, O. 2019. Adéquation du genre textuel : Un critère qualitatif pour assurer la communication. In : Actes du colloque : *Le triple visage du langage : forme, sens, expression*, Faculté de philologie de l'Université de Banja Luka, Bosnie et Herzégovine. [En ligne] : <http://chairedefrancais.canalblog.com/archives/2017/04/02/35126442.html> [consulté le 31 mars 2023].

Lee, K. 2013. « Korean ESL learners' use of connectives in English academic writing ». *English Language Teaching*, n° 25 (2), p. 81-103.

Politis, P. 2006. Γένη και είδη του λόγου. Επιχειρηματολογία. (« Genres et types du discours. Argumentation »). [En ligne] : http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/2_1_4/index.html [consulté le 31 mars 2023].

Politis, P. 2014. Ο λόγος των Μ.Μ.Ε. Στο Γεωργαλίδου Μ., Σηφιανού Μ., Τσάκωνα Β. (επιμ.) Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Εφαρμογές. Αθήνα : Νήσος. (« Le discours des médias. In : Georgalidou M., Sifianou M., Tsakona V., (dir.) *Analyse du discours. Théorie et Applications*. Athènes : Nisos »).

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 1994. *Grammaire méthodique du Français*. Paris : PUF.

Rossari, C., Jayez, J. 2000. « Du coup et les connecteurs de conséquence dans une perspective dynamique ». *Linguisticæ Investigationes*, n° 23(2), p. 303-326. [En ligne] : <https://doi.org/10.1075/li.23.2.08ros> [consulté le 31 mars 2023].

Rossari, C., Montrichard, C., Ricci, C. 2022. Pour une approche sémantique des connecteurs au-delà de leurs propriétés relationnelles : étude sur des variations génériques et diachroniques dans des corpus écrits, SHS Web of Conferences 138, *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2022*. [En ligne] : <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213811016> [consulté le 15 juillet 2023].

Schneuwly, B., Rosat, M.C., Dolz, J. 1989. « Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans ». *Langue française*, n° 81. *Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques*, p. 40-58. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4768> [consulté le 15 juillet 2023].

Stenkløv, N. F. 2015. « Du coup : un connecteur plus ou moins « logique » de l'argumentation orale ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 10, p. 11-22. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves10/foucher.pdf> [consulté le 31 mars 2023].

Unitex. <https://unitexgramlab.org/> [consulté le 31 mars 2023].



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





Cours d'entraînement stratégique en tant que forme de médiation pédagogique. Cas des étudiants polonophones en philologie romane

Jolanta Sujecka-Zajac

Université de Varsovie, Pologne

jolanta.zajac@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-4903-0852>

Krystyna Szymankiewicz

Université de Varsovie, Pologne

k.szymankiewicz@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-8598-3418>

Reçu le 31-05-2023 / Évalué le 16-07-2023 / Accepté le 30-09-2023

Résumé

La médiation est devenue un concept fort répandu en didactique des langues étrangères, tout particulièrement depuis la publication des deux *Volumes Complémentaires du Cadre européen commun de référence pour les langues* (2018, 2021). Les nouveaux descripteurs pour la médiation qui y sont inclus ainsi que le concept de la médiation pédagogique de North et Piccardo (2016) ont formé le cadre conceptuel de notre réflexion dont l'objectif est d'analyser le potentiel médiatique du cours d'entraînement stratégique offert dans le programme d'études à l'Institut d'études romanes à l'Université de Varsovie. Nous avons recueilli un corpus de 89 items répartis en deux volets concernant respectivement les tâches communicatives et métacognitives (pour l'année 2019/2020). Une analyse qualitative a été mise en place pour examiner quels changements les étudiants ont pu constater ou peut-être juste planifier dans leur apprentissage du français suite à la médiation pédagogique du dispositif prévu dans leur formation.

Mots-clés : médiation pédagogique, réflexion, apprentissage des langues étrangères

Trening strategiczny jako forma mediacji pedagogicznej wobec polskich studentów filologii romańskiej

Streszczenie

Mediacja jest obecnie częstym konceptem badawczym w glottodydaktyce, umocowanym na gruncie nowych publikacji Rady Europy (2018, 2021) dopełniających Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Deskryptory, które zostały w nich zawarte wraz z pojęciem mediacji pedagogicznej Northa i Piccardo (2016) są osią

konceptyjną naszej refleksji. Jej głównym celem jest zbadanie potencjału mediacyjnego kursu „Trening strategiczny », stanowiącego część programu studiów w Instytucie Romanistyki w Uniwersytecie Warszawskim. W zebranych w roku akademickim 2019/2020 korpusie znalazło się 89 wypowiedzi zgrupowanych wokół działań komunikacyjnych i metapoznawczych. Analiza jakościowa pokazała, jakie zmiany studenci zaobserwowali lub zaplanowali w swoim kształceniu językowym w wyniku działań mediacyjnych przewidzianych w Treningu strategicznym.

Wyrazy kluczowe : mediacja pedagogiczna, refleksja, uczenie się języków obcych

**Strategic training course as a form of pedagogical mediation.
Case of Polish-speaking students in Romance philology**

Abstract

Mediation is now a frequent research concept in glottodidactics grounded in the new Council of Europe publications (2018, 2021) complementing the *Common European Framework of Reference for Languages*. The descriptors included therein, together with North and Piccardo's (2016) notion of pedagogical mediation, are the conceptual axis of our reflection. Its main objective is to explore the mediation potential of the course 'Strategic Training', part of the curriculum at the Institute of Romance Studies at the University of Warsaw. The corpus collected in the 2019/2020 academic year included 89 statements grouped around communication and metacognitive activities. The qualitative analysis showed what changes students observed or planned in their language learning as a result of the mediation activities provided for in the Strategic Training.

Keywords: pedagogical mediation, reflection, learning foreign languages

Introduction¹

La notion de médiation a fait irruption dans la didactique des langues étrangères avec la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) qui en fait un mode de communication à côté des trois autres bien mieux théorisés à savoir la réception, la production et l'interaction orales ou écrites. Il faut cependant souligner que son rôle est essentiel car c'est elle qui intègre les trois autres activités langagières (North, Piccardo, 2016). Ce statut didactique de la médiation permet de la

¹ Les deux auteurs ont rédigé l'article dans la même proportion. Jolanta Sujecka-Zajac s'est chargée du premier paragraphe de l'introduction, des parties 1, 1.1, 1.2, 1.3, 3, 3.1., 3.3 et de la conclusion ; Krystyna Szymankiewicz du deuxième paragraphe de l'introduction et des parties 2, 2.1, 2.2, 3.2.

placer dans le cadre déjà bien connu d'une activité qui se laisse enseigner/apprendre, développer/perfectionner et évaluer tout comme c'est le cas pour ses « consœurs ». Il n'en reste pas moins que les défis liés à cette opérationnalisation restent de taille ce qui a été d'abord soulevé par D. Coste et M. Cavalli (2015) et a finalement trouvé son aboutissement dans le *CECR - Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018) et le *CECR-Volume complémentaire* (2021) (désormais CECR-VC) qui contiennent à la fois une théorisation approfondie du concept et sa mise en pratique à travers les descripteurs proposés. En tant que didacticiens nous sommes certainement mieux équipés aujourd'hui pour réfléchir à des facettes multiples que la médiation peut montrer lors des classes de langue.

Dans cet article, il s'agit justement d'en présenter une qui est celle du cours d'entraînement stratégique en ligne faisant partie du cursus à l'Institut d'études romanes à l'Université de Varsovie. Nous commencerons dans un premier temps par un regard porté sur la médiation et tout particulièrement la médiation pédagogique et son apport dans l'enseignement-apprentissage des langues, ensuite seront présentés les objectifs, la forme et le déroulement du cours d'entraînement stratégique suivis d'une analyse qualitative du corpus recueilli au cours de l'année 2019/2020.

Nous sommes guidées par trois questions de recherche : 1. Y a-t-il une prise de conscience du mode opératoire en apprentissage du français langue étrangère par les étudiants suite aux activités de médiation ? Si oui, peut-on en distinguer des niveaux d'influence selon le degré de réflexivité notée chez l'étudiant ? 2. Est-ce que les étudiants envisagent des possibilités de changements dans leur mode d'apprentissage suite à l'intervention pédagogique ? 3. Comment la médiation pédagogique contribue à la gestion des émotions chez les étudiants ? Nos conclusions seront construites en lien avec ces questions de recherche et notre analyse théorique préalable.

1. La médiation – une notion en évolution

Il nous semble important de mettre la médiation dans un cadre d'analyse qui permettrait par la suite d'approcher ses traits définitoires et fonctions

didactiques variées. Nous commençons par un constat fréquent selon lequel « qui dit *médiation* dit *conflit* » et donc sa visée principale serait d’emblée de régler les conflits, certes à l’amiable, mais toujours dans l’optique de rétablir la communication momentanément interrompue. Pour D. Londei (2020 : 14) il est certain que « nous serions donc en présence d’un terme nomade, transdisciplinaire et sans doute appelant des définitions plurilingues et pluriculturelles ». En adoptant ce point de vue nous acceptons par la suite la pluralité des visions que le terme médiation peut revêtir et nous l’inscrivons sans tarder dans le contexte de l’enseignement/apprentissage des langues où l’élément conflictuel s’estompe devant celui de soutien et d’aide.

1.1. La médiation en didactique des langues étrangères

C’est aussi la perspective adoptée par D. Coste et M. Cavalli (2015 : 108) dans l’ouvrage précurseur aux CECR-VC où la fonction d’appui pédagogique de la médiation est clairement démontrée :

La médiation se définit comme toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles qui se trouvent en tension l’un par rapport à l’autre. Cette tension peut relever du conflit, de l’incompréhension, de l’inadaptation d’une des parties aux requis de l’autre. [...] Elle [la médiation] aide au passage, elle établit un gué ou propose un détour.

Il ne s’agit donc plus tellement de « régler les conflits ou les différends » mais de rétablir ou simplement de soutenir la continuité du processus d’apprentissage perturbé tant par des facteurs internes (p.ex. liés à des caractéristiques personnels de l’apprenant) qu’externes (p.ex. programme ou matériel didactique). La première fonction de la médiation serait donc celle d’apporter un soutien là où la discontinuité s’est déjà établie ou a de fortes chances à venir d’un moment à l’autre. Ainsi à la place du « règlement des conflits » la médiation assure de multiples fonctions comme le stipule Régine Delamotte (2020 : 23) : « associer, rapprocher, concilier, donner accès, remédier aux décalages, anticiper au dysfonctionnement, arbitrer, modifier des représentations, construire un sens partagé, etc. ».

Nous sommes convaincues que telle est la caractéristique de ce que l'on peut nommer « médiation pédagogique » qui apparaît dans les textes précédant les CECR-VC de 2018 et de 2021.

1.2. Quelle médiation en DLE ?

Nous l'avons dit tout au début : la médiation arrive en classe de langue avec le CECR de 2001. Quinze ans plus tard B. North et M. Piccardo, avec une tout autre perspective, affirment qu'« il est vrai que la place de la médiation dans le CECR est limitée, peu développée et sans descripteur pour l'illustrer. Il faut cependant reconnaître que le CECR souligne un va-et-vient constant entre les niveaux sociaux et individuels au cours du processus d'apprentissage de la langue » (2016 : en ligne). C'est aussi le moment de nuancer différentes facettes de la médiation et d'en distinguer les aspects suivants : la médiation linguistique, culturelle, sociale et pédagogique. Le premier type est celui que l'on analyse, du moins théoriquement, le plus longtemps et qui est le plus étroitement lié aux activités de traduction ou d'interprétation des textes, donc à cette dimension inter-linguistique qui est inhérente à toute communication bi-plurilingue.

Il n'est pas à démontrer que toute activité linguistique est à la fois une activité culturelle et dans ce sens la médiation culturelle qui en découle met au centre de son champ d'intérêt l'interculturel et vise à médier entre deux ou plusieurs univers de valeurs, de croyances, de traditions et de visions du monde. La médiation pédagogique termine cette liste et nous allons l'aborder de façon plus détaillée dans la section qui suit.

1.3. Les profils de la médiation pédagogique

Tout acte pédagogique se déroule sur trois plans parallèles : cognitif, affectif et social. Ils sont activés à des degrés différents lors d'un cours mais ne disparaissent jamais complètement ce qui fait de la médiation pédagogique un processus à trois temps (North, Piccardo, 2016) :

- la médiation cognitive (1) : soutien vise à faciliter l'accès au savoir, à motiver à une réflexion personnelle ;

- la médiation cognitive (2) : collaboration, s'inscrit dans le volet social et encourage surtout à coopérer au sein du groupe d'apprenants, à co-construire du sens en étant membre d'une communauté d'apprentissage ;
- la médiation relationnelle dont l'objectif principal est de créer un espace favorisant l'effort cognitif, mobilisant à s'engager dans les activités proposées en classe, instaurer une ambiance d'acceptation face aux erreurs et permettant une prise de risque en sécurité émotionnelle.

C'est cette perspective qui nous a guidées dans la construction du cours « Entraînement stratégique » offert dans le cursus de nos études de licence à l'Institut d'études romanes. Il est important de souligner que « dans le contexte de l'éducation et de la formation, la médiation implique d'aider les apprenants à s'approprier un savoir, mais aussi à créer des conditions pour permettre que cela se fasse » (*ibidem*). Tel est l'objectif du cours en question, car il a pour l'ambition de créer des conditions pour mieux apprendre une langue étrangère en réfléchissant sur une gamme de stratégies d'apprentissage encourageant à sortir des sentiers battus des routines et des habitudes antérieures pour s'aventurer en quelque sorte vers des horizons nouveaux qui peuvent avoir un impact bénéfique sur les résultats du processus d'enseignement/apprentissage. C'est ce qui va être abordé plus amplement dans la partie suivante avant de passer à l'analyse qualitative de notre corpus.

2. Le cours d'entraînement stratégique – un espace pour la médiation pédagogique

Le cours d'entraînement stratégique renoue à la conception de l'enseignement des stratégies d'apprentissage des langues étrangères qui prend ses débuts dans les recherches anglophones foisonnant dans les années 90 du siècle précédent et aboutissant à l'élaboration des modèles d'entraînement stratégique dont l'objectif était avant tout de perfectionner le processus d'apprentissage (Oxford *et al.*, 1990, Chamot, O'Malley, 1994, Cohen, 1998, Grenfell, Harris, 1999). Depuis, les diverses réalisations

d'entraînement stratégique dans des contextes variés (p. ex. Harris, 2002, Miceli, Visocnik-Murray, 2005, Lavasani, Faryadres, 2011, Zhu, 2019), se positionnent par rapport à ces quelques modèles « classiques », tout en reprenant au moins certains de leurs principes clés communs, sous-tendus par la psychologie cognitive et socio-cognitive, parmi lesquels il convient de citer, entre autres, le développement de la conscience stratégique, l'occasion de pratiquer et d'évaluer les stratégies en autonomie et avec un choix ou la possibilité de transférer les stratégies vers des situations en dehors de la classe (Zhu, 2019 : 362, Lavasani, Faryadres, 2011 : 194).

Ces principes étant reconnus comme facteurs de succès de l'entraînement stratégique (Oxford, 1989), il convient de remarquer que la vérification empirique de l'efficacité des programmes d'entraînement stratégique et la formulation des conclusions généralisables pose toujours des problèmes méthodologiques, ne serait-ce qu'à cause de l'impossibilité de comparer des cours extrêmement diversifiés (Macaro, 2006). Compte tenu de ce flou, il nous a paru judicieux de concevoir un cours « sur mesure », tout en adaptant des principes choisis au contexte de l'enseignement supérieur et en formulant des objectifs spécifiques qui seront détaillés dans la section suivante, pour donner suite à la présentation du programme et des modalités d'organisation du cours en question.

2.1. Les objectifs correspondant au contexte des études philologiques

Nous avons cherché à fixer les objectifs de notre cours en tenant compte du profil du public, à savoir des étudiants en deuxième année de licence en philologie romane à qui sont offerts des cours intensifs de français pratique (FLE), divisés en modules de grammaire, compétences intégrées, phonétique, expression orale et écrite, le tout à raison de 390 heures par an. Il est à noter que ce public se montre hétérogène quant au niveau de compétences en FLE, l'Institut d'études romanes recrutant aussi bien parmi les personnes ayant une connaissance préalable de la langue (groupes « avancés ») que parmi celles souhaitant de commencer leur apprentissage du français (groupes « débutants »). Ainsi, dans le premier cas, les étudiants en deuxième année ont un niveau B2 de français, tandis que les « débutants » se situent approximativement à un niveau A2 +/B1.

Comme les deux filières fusionnent en troisième année de licence, les « débutants » sont censés avoir atteint jusqu'alors le niveau B2. Le pari semble ambitieux, mais reste tenable, vu que les « débutants » sont en général de « bons apprenants », ayant de l'expérience dans l'apprentissage des langues étrangères : en effet, leur niveau des résultats du bac - le critère de base au concours d'entrée, est très élevé, pendant que celui des « avancés » n'est que moyen. Il en résulte que les objectifs du cours d'entraînement stratégique prennent en considération la situation bien différente des deux groupes d'étudiants tout en gardant un caractère suffisamment universel pour servir aussi bien aux uns qu'aux autres. Pour ce qui est des « débutants », l'idée est avant tout de dynamiser leurs progrès en français. Quant au groupe des « avancés », il s'agit d'améliorer leur manière d'apprendre et de soutenir la motivation à faire des progrès. Dans les deux cas, il est donc question de développer chez les étudiants : le savoir psychologique relatif au processus d'apprentissage, le savoir-faire lié à l'identification, l'utilisation et l'évaluation des stratégies d'apprentissage, le savoir-apprendre en termes d'aptitude à l'analyse critique et réflexive, le savoir-être comprenant une attitude favorable à l'égard de l'apprentissage tout au long de la vie, l'aptitude à la coopération en groupe, l'aptitude à gérer ses émotions et à se motiver.

Pour réaliser les objectifs en question, nous avons choisi une forme et un déroulement du cours basés sur la médiation cognitive et élaborés suivant des principes y correspondant, ce qui sera présenté et explicité dans la partie qui suit.

2.2. La forme et le déroulement du cours

Le cours d'entraînement stratégique est conçu comme un cours en ligne selon la formule de l'apprentissage en ligne (*e-learning*), ce qui signifie que les étudiants retrouvent, sur une plateforme éducative, les documents de référence, les supports ainsi que les activités qu'ils doivent réaliser individuellement et rendre dans des délais déterminés. Les productions des étudiants sont ensuite notées et commentées par les enseignantes assurant le cours. Précisons que les documents et supports ainsi que les activités de réflexion et de rétroaction de la part des enseignantes sont en polonais et,

le français s'imposant uniquement dans le cas des activités langagières d'application des stratégies d'apprentissage.

Les contenus du cours se divisent en sept modules thématiques, dédiés à des problématiques suivantes : les représentations du processus d'apprentissage (Module 1), la planification de son apprentissage (Module 2), les typologies des stratégies d'apprentissage des langues étrangères et l'autodiagnostic des stratégies utilisées (Module 3), la pratique des stratégies ciblées sur les activités langagières de réception (Module 4) et de production (Module 5), l'emploi des mnémotechniques (Module 6) et, finalement, la gestion du stress (Module 7).

Nous tenons à souligner qu'en respectant les principes déjà évoqués, nous étions en même temps guidées par le principe général d'apporter aux étudiants le soutien de la médiation cognitive. En effet, le type et la forme des activités proposées avaient pour objectif de faciliter l'accès au savoir et de motiver à une réflexion personnelle sur les différentes facettes du processus d'apprentissage. Nous sommes convaincues que cette particularité de notre entraînement stratégique réside avant tout dans le recours à la réflexion écrite, car l'écriture

[...] peut constituer un formidable médiateur cognitif, entre soi et soi, entre soi et l'action vécue, entre soi et le langage, comme facteur de développement des compétences langagières et cognitives des individus concernés. En même temps qu'elle a une fonction d'enregistrement d'idées pour une éventuelle utilisation, l'auteur peut établir des relations entre elles, faire émerger des idées nouvelles, pouvant devenir ainsi un lieu de travail conceptuel (Morisse, 2014 : 20).

Autrement dit, les étudiants étaient censés faire le travail de médiation cognitive par le biais de l'écriture réflexive en prenant leur temps pour noter les prises de conscience, (re) formuler leurs idées de manière précise et (re) structurer leur vision du développement personnel. Pour voir dans quelle mesure ils ont profité de cet outil, nous allons maintenant passer à l'analyse des échantillons choisis des réflexions écrites des participants à l'entraînement stratégique.

3. Le cours d'entraînement stratégique comme un instrument de médiation – analyse du corpus

Nous tenons à rappeler que le cours en question se fixe comme objectif « d'offrir aux élèves une médiation vers les savoirs, savoir-faire, dispositions et attitudes (savoir-être) qu'ils doivent ou bien qu'ils désirent s'approprier » (Coste, Cavalli, 2015 : 29). Suivant cette perspective nous le considérons comme un, parmi d'autres, instrument de médiation² qui peut être mobilisé avec cette visée.

Pour notre analyse, trois domaines ont été retenus qui révèlent le mieux, d'après nous, l'impact de médiation supposé auprès des étudiants. Il s'agit notamment du Module 5 concernant, entre autres, l'expression orale et écrite et Module 7 abordant la gestion du stress.

Notre corpus, construit à partir des données recueillies en 2019/2020, contient au total 89 items qui se répartissent de cette façon :

Module 5 activité 2 (expression orale) – 27 items

Module 5 activité 3 (expression écrite) - 32 items

Module 7 (activités 1 et 2) – 30 items.

Dans la suite, nous allons analyser plus en détail l'impact de la médiation sur les savoirs /savoir-faire et les attitudes des étudiants face à leur parcours d'apprentissage en français.

3.1. Des descripteurs pour la médiation aux critères d'analyse inductive

Notre point de départ est celui que le cours d'entraînement stratégique s'inscrit dans l'optique de la partie « médier des concepts » (CECR-VC 2018 : 123) car effectivement il s'agit d'apporter un soutien dans l'élaboration d'un concept d'apprentissage revisité par chaque étudiant dans le cadre d'une activité langagière (expression orale ou écrite) ou d'une attitude (savoir-

² Coste et Cavalli (2015 : 30) énumèrent cinq moyens de médiation : médiateurs professionnels, acteurs informels de médiation, instruments de médiation (p. ex. dictionnaires, manuels, programmes, jeux de rôles) et dispositifs particuliers de médiation (p. ex. classes d'accueil, stages linguistiques propédeutique, sessions de sensibilisation interculturelle).

être). Le tableau ci-dessous (*ibidem*) montre les facteurs entrant en jeu dans cet aspect de la médiation.

	« Établir les conditions »	« Développer les idées »
« Coopérer dans un groupe »	Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs	Coopérer pour construire du sens
« Diriger le travail de groupe »	Gérer les interactions	Susciter un discours conceptuel

Tableau 1 : Facteurs entrant en jeu dans la médiation de concepts

L'impact du cours d'entraînement stratégique à distance se situe dans la partie « susciter un discours conceptuel » dont les notions clés sont les suivantes : « poser des questions pour susciter un raisonnement logique (discours dialogique), apporter des contributions à un discours logique et cohérent » (*ibidem* : 126). En effet, les activités proposées dans les Modules 5 et 7 contiennent à la fois un matériel conçu pour une lecture réflexive ou des questionnaires permettant d'analyser son mode d'action. L'étudiant a donc pour tâche de se positionner face à ces matériaux tout en étant guidé par des questions qui l'encouragent à un « discours dialogique ».

Cette mise en catégorie nous permet d'adopter les descripteurs qui y sont prévus et élaborer par la suite nos critères d'analyse. Remarquons tout de suite qu'il n'est pas envisageable de dépasser le niveau B2 avec l'enseignement à distance car les niveaux C1 et C2 demandent nécessairement une coopération au sein du groupe ce qui n'est pas notre cas. Par ailleurs, le niveau A1 a été également écarté comme lié de trop près à une réaction fortement contextualisée³.

Nos analyses vont ainsi situer les items recueillis dans le Module 5 sur les échelles A2-B1-B2 (voir le tableau ci-après) alors que les items du Module 7 étant fortement associés au savoir-être des étudiants seront analysés sur deux échelles distinctes : le niveau élémentaire où la personne décrit, commente voire résume les matériaux didactiques et le niveau d'approfondissement où la personne porte un regard critique sur son expérience personnelle, cite des exemples ou envisage des modifications en les justifiant. Ainsi, nos outils d'analyse se présentent comme suit :

³ Peut utiliser des mots simples et des expressions non verbales pour montrer son intérêt pour une idée.

Niveau	Descripteurs du CECR-VC pour la médiation des concepts (Susciter un discours conceptuel)	Critères d'analyse
A2	- Peut demander l'avis de quelqu'un sur une idée donnée	- qualifie les aspects de sa performance comme bons / médiocres/faibles etc. SANS justification aussi bien au niveau de la planification que de l'autoévaluation ; - n'apporte pas d'exemples personnalisés ; - reste au niveau du général et du prescriptif (je devrais..., il faudrait...)
B1	- Peut demander aux gens de préciser certains points énoncés lors de leur explication initiale. - Peut poser des questions pertinentes pour vérifier sa compréhension des notions venant d'être expliquées. - Peut poser des questions pour amener les gens à clarifier leur raisonnement. - Peut demander à quelqu'un la raison de son idée et comment il pense que les choses vont pouvoir fonctionner.	- identifie avec précision ses actes d'apprentissage du moins dans l'une des deux parties : planification et autoévaluation ; - discute son mode d'apprendre dans une perspective critique ; - relie les stratégies discutées à son expérience d'apprenant ; - envisage, quoiqu'encore ponctuellement, des changements possibles et en donne des exemples ;
B2	- Peut formuler des questions et des commentaires pour inciter les gens à développer leurs idées et à justifier ou clarifier leurs opinions. - Peut se servir des idées des autres et les reprendre dans une façon de penser cohérente. - Peut demander aux gens d'expliquer comment une idée cadre avec le thème principal de la discussion.	- se rapporte avec précision et détails aux deux niveaux d'analyse : planification et autoévaluation ; - son analyse tient compte du matériel analysé ; - fait un commentaire sur les stratégies proposées ; - propose des stratégies personnalisées ; - envisage des modifications et les justifie.

Tableau 2 : Descripteurs pour le Module 5 (expression écrite et orale en L2)

Pour le Module 7 (Gérer le stress) :

1. Niveau « élémentaire » (l'étudiant) :

- décrit, commente voire résume les matériaux didactiques sans les relier (ou très faiblement) à une expérience personnelle ;
- identifie son attitude mais sans proposer d'apporter des changements attendus ;

2. Niveau d'« approfondissement »

- fait une auto-analyse en lien avec le matériel didactique,
- sait illustrer les propos théoriques avec des exemples personnels,
- envisage des modifications en les justifiant.

3.2. Médiation pédagogique du cours d'entraînement stratégique pour l'expression orale et écrite : analyse du corpus (Module 5)

Dans le Module 5, les activités de réflexion consistaient à : 1) évaluer la réalisation d'un jeu de rôles et 2) porter un regard critique sur son attitude envers l'expression écrite et l'utilisation des stratégies de rédaction de textes. Nous allons les présenter et les analyser l'une après l'autre pour ensuite discuter les résultats de ces analyses ensemble.

Dans le cas de l'expression orale, il s'agissait de prendre rendez-vous avec un(e) camarade du même groupe pour préparer une conversation dans laquelle il fallait non seulement argumenter son opinion par rapport au projet de l'interdiction des voitures en ville, mais aussi essayer d'utiliser des phatèmes (fournis dans un tableau) en vue de rendre la communication plus naturelle. Le dialogue devait être enregistré. La tâche des étudiants consistait aussi à analyser l'enregistrement et répondre individuellement par écrit aux questions suivantes :

- Comment avez-vous procédé pour planifier la conversation ?
- Quelle est votre évaluation de la production ? (selon les critères tels que l'efficacité de la communication, la correction de la prononciation, la correction grammaticale, l'aisance verbale, l'emploi du vocabulaire approprié, le respect des règles d'interaction).

Les réponses recueillies sont au nombre de 27 et comptent de 25 à 210 mots (la moyenne étant de 90 mots). Comme nous l'avons déjà annoncé, nous nous sommes servis des critères d'analyse présentés ci-dessus pour classer les textes selon trois niveaux de maîtrise de la médiation des concepts.

Nous avons pu remarquer que plus de la moitié des réponses (17 copies, 63 %) se situent au niveau A2, et que seulement 37 % des étudiants ont développé une réflexion plus approfondie et argumentée du niveau B1 (7 copies) ou B2 (3 copies). L'exemple 1, relatif au niveau A2, fait preuve d'une réflexion superficielle, limitée à une simple constatation des faits ou à une évaluation générale sans aucune justification :

Exemple 1

La planification a consisté en la recherche des arguments pour et contre. Avant même de commencer l'enregistrement, nous nous sommes présenté les arguments. J'évalue ma production bien, néanmoins j'ai remarqué qu'il m'arrive d'utiliser un adverbe au lieu d'un adjectif et vice versa⁴. (E6)

Ce qui fait la différence entre les items de niveau A2 et ceux classés au niveau B1, ce sont les traces d'une auto-analyse plus détaillée, avec des prises de conscience sur le déroulement de son apprentissage, comme en témoigne l'exemple 2 :

Exemple 2

Je sais que j'ai des problèmes de la correction grammaticale, j'ai du mal à choisir le temps qu'il faut tout en parlant avec aisance. J'ai aussi remarqué que j'invente parfois des phrases tellement compliquées qu'il m'est difficile de les prononcer dans la conversation ce qui rend mon propos chaotique⁵. (E9)

L'écart entre les textes de niveau A2 et ceux de niveau B2 devient encore plus marqué – les quelques copies classées comme B2 se distinguent par une analyse détaillée de ses stratégies de planification et une auto-évaluation critériée et argumentée, comme dans l'exemple 3 ci-dessous :

Exemple 3

La planification de la tâche consistait à déterminer le sujet du discours et à sélectionner les arguments que nous voulions utiliser. Nous avons dû réfléchir à ce que nous voulions dire, comment prouver notre thèse et comment orienter la discussion à un niveau satisfaisant. Il ne s'agissait pas d'éditer le texte du discours, mais seulement de le planifier et de l'esquisser dans sa tête. Je pense qu'en termes d'efficacité de la communication, et en termes de maintien des règles d'interaction, j'ai inclus des phrases utiles qui nous ont été présentées dans le matériel 1, mais il pourrait y en avoir plus⁶. [...]. (E27)

⁴ Planowanie polegało na rozpisaniu sobie argumentów za i przeciw. Zanim zaczęliśmy nagrywać przedstawiliśmy sobie argumenty. Swoją wypowiedź oceniam dobrze, natomiast zauważyłam, że czasami stosuje adverbe zamiast adjectif i odwrotnie.

⁵ Wiem o tym, że mam problemy z poprawnością gramatyczną, ciężko jest mi dobrać odpowiedni czas jednocześnie płynnie mówiąc. Zauważyłam również, że czasem wymyślam sobie zdania, które są na tyle skomplikowane, że podczas rozmowy trudno mi je wypowiedzieć i w mojej wypowiedzi tworzy się chaos.

⁶ Planowanie zadania polegało na określeniu tematu wypowiedzi i dobraniu argumentów, których chcieliśmy użyć. Trzeba było przemyśleć, co chcemy powiedzieć, jak możemy udowodnić swoją tezę i jak pokierować dyskusją, by odbyła się na zadowalającym poziomie. Nie chodziło o zredagowanie tekstu wypowiedzi, ale jedynie o zaplanowanie i wstępne naszkicowanie go w

Quant à l'activité concernant la production écrite, les résultats de nos analyses se sont avérés nettement plus positifs, car cette fois-ci, la tendance s'est renversée et la répartition des copies (N = 32) entre les niveaux s'est faite avec la domination des niveaux B1 (11 copies, 34 %) et B2 (15 copies, 47 %) contre 6 copies (19 %) pour le niveau A2.

Il nous semble que ce meilleur résultat devrait être attribué au caractère de l'activité et à la formulation de la consigne qui est très précise (p. ex. en imposant le nombre de mots à utiliser – qui d'ailleurs n'a été respecté par personne) et détaillée (elle énumère plusieurs questions pour guider la réflexion), ce qui a permis d'obtenir des copies de 73 à 301 mots où la longueur moyenne de 173 mots est plus importante que celle de l'activité pour l'expression orale. Nous pensons que cela peut favoriser l'élaboration d'un raisonnement plus développé, donc plus complexe.

Comme dans le cas de l'activité précédente, les copies de niveau A2 ne présentent que des constatations générales sans préciser comment améliorer la situation (exemple 4) :

Exemple 4

Je pense que mon attitude envers l'écriture est mitigée. Je n'aime pas écrire des textes spontanés, par exemple pendant les cours sans annonce préalable de ce type de tâche. Je préfère écrire à la maison, où je peux y consacrer tout le temps dont j'ai besoin et utiliser le dictionnaire à volonté. Il me semble qu'il s'agit pour le moment d'une connaissance relativement faible du vocabulaire, qui va sûrement changer. Ma force est le fait que je sais généralement ce que je veux écrire, je n'ai aucun problème avec les consignes⁷. (E24)

Au niveau B1 les commentaires des étudiants témoignent déjà de l'identification d'un problème concret accompagnée d'une prise de conscience de ses raisons. Ce qui attire aussi notre attention, c'est premièrement, le lien qui est fait entre l'expérience personnelle et le

głowie. Myślę, że pod względem skuteczności komunikacyjnej, tudzież zachowania reguł interakcji, zawarłam przydatne zwroty, które przedstawiono nam w materiale 1, jednak mogłoby być ich więcej.

⁷ Myślę, że mój stosunek do pisania bywa różny. Nie przepadam za pisanem spontanicznych tekstów, np. na zajęciach bez wcześniejszego zapowiedzenia tego typu zadania. Wole pisać w domu, gdzie mogę przeznaczyć na to tyle czasu ile potrzebuje i korzystać do woli ze słownika. Wydaje mi się, że jest to na ten moment kwestia stosunkowo słabej znajomości słownictwa, co na pewno jeszcze się zmieni. Moją mocną stroną jest fakt, że zazwyczaj wiem, co chcę napisać, nie mam problemu z poleceniami.

matériel analysé dans le cadre de l'activité et deuxièmement, la formulation des solutions possibles (exemple 5) :

Exemple 5

J'ai réalisé que j'avais un problème avec l'utilisation des prépositions et des articles, généralement je le fais intuitivement. Cependant, je n'ai aucun problème à appliquer les temps et à organiser la structure des textes. Je vérifie le texte uniquement de mes propres forces, parfois à la hâte, je ne fais pas attention aux erreurs "de base". Je pense que compte tenu des stratégies que j'ai apprises dans les documents, je suis assez bonne pour les utiliser dans la pratique, mais je sais que j'ai besoin de plus de concentration lors de la vérification du texte et de la recherche d'éventuelles erreurs⁸. (E28)

Finalement, le niveau B2 apporte en général davantage de précision aux éléments de médiation cognitive repérés au niveau précédent, comme dans l'exemple 6 :

Exemple 6

Après avoir lu le texte sur les stratégies d'écriture, je pense que mon approche n'est pas propice au développement de cette compétence. Il me manque une meilleure stratégie de planification, plus précise. C'est probablement de là que résultent mes problèmes les plus courants avec l'édition de texte. Parce que je me perds dans le message et le sens de l'expression. Je perds de vue le but que ce texte était censé servir... [...] Je devrais absolument me concentrer sur l'amélioration de la phase de planification. Il a le plus grand impact sur la rédaction effective ultérieure de la production. De cette façon, je pourrais gagner beaucoup de temps dans la phase de révision. La rédaction d'une liste de pensées et d'informations clés serait un bon début. Ensuite, les organiser dans le bon ordre et le respecter pendant qu'on le tape. La prochaine fois que je rédigerai une production écrite, je me concentrerai sur une meilleure organisation de mes pensées et du message lui-même. Je considère que le choix d'un vocabulaire intéressant et diversifié est ma force⁹. (E12)

⁸ Zdałam sobie sprawę, że mam problem z zastosowywaniem przyimków i rodzajników, zazwyczaj robię to intuicyjnie. Nie mam natomiast problemu z zastosowywaniem czasów i organizacją struktury tekstów. Sprawdzam tekst jedynie na swoją rękę, czasami w pośpiechu zdarza mi się nie zwrócić uwagi na "podstawowe" błędy. Myślę, że zważając na strategie, które poznałam w materiałach, całkiem dobrze idzie mi wykorzystywanie ich w praktyce, wiem natomiast, że potrzebne mi więcej skupienia przy sprawdzaniu tekstu i wyszukiwaniu ewentualnych, popełnionych błędów.

⁹ Po przeczytaniu tekstu o strategiach pisania uważam, że mój sposób nie sprzyja rozwojowi tej umiejętności. Brak tu lepszej strategii planowania, dokładniejszej. Zapewne właśnie z tego wynikają moje najczęstsze problemy z redagowaniem tekstu. Albowiem gubię się w przekazie i sensie wypowiedzi. Tracę z pola widzenia cel, któremu miał służyć ten tekst...(…) Zdecydowanie powinnam się skupić na poprawie etapu planowania. Ma on największy przełożenie na późniejsze efektywne pisanie wypowiedzi. W ten sposób mogłabym zaoszczędzić sporo czasu przy etapie poprawiania. Napisanie listy kluczowych myśli i informacji byłoby dobrym

En conclusion de l'analyse des commentaires réflexifs des étudiants dans les deux activités pour l'expression orale et écrite, nous supposons que le niveau de médiation conceptuelle reflétée par le texte dépend ici d'une part des facteurs individuels (motivation, intérêt pour l'activité, pensée logique, réflexivité...), mais de l'autre, des facteurs liés à l'activité elle-même, à savoir la manière de formuler la consigne : plus celle-ci est précise et ciblant les éléments voulus, plus souvent la réflexion semble mieux structurée et soutenue par le travail de médiation entre soi et le matériel de l'activité et/ou bien entre soi et ses préférences cognitives.

3.3. Médiation pédagogique du cours d'entraînement stratégique pour la gestion du stress - analyse du corpus (Module 7)

Le module 7 est le seul à relier de manière explicite à la médiation relationnelle faisant le troisième volet de la médiation pédagogique à côté de la médiation cognitive de soutien et celle de collaboration. N'oublions pas tout de même que les trois composantes se chevauchent et s'interposent de façon à ne pas pouvoir, par moments, les délimiter sans aucune ambiguïté ce qui a été clairement constaté par D. Coste et M. Cavalli (2015 : 13) : « Ces deux formes, cognitive et relationnelle, non exclusives et souvent combinées, passent pour l'essentiel par une activité langagière de médiation (celle-là même, mais sensiblement étendue, que le CECR avait définie) à l'intérieur de contextes sociaux. ». Ainsi, la médiation relationnelle, « propice ou nécessaire à la médiation cognitive » (*ibidem* : 29), que nous voulons mettre en place dans le Module 7 se rapporte à l'approche stratégique du stress, considéré souvent comme un obstacle important pendant les études universitaires. Une analyse personnelle est par conséquent provoquée, mais réalisée à partir d'un ensemble de matériaux permettant d'aborder le stress par son côté médical et psychologique avec des éléments de réactions possibles visant à réduire son impact négatif sur l'apprentissage.

początkiem. Następnie uszeregowanie ich w odpowiedniej kolejności i trzymanie się jej już trakcie pisania. Przy następnym pisaniu wypowiedzi pisemnej skupię się na lepszej organizacji myśli i samego przekazu. Za swoją mocną stroną uważam dobór ciekawego i różnorodnego słownictwa.

La consigne de la tâche soumise à notre analyse est très courte et demande aux étudiants d'identifier les types de facteurs stressants auxquels ils se sentent exposés et de discuter les possibilités d'y faire face.

Nous avons recueilli 30 réponses que nous avons essayé de répartir sur un « niveau élémentaire » ou « approfondi » tout en considérant que cette introspection particulière ne se prête pas à une véritable évaluation par « niveau de compétence ». Rappelons que le niveau dit élémentaire est celui où l'individu a du mal à passer vers une autoanalyse réelle, s'accroche au matériel lu ou regardé, résume mais évite de tourner le regard vers soi-même. En revanche, pour le niveau dit « approfondi » l'individu croise les données factuelles avec son vécu et en tire des conclusions pour l'avenir.

Nous avons eu la surprise d'avoir exactement la moitié des réponses (15) qualifiées pour le niveau élémentaire et l'autre moitié (15) pour le niveau approfondi. En effet, un équilibre quelque peu déconcertant quoique signifiant. Nous avons plutôt attendu une nette majorité du côté des réponses « approfondies » étant donné l'étape de la vie et de la scolarité de nos répondants. Cependant, ils sont nombreux dans ce groupe, selon nous, à traiter le stress de façon assez populaire et à la fois superficielle comme un mal inévitable ce que l'on peut voir par exemple dans la constatation de E29 : « J'essaie d'aborder la plupart des choses avec distance, ou bien de me persuader logiquement que le stress ne m'aidera en rien. De fait, au moment des évaluations importantes, surtout orales, un stress paralysant peut apparaître chez moi, mais je crois que cela est normal et on ne peut pas éliminer ce sentiment entièrement de notre vie¹⁰ ». En revanche, une véritable introspection aborde cette problématique avec beaucoup plus de nuances comme le prouve E28 :

Après avoir pris connaissance du document 2 portant sur les stratégies et les possibilités de gérer le stress je pense que toutes les trois seraient efficaces dans mon cas. Il me semble en avoir déjà acquis une partie par ex. rationaliser (le problème) : je me rends compte de la situation et de son côté sérieux ou pas pour ce qui est des événements stressants, le problème arrive au moment où des problèmes insignifiants au premier abord commencent à s'accumuler en faisant un mur infranchissable et en évoquant des peurs et des appréhensions de ne pas pouvoir les gérer tous. Je pense que justement dans

¹⁰ Staram się do większości rzeczy podchodzić z dystansem, bądź tłumaczyć sobie logicznie, że stres mi w niczym nie pomoże. Faktycznie, w przypadku ważniejszych zaliczeń, szczególnie ustnych, pojawia się u mnie stres bardziej paraliżujący, ale wydaje mi się, że jest to normalne, a nie da się zupełnie wyeliminować tego uczucia z życia.

*de telles situations je devrais prévoir les conséquences et envisager leurs effets dans l'avenir en planifiant lentement comment j'affronterai toutes ces choses qui me tracassent*¹¹.

L'objectif de la médiation relationnelle a été du moins partiellement atteint, car les étudiants ont porté leur attention sur le stress, une émotion fréquente et qui semblerait être apprivoisée dans l'apprentissage universitaire, en formulant une réflexion écrite qui prouve tout au moins une prise de conscience basique. Il est tout de même à remarquer le degré de difficulté qu'ils ont à en faire un outil d'analyse personnelle qui permettrait d'évoluer dans l'avenir et de se libérer des clichés de type « c'est normal ».

En guise de conclusion

La médiation se donne comme objectif de réduire la distance entre « deux pôles en tension », de proposer un passage, un gué, un détour (Coste, Cavalli, 2015). C'est dans cette perspective que nous avons abordé la médiation pédagogique assurée par le cours d'entraînement stratégique à distance. Une médiation cognitive de soutien et une médiation relationnelle ont été visées par l'intermédiaire des matériaux écrits et audio-visuels poussant à une réflexion personnelle exprimée par écrit et accompagnée d'un retour également écrit.

Les réponses fournies par les étudiants en 2019/2020 pour trois domaines (expression orale, expression écrite et gestion du stress) ont permis de confirmer l'impact cognitif de soutien et relationnel de ce type de démarches. Une prise de conscience du parcours d'apprentissage personnel dans ces contextes a été largement constatée avec, pour les deux

¹¹ Po zapoznaniu się z materiałem 2 o strategiach. możliwościach radzenia sobie ze stresem myślę, że w moim przypadku pomocne byłyby wszystkie trzy. Wydaje mi się też, że część z nich opanowałam, np. racjonalność: zdaję sobie sprawę z sytuacji i powagi bądź jej braku pewnych stresujących wydarzeń, problem pojawia się, kiedy z pozoru mało znaczące problemy zaczynają nawarstwiać się tworząc mur nie do przejścia i wywołując silne lęki i obawy przed poradzeniem sobie z nimi wszystkimi. Myślę, że w takiej właśnie sytuacji powinnam przewidywać konsekwencje i patrzeć na ich skutki w przyszłości powoli planując jak poradzę sobie ze wszystkimi trapiącymi mnie rzeczami.

premiers sujets, la possibilité d'en distinguer des niveaux proposés par le *CECR-Volume Complémentaire* (2018). Nombreuses sont les personnes qui planifient un changement stratégique dans leur manière d'apprendre suite à la réflexion effectuée. Cette conclusion, quoique globalement optimiste, n'est tout de même pas la seule à être tirée de notre recherche, car il est évident qu'elle présente aussi des limites et des possibilités d'amélioration dont il faut tenir compte à l'avenir. Commençons par un aspect presque évident : le manque de contact entre les pairs lié au cours entièrement à distance affaiblit la force de la médiation. Certes, il y a le retour écrit de l'enseignant mais il ne remplace pas l'échange entre les personnes engagées dans le processus d'apprentissage qui est toujours une source très riche d'idées. Il faudrait donc envisager une possibilité de contacts entre les participants soit par un espace numérique spécial comme des groupes de discussion soit par un caractère hybride du cours ce qui permettrait quelques séances en présentiel. Une autre remarque se rapporte à l'analyse des données collectées. Il faut bien ouvertement constater les difficultés d'un classement univoque des propos recueillis en dépit des critères établis. Le flottement entre B1/B2 a été surtout observé qui demandait plusieurs relectures attentives des textes avant de trouver une réponse satisfaisante pour les deux chercheuses. Enfin, il a été clair pour nous que la qualité des réponses était liée de près à la qualité des consignes accompagnant les tâches. Les étudiants réagissaient plus amplement et avec plus d'exemples personnels quand différents aspects de la réflexion demandée ont été détaillés dans la consigne. Cette recherche nous a permis d'analyser le potentiel de la médiation pédagogique effectué avec le cours d'entraînement stratégique et nous a encouragées à continuer d'en améliorer l'impact positif dans l'avenir.

Bibliographie

- Chamot, A., O'Malley, J. 1994. *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley.
- Cohen, A. D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London : Longman. Press.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. [En ligne] : Strasbourg, www.coe.int/lang-cecr [consulté le 30 mai 2021].

Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg. [En ligne] : www.coe.int/lang-cecr [consulté le 30 mai 2021].

Coste, D., Cavalli, M. 2015. *Éducation, mobilité, altérité Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] : <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef> [consulté le 30 mai 2021].

Grenfell, M., Harris, V. 1999. *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London : Routledge.

Harris, V. 2002. *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Housaye, J. 1988. *Le triangle pédagogique*. Berlin: Peter Lang.

Delamotte, R. 2020. Les sciences du langage face à la notion de médiation. Diversité des approches. In : De Gioia, M., Marcon, M. (éds.). *L'essentiel de la médiation*. Bruxelles : Peter Lang, p. 21-47.

Lavasani, M. G., Faryadres, F. 2011. « Language learning strategies and suggested model in adults processes of learning second language ». *Procedia Social and Behavioral Sciences* n° 15, p. 191-197. [En ligne] : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811002515> [consulté le 3 juin 2021].

Londei, D. 2020. La transdisciplinarité d'un terme nomade comme *médiation*. In : De Gioia, M., Marcon, M. (éds.). *L'essentiel de la médiation*. Bruxelles : Peter Lang, p. 12-18.

Macaro, E. 2006. « Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework ». *Modern Language Journal*, n° 90, p. 320-337. [En ligne] : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x> [consulté le 23 juillet 2023].

Miceli, T., Visocnik-Murray, S. 2005. *Strategy Training: Developing Learning Awareness in a Beginning FL Classroom*. [En ligne] : http://www3.griffith.edu.au/03/ltn/issue_02/article_12.php [consulté le 2 juin 2021].

Morisse, M. 2014. Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture. Quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In : Morisse, M., Lafortune, L. (éds.). *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 10-29.

Mouchette, J. 2020. Les faux-semblants de la médiation institutionnelle en droit public français. In : De Gioia, M., Marcon, M. (éds.). *L'essentiel de la médiation*. Bruxelles : Peter Lang, p. 473-507.

North, B., Piccardo, E. 2016. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/168073ff32> [consulté le 1 juin 2021].

Oxford, R. 1989. « Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training ». *System*, n°17, p. 235-247.

Oxford, R., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M., Sutter, W. 1990. « Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model ». *Foreign Language Annals*, n° 22, p. 197-216.

Zhu, Y. 2019. « Language Learning Strategy Training for Adult English Learners in Continuing Education ». *Sino-US English Teaching*, 16, n° 9, p. 361-368. [En ligne] : <https://www.davidpublisher.org/Public/uploads/Contribute/5d9e8c16817c7.pdf> [consulté le 28 mai 2021].



© Synergies Pologne, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





Les propositions infinitives introduites par un verbe de perception en didactique du français langue étrangère dans le contexte polonophone

Witold Ucherek

Université de Wrocław, Faculté de Philologie, Pologne
 witold.ucherek@uwr.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0002-7954-7206>

Monika Grabowska

Université de Wrocław, Faculté de Philologie, Pologne
 monika.grabowska@uwr.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0001-7828-0821>

Reçu le 15-05-2023 / Évalué le 10-07-2023 / Accepté le 30-09-2023

Résumé

L'article prend pour objet la construction syntaxique française répondant au schéma SN1 + V1 + SN2 + INF où le premier verbe est un verbe de perception qui introduit une proposition infinitive (ex. *Nous avons vu tes parents partir*). Ce type de construction n'existe pas en polonais. Par conséquent, lors du processus d'apprentissage du FLE, il serait souhaitable d'expliquer aux polonophones la différence entre cette construction et les propositions relatives et complétives sémantiquement apparentées (ex. *Nous avons vu tes parents qui partaient*, *Nous avons vu que tes parents partaient*). Or, dans les méthodes examinées, elle ne constitue pas un objectif d'apprentissage spécifique et dans les grammaires de FLE, elle apparaît comme une construction idiosyncratique qui ne véhicule aucun sens différent de celui de la relative ou de la complétive corrélée.

Mots-clés : proposition infinitive, verbe de perception, FLE, manuel, grammaire

Zdania bezokolicznikowe wprowadzone czasownikiem percepcyjnym w dydaktyce języka francuskiego jako obcego w kontekście polskojęzycznym

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest francuska konstrukcja składniowa o schemacie SN1 + V1 + SN2 + INF, gdzie pierwszy czasownik to czasownik percepcji, który wprowadza zdanie bezokolicznikowe (np. *Nous avons vu tes parents partir*). Konstrukcje tego typu nie istnieją w polszczyźnie. Dlatego też, ucząc Polaków języka francuskiego, należałoby wyjaśnić, na czym polega różnica pomiędzy daną konstrukcją bezokolicznikową a mającymi zbliżone znaczenie zdaniami podrzędnymi względnymi i spójnikowymi (np. *Nous avons vu tes parents qui partaient*, *Nous avons vu que tes parents partaient*). Tymczasem w przebadanych podręcznikach struktura ta nie stanowi odrębnego celu

nauczania, a w gramatykach języka francuskiego jako obcego traktowana jest jako konstrukcja idiosynkratyczna, nie wyrażająca znaczenia odmiennego niż odpowiednie zdania względne czy spójnikowe.

Słowa kluczowe : zdanie bezokolicznikowe, czasownik percepcji, francuski jako język obcy, podręcznik, gramatyka

Infinitive clauses introduced by a perception verb in teaching French as a foreign language in the Polish-speaking context

Abstract

The subject of the article is the French syntactic structure SN1 + V1 + SN2 + INF, where the first verb is a perception verb that introduces an infinitive clause (e.g. *Nous avons vu tes parents partir*). Constructions of this type do not exist in Polish. Therefore, when teaching French grammar to Polish students, it would be necessary to explain the difference between a given infinitive construction and relative and conjunction clauses of similar meaning (e.g. *Nous avons vu tes parents qui partaient*, *Nous avons vu que tes parents partaient*). Meanwhile, in the corpus of textbooks we examined, this structure does not constitute a specific teaching objective, and in the grammars of French as a foreign language, it is treated as an idiosyncratic structure, not expressing a different meaning than the corresponding relative or conjunction sentences.

Keywords : infinitive clause, verbs of perception, French as a foreign language, textbook, grammar

Introduction

Notre article¹ a pour objet la construction répondant au schéma prototypique SN1 + V1 + SN2 + INF, où le V1 est un verbe de perception (ex. *J'ai vu Paul sortir*) ; adoptant la terminologie de Marsac (2010), nous appellerons le groupe SN2 + INF infinitive de compte rendu de perception (ICP). Puisque ce type de construction infinitive n'existe pas en polonais, lors du processus d'apprentissage du FLE, il serait à notre avis souhaitable d'attirer l'attention des polonophones sur cette structure de la grammaire

¹ Article réalisé dans le cadre du Programme bilatéral Polonium 2019 n° PPN/BIL/2018/1/00181 – « On the translation of French perception structures into Polish », mis en œuvre et financé par l'Agence nationale pour l'échange académique (Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej – NAWA) en Pologne et par les Ministères de l'Europe et des affaires étrangères (MEAE) et de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI) en France. Les deux auteurs ont élaboré l'article dans une même proportion : Witold Ucherek a principalement écrit la partie 2, Monika Grabowska l'introduction, les parties 1, 3 et la conclusion.

française, de leur expliquer l'éventuelle différence entre l'ICP et les propositions complétives et relatives sémantiquement apparentées (cf. *J'ai vu que Paul sortait*, *J'ai vu Paul qui sortait*) et de les faire réfléchir sur la traduction de l'ICP dans leur langue maternelle. Ainsi, notre premier objectif est de mettre en évidence la présence (ou l'absence) des ICP dans un corpus de méthodes de FLE répandues dans le contexte éducatif polonais et dans les matériaux supplémentaires susceptibles d'accompagner l'apprentissage du FLE des polonophones. Deuxièmement, nous tâcherons de voir dans quelle mesure les informations contenues dans ces ouvrages sont susceptibles de satisfaire les attentes de leurs usagers.

1. L'ICP dans les méthodes de français langue étrangère

La consultation d'un corpus de 30 manuels de FLE de différents niveaux sortis après l'année 2010, correspondant à 15 titres publiés par des maisons d'édition spécialisées dans la didactique du FLE, tels que CLE International, Didier, Hachette et la Maison des langues², et disponibles en Pologne, permet de constater que l'ICP ne représente, dans aucun d'entre eux, un objectif grammatical explicite. Nous souscrivons entièrement à la conclusion de Dańko, Marsac et Ucherek (2022 : 213), qui ont étudié l'expression de la perception dans quatre de ces méthodes, que les ICP n'y font l'objet que d'« apparitions aléatoires » : « nous en retrouvons en effet des traces dans des textes, enregistrements, exercices –, mais [ces structures] ne figurent pas parmi les objectifs linguistiques ». Sans commentaire de leur enseignant, les apprenants risquent de ne même pas remarquer cette particularité syntaxique du français.

2. L'ICP dans les grammaires françaises adressées aux polonophones

Notre revue des matériaux accompagnant l'apprentissage du FLE se limite à des textes publiés en polonais depuis la fin des années 1950 jusqu'à

² Ce sont, dans l'ordre alphabétique : *Agenda*, *Alter Ego+*, *Cosmopolite*, *Défi*, *Écho*, *Édito*, *Entre nous*, *Interactions*, *Le Nouveau taxi*, *Nickel*, *Rond-Point*, *Saison*, *Tendances*, *Version originale*, *Zénith*.

la fin des années 2010. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons retenu une petite vingtaine d'ouvrages dont plusieurs grammaires du français adressées à un large public (cf. Mańczak, 1965 ; Łebek, 1967 ; Terech et Terech, 1967 ; Łozińska, 1980, Przystaszewski, 2009 ; Wieczorkowska, 2008 ; Wrzosek, 1996 ou la grammaire de Lingea de 2017), deux grammaires contrastives (Kielski, 1957 ; Kwapisz-Osadnik, 2007) et un manuel de grammaire descriptive du français (Łopatyńska, 1957) destinés avant tout aux étudiants des filières françaises, des manuels de révision de la grammaire française contenant des exercices (cf. Łobacz, 2001 ; Supryn-Klepcarz, 2010 ; Kwapisz-Osadnik, 2016), et deux ouvrages focalisés sur un problème grammatical particulier (cf. Sułkowska, 2014 ; Kwapisz-Osadnik, 2018). Nous avons également décidé d'inclure deux grammaires traduites du français et adaptées au public polonophone (Cahuzac, Stefaner et Vieillard, 2003 ; Grevisse 2010).

2.1. Origines latines de l'ICP

Les auteurs qui mentionnent l'origine de l'ICP sont très peu nombreux. Ainsi, Łopatyńska (1957 : 305) précise que la construction correspond à un *accusativus cum infinitivo* et Kielski (1960 : 184) ajoute qu'en tant qu'élément linguistique continuant cette construction latine, l'ICP mérite une attention particulière. Terech et Terech (1967 : 203), quant à eux, invitent simplement les lecteurs à comparer eux-mêmes l'ICP et l'*accusativus cum infinitivo*. De même, Mańczak (1965 : 145) observe une ressemblance entre l'ICP et l'*accusativus cum infinitivo*, mais élargit un peu la perspective en mentionnant l'existence de constructions analogues notamment en allemand (ex. *Ich sehe meinen Vater kommen*, 'Je vois venir mon père'). Comme on le voit, ces renvois au latin figurent dans les plus anciens des ouvrages consultés, datant des années 1950 et 1960. Leur absence dans les textes plus récents n'étonne guère vu la disparition progressive du latin de l'enseignement secondaire et universitaire en Pologne. Mais si le latin semble avoir perdu tout pouvoir explicatif, de nos jours, il serait peut-être envisageable, à l'instar de Mańczak, de comparer le français à une langue vivante déjà (ou mieux) connue des apprenants, en

l'occurrence à l'anglais (cf. *J'entends les oiseaux chanter / I hear the birds sing*).

2.2. Verbes introducteurs

Les grammaires consultées diffèrent quant à l'inventaire des verbes de perception pouvant introduire une ICP, à la condition bien sûr qu'elles en donnent un. Certaines proposent une liste fermée. Chez Łebek (1967 : 334) ou Wierzchowska (2008 : 749), celle-ci ne comprend que cinq items : *voir*, *regarder*, *entendre*, *écouter*, *sentir*. Łopatyńska (1957 : 304), Terech et Terech (1967 : 203), ainsi que Łobacz (2001 : 136), ajoutent un sixième verbe, *apercevoir*. Wrzosek (1996 : 101) cite, lui aussi, *apercevoir*, mais omet *sentir*. Pour sa part, Grevisse (2010 : 263) inclut dans la liste *ouïr*, qui y est qualifié de vieilli. D'autres ouvrages font croire que la liste de ces verbes est ouverte. C'est ainsi que dans la grammaire de Lingea (p. 135), l'inventaire se termine par *etc.* (*voir*, *regarder*, *entendre*, *écouter*, *sentir*, *etc.*). Pareillement, Supryn-Klepcarz (2010 : 162, 287) et Sułkowska (2014 : 60) font précéder respectivement les six ou sept verbes pouvant sélectionner l'infinitif de la mention *par exemple*. À ce propos, il est effectivement possible de trouver, du moins dans des textes littéraires, des occurrences d'ICP introduites par d'autres verbes de perception, tels *repérer* (ex. *Ils ne ralentirent pas lorsqu'ils repérèrent un C.R.S. et un inspecteur d'Orly pénétrer dans l'infirmerie* ; A. Le Breton, *Le clan des Siciliens*, Plon, Paris 1967, p. 172) ou *observer* (ex. *Le terrain de foot est plus bas, à gauche. J'ai souvent été là-bas, à l'aube, pour observer les élèves pratiquer des sports de combat* ; G. de Villiers, *Bin Laden : la traque*, Éditions Gérard de Villiers, Paris 2002, p. 182), mais la question d'un écart par rapport à la norme se pose alors (notons ici que Muller 2011 : 9 accepte la construction avec *observer*). Qui plus est, le doute concerne aussi les infinitives introduites par *apercevoir*. Il est d'ailleurs notoire qu'aucune des sources dépouillées ne propose d'exemple d'une telle phrase. Une façon de lever le doute est d'insérer dans l'ICP le tour *en train de* (ex. *L'ex-agent de la CIA, lui aussi, contemplait la tour en train de brûler* ; G. de Villiers, *Le sabre de Bin Laden*, Éditions Gérard de Villiers, Paris, 2022, p. 20). Cependant, aucune des grammaires consultées ne mentionne cette

possibilité³. Ainsi, dans une optique didactique, il est à notre avis suffisant de se limiter à l'inventaire composé des cinq items indiscutables.

2.3. Propriétés syntaxiques des constructions à ICP

Les sources examinées diffèrent considérablement quant à la description des propriétés syntaxiques des constructions contenant une ICP, ce qui est lié, du moins partiellement, au volume et au public cible de ces ouvrages. C'est ainsi que Łozińska (1984 : 165-166) démontre que la proposition infinitive a un sujet qui correspond au COD de la principale : *Je [S] sens [V] mon cœur [COD]. Mon cœur [S] bat [V]. Je [S] sens [V] mon cœur battre [COD]* (voir aussi Terech et Terech, 1967 : 203 ou Sułkowska, 2014 : 27, qui, toutefois, ne précisent pas que le complément du verbe de perception est direct). Certains auteurs attirent l'attention sur la possibilité de permutation du SN2 et de l'INF (SN1 + V1 + INF + SN2) : *J'entends siffler le train* (Łebek 1967 : 336), *J'entends chanter les oiseaux* (Supryn-Klepacz, 2010 : 287 ; Łopatyńska, 1957 : 305). D'autres nous signalent encore que si le sujet de l'infinitif est un pronom, celui-ci précède le verbe fini : *Je [S] le [COD] sens [V]. Il [S] bat [V]. Je [S] le [COD] sens battre [V]* (Łozińska, 1984 : 166 ; voir aussi Łopatyńska, 1957 : 305 ; Łebek, 1967 : 337 ; Terech et Terech, 1967 : 203, Lingea, 2017 : 44). La question de l'accord du participe passé, signalée par Kwapisz-Osadnik (2018 : 106 ; ex. *J'ai vu les enfants jouer dans le parc – Je les ai vus jouer dans le parc* ; cf. aussi Lingea, 2017 : 44, 120) se pose alors. La possibilité de ne pas exprimer un SN2 exprimable est parfois mentionnée : *Il entendait chanter* (Mańczak, 1965 : 145), *J'entends sonner à la porte* (Łopatyńska, 1957 : 303), *J'entends parler autour de moi* (Grevisse, 2010 : 264). Enfin, Mańczak (1965 : 145) ou Łebek (1967 : 336-337) fournissent des exemples de constructions à trois SN, respectivement *Il entendait les enfants chanter une chanson* et *J'ai entendu Pauline chanter cette mélodie*. Les mêmes auteurs font observer que le SN2, déplacé à la fin de la phrase, peut être introduit par une préposition : *Il entendait chanter une chanson aux enfants* (Mańczak, 1965 : 145), *J'ai entendu chanter cette mélodie par/à Pauline*. Dans l'ensemble, on peut constater qu'il existe au

³ Pour en savoir plus, consulter Ventura (2017, 2018).

moins quelques ouvrages qui offrent une description syntaxique exhaustive et satisfaisante des ICP.

2.4. L'ICP par rapport à d'autres constructions

Selon Cahuzac, Stefaner-Contis et Vieillard (2003 : 69), la construction infinitive introduite par un verbe de perception s'emploie au lieu d'une subordonnée relative : *Il regardait les enfants jouer / **qui jouaient** dans le jardin* (cf. aussi Łobacz, 2001 : 139, qui propose un exercice consistant à transformer des relatives en ICP). La traduction polonaise, identique pour les deux structures (*Przypatrywał się dzieciom, które bawiły się w ogrodzie*), donne l'impression que d'un point de vue sémantique, l'infinitive de compte rendu de perception correspond parfaitement à la relative de compte rendu de perception (RCP). Przystaszewski (2009 : 193) reformule les phrases *Je vois / J'ai vu les cigognes voler* au moyen d'une relative (... *les cigognes qui volent/volaient*) et d'une complétive (... *que les cigognes volent/volaient*). Pareillement, Kwapisz-Osadnik (2016 : 195) cite la phrase *J'entends les oiseaux chanter* comme résultat de la transformation infinitive de la proposition complément d'objet *J'entends que les oiseaux chantent*. Ailleurs, la même auteure (2018 : 95) propose d'exprimer le contenu des ICP dans les phrases *Je vois les enfants jouer dans le parc* et *J'entends les oiseaux chanter* par une complétive⁴ (*Je vois que les enfants jouent dans le parc, J'entends que les oiseaux chantent*) ou un participe présent (*Je vois les enfants jouant dans le parc, J'entends les oiseaux chantant*), tout en affirmant que les francophones préfèrent la construction infinitive.

Or, parler d'une équivalence sémantique totale entre les constructions citées serait sans doute abusif. Rappelons ici le point de vue de Gougenheim (1966 : 335), d'après qui « construits avec une subordonnée infinitive, les verbes de perception expriment la perception d'une action : *Je vois **venir** Pierre* ; construits avec une subordonnée complétive (avec le verbe à l'indicatif), ils expriment la constatation, par les sens, d'une action : *Je vois **que Pierre vient** ; Je vois **que vous avez travaillé*** ». Dans une approche plus récente, Marsac (2010) explique que, premièrement, en ce qui concerne le mode de perception, l'ICP communique la perception directe, sensorielle et

⁴ L'auteur parle de *zdanie względne* ('proposition relative'), ce qui est une erreur.

non médiée par une activité cognitive, ce qui l'oppose à la proposition complétive, et que, deuxièmement, pour ce qui est de l'objet de perception, l'ICP permet la focalisation sur l'événement dans son ensemble, ce qui la distingue de la RCP.

2.5. Traductions polonaises des ICP

Les apprenants devraient être capables de traduire l'ICP dans leur langue maternelle. Or, Terech et Terech (1967 : 203) observent à juste titre que cette construction n'a pas de correspondant exact en polonais, de sorte qu'on la traduit de différentes manières, en fonction du contexte (cf. aussi Łobacz 2001 : 137, Wrzosek 1996 : 101). Dans les sources consultées, nous avons relevé au total cinq façons de rendre l'ICP en polonais :

- participe présent (*J'ai vu votre père sortir* → *Widziałem pańskiego ojca wychodzącego*, Mańczak 1965 : 145 ; voir aussi Grevisse 2010 : 264, Supryn-Klepcarz 2010 : 162, 287, Kwapisz-Osadnik 2018 : 95, 106, Terech et Terech 1967 : 203, Łobacz 2001 : 137, Wieczorkowska 2008 : 749, Wrzosek 1996 : 101, Kielski 1960 : 186, grammaire de Lingea, p. 135) ;

- proposition conjonctive introduite par *jak* (*J'entends souffler le vent* → *Słyszę, jak wieje wiatr*, Mańczak, 1965 : 145 ; voir aussi Supryn-Klepcarz, 2010 : 162, 287 ; Terech et Terech, 1967 : 203 ; Łebek, 1967 : 335 ; Łobacz, 2001 : 137 ; Wrzosek, 1996 : 101 ; grammaire de Lingea, p. 44, 120⁵) ;

- proposition conjonctive introduite par *że* (*Il a senti son espérance faiblir* → *Czuł, że jego nadzieja słabła*, Mańczak, 1965 : 145 ; voir aussi Terech et Terech, 1967 : 203 ; Łobacz, 2001 : 137⁶ ; Łebek, 1967 : 335-337, Wieczorkowska, 2008 : 749 ; Kwapisz-Osadnik, 2007 : 111) ;

- proposition relative introduite par *który* (*Je regarde Pierre danser* → *Patrzę na Piotra, który tańczy*, Terech et Terech, 1967 : 203 ; voir aussi

⁵ Les auteurs de cette grammaire (p. 120) proposent en guise d'exemples deux tronçons de phrase traduits littéralement, ce qui n'est pas une bonne pratique (cf. *La chanson que j'ai entendu chanter* → *Pieśń, którą słyszałem jak była śpiewana*, *Les filles que j'ai entendues chanter* → *Dziewczyny, które słyszałem jak śpiewają*).

⁶ Terech et Terech (1967 : 203) et Łobacz (2001 : 137) donnent en exemple une phrase agrammaticale, respectivement *Patrzę, że Piotr tańczy* et *Patrzę, że Piotr śpiewa*.

Cahuzac, Stefaner, Vieillard, 2003 ; Łobacz, 2001 : 137, Wrzosek, 1996 : 101) ;

- proposition subordonnée introduite par *jak* et fonctionnant comme une relative (*Je vois Paul travailler* → *Widzę Pawła, jak pracuje*⁷, Sułkowska, 2014 : 28 ; voir aussi Kielski, 1960 : 186).

Pour nous, ce sont les deux premières traductions qui expriment le mieux la valeur sémantique de l'ICP (pour d'autres façons de la traduire, voir Marsac, Ucherek, Dańko, 2019). Notons que Kielski (1960 : 186) dit *expressis verbis* que la traduction de l'ICP par un participe présent est le procédé le plus fréquent. L'intuition de ce linguiste se voit confirmée par les données d'un corpus d'environ 4000 phrases à ICP et de leurs traductions polonaises créé dans le cadre du projet Polonium n° PPN/BIL/2018/1/00181 dans les années 2019-2021. En effet, le participe présent et la conjonctive introduite par *jak* y sont nettement plus fréquents que les autres moyens de traduire.

3. La didactisation de l'ICP dans les grammaires du FLE adressées à un public international

Certaines grammaires du FLE pour les apprenants de niveau avancé (à partir de B2) traitent de l'ICP. Le petit corpus que nous avons confectionné⁸ rend compte de deux approches possibles en la matière : sémasiologique (Akyüz *et al.* 2001 et 2019 ; Boularès, Frérot, 2017, Caquineau-Gündüz *et al.* 2007, Solinas-Heilman, 2012 ; Struve-Debeaux, 2010) ou – plus rarement – onomasiologique (Bourmayan *et al.* 2017). Ainsi, la *Grammaire essentielle du français B2* (Bourmayan *et al.* 2017) consacre quatre pages (145-148) du chapitre 31 aux perceptions et sentiments. L'explication est toutefois succincte et ne concerne que les modes de la subordonnée des verbes de perception : l'indicatif (*J'entends qu'il vient*) ou l'infinitif, après les verbes *écouter, entendre, regarder, voir* et *sentir* (*J'écoute Barbara chanter*).

⁷ Pour en savoir plus sur ce type de phrases, consulter Topolińska (2002).

⁸ Il est à souligner que la présence de l'ICP y est plutôt une exception qu'une règle (les restrictions formelles de notre publication nous empêchent de donner la bibliographie de grammaires qui n'intègrent pas cette structure dans leur explication).

Dans les autres grammaires du corpus, l'ICP apparaît dans les chapitres consacrés à l'infinitif et à la proposition infinitive (perspective sémasiologique). *Exercices de grammaire en contexte B2* (Akyüz et al. 2019 : 65-73) confronte les propositions infinitives dépendant des verbes de perception avec des propositions qui s'enchaînent sur un groupe de verbes hétéroclites : *laisser, faire, envoyer, emmener* (cf. aussi dans Struve-Debeaux, 2010 : 214 sur l'opposition entre les verbes « dits de perception » et les verbes *laisser, faire*), en insistant sur les particularités de l'accord du participe passé (*Je les ai entendus se plaindre*) ; dans la version antérieure de l'ouvrage (Akyüz et al. 2001 : 39-46), l'accent était mis aussi sur la place du pronom COD sujet de l'infinitif (*Je l'ai vu prendre le train*, cf. aussi Struve-Debeaux, 2010 : 2015 sur toute la casuistique de la double pronominalisation, avec des exemples comme : *Je te l'entends encore dire ; Il me voit le prendre ; Fais-le-lui dire*). Le bilan est un prétexte pour introduire l'infinitif passé (une seule phrase : *Ça m'étonne ! Je l'ai vu diriger/avoir dirigé différentes équipes [...]*, Akyüz et al. 2001 : 45)⁹. *Les 500 exercices de grammaire avec corrigés* (Caquineau-Gündüz et al. 2007 : 106-108) présente la même optique mais a l'avantage de l'introduire dans une approche inductive, à partir d'un corpus de phrases, qui doit permettre à l'apprenant de tirer des conclusions sur les verbes introducteurs de l'ICP/RCP ainsi que sur l'ordre des mots (avec la permutation possible : *J'entends le tonnerre gronder / J'entends gronder le tonnerre* ; cf. aussi Struve-Debeaux, 2010 : 215).

Les exercices structuraux décontextualisés pour l'apprenant sont les suivants :

– remettre les mots dans l'ordre (*tout seuls/les/jouer/observe/on* → *On les observe jouer tout seuls*, Akyüz et al. 2019 : 70-71, Akyüz et al. 2001 : 43) ;

– transformer une phrase simple en ICP en utilisant un verbe introducteur donné, selon le modèle : *Des oiseaux volent bas. [Je vois] → Je vois des oiseaux voler bas* (Bourmayan et al. 2017 : 148) ;

⁹ À notre avis, cet infinitif passé est très artificiel, sinon incorrect ; parmi les 4000 ICP du corpus Polonium, il n'y en a aucune qui contienne un infinitif passé.

– transformer une RCP en ICP (*Je l’ai entendu qui sortait* → *Je l’ai entendu sortir*, Akyüz *et al.* 2019 : 71, Akyüz *et al.* 2001 : 43 ; Boularès, Frérot, 2007 : 72-73, Caquineau-Gündüz *et al.* 2007 : 108).

Une seule activité de production impliquant l’ICP est proposée dans *Les 500 exercices de grammaire avec corrigés* (Caquineau-Gündüz *et al.* 2007 : 108) : elle consiste à raconter un fait divers dont l’apprenant est censé avoir été témoin, en utilisant une liste de verbes proposée (*J’ai vu une vieille dame se faire agresser dans la rue ce matin*).

Il résulte de ce qui précède que l’ICP est présentée dans ces grammaires comme un idiomatisme structural, l’accent étant mis sur la proposition infinitive, ce qui explique pourquoi on en traite naturellement dans les chapitres consacrés à l’infinitif. Une exception se présente avec *Se perfectionner en français langue étrangère* (Solinas-Heilman, 2012), qui intègre une allusion à l’ICP dans son point 12 – *Rection verbale*, qui fait partie de la section *Prépositions*, et qui énumère les classes de verbes qui entraînent un infinitif sans préposition, à savoir les verbes de modalité, de souhait, de croyance, d’intention, de perception et du dire.

Dans tous ces ouvrages, la composante sémantique de l’explication grammaticale se réduit au classement des verbes introducteurs de l’infinitive, et l’apprenant ne reçoit pas la moindre information sur le bien-fondé de l’opposition de l’ICP et de la RCP. L’ICP ne semblant pas présenter de contours sémantiques propres, l’apprenant est ainsi amené à la conceptualiser comme un équivalent – pour ainsi dire plus sophistiqué – de la RCP.

Conclusion

Dans les méthodes pour adolescents et adultes examinées, l’ICP ne constitue pas un objectif distinct. Dans les grammaires de FLE, elle apparaît comme une construction idiosyncratique qu’il convient d’introduire pour des raisons de complétude de la description grammaticale, mais qui – contrairement, par exemple, à la mise en relief par « c’est... qui/que » – ne semble véhiculer aucune différence de sens par rapport à la relative ou la complétive corrélée. Dans la perspective de l’apprenant, voire de

l'enseignant allophone, l'ICP jouerait donc un rôle distinctif en tant que marque de compétence linguistique avancée, plus idiomatique, soucieuse d'éviter une transposition mot à mot du polonais. Il reste à espérer que la présente contribution sera source d'inspiration pour les futurs enseignants de FLE et les sensibilisera à la nécessité d'affiner l'approche de l'ICP proposée dans les manuels actuels.

Bibliographie

- Akyüz, A. et al. 2019. *Exercices de grammaire en contexte. B2*. Paris : Hachette.
- Akyüz, A. et al., 2001. *Exercices de grammaire en contexte. Niveau avancé*. Paris : Hachette.
- Boularès, M., Frérot, J.-L. 2017. *Grammaire progressive du français. 2^e édition avec 400 exercices. Avancé*. Paris : CLE International.
- Bourmayan, A. et al. 2017. *Grammaire essentielle du français B2*. Paris : Didier.
- Cahuzac, M., Stefaner-Contis, Ch., Vieillard, S. 2003. *Gramatyka francuska z ćwiczeniami. Poziom podstawowy i średnio zaawansowany*. Traduit et adapté par A. Goldschneider, S. Lenart, A. Lipska et T. Gajownik. Warszawa : Langenscheidt.
- Caquineau-Gündüz, M.-P. et al. 2007. *Les 500 exercices de grammaire avec corrigés. Niveau B2*. Paris : Hachette.
- Dańko, M., Marsac, F., Ucherek, W. 2022. « Grammaire et méthodes de FLE : enquête sur les constructions infinitives de perception ». *Romanica Wratislaviensia*, n° LXIX, p. 207-221.
- Gniadek, S. 1979. *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Warszawa : PWN.
- Gougenheim, G. 1966. *Système grammatical de la langue française*. Paris : Éditions d'Artrey.
- Gramatyka języka francuskiego z praktycznymi przykładami*. 2017 [2013] (2^{de} éd.). Kraków : Lingea.
- Grevisse, M. 2010. *Gramatyka języka francuskiego od A do... B2*. Adapté par A. Żuchelkowska. Poznań : Nowela.
- Kielski, B. 1957-1960. *Struktura języków francuskiego i polskiego w świetle analizy porównawczej*. Vol. I et II. Wrocław : Ossolineum.
- Kwapisz-Osadnik, K. 2007. *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i francuskiej*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kwapisz-Osadnik, K. 2016. *Duża gramatyka francuska z ćwiczeniami*. Poznań : Wydawnictwo LektorKlett.

- Kwapisz-Osadnik, K. 2018. *Jest, był, będzie czy byłby ? Zagadki czasów i trybów w języku francuskim*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Łebek, H. 1967. *Zarys gramatyki francuskiej*. Warszawa : PWN (10^e éd. 1988).
- Łobacz, P. 2001. *Vademecum ucznia. Język francuski*. Warszawa : Agencja MZ.
- Łopatyńska, L. 1957. *Gramatyka opisowa języka francuskiego*. Warszawa : PWN.
- Łozińska, M. 1984 [1980]. *Gramatyka języka francuskiego* (3^e éd.). Warszawa : WSiP.
- Mańczak, W. 1965 [1961]. *Gramatyka francuska* (3^e éd.). Warszawa : PWN.
- Marsac, F. 2010 [2006]. *Les constructions infinitives régies par un verbe de perception* (thèse de doctorat, version originale). Université de Lille : Atelier national de reproduction des thèses – ANRT.
- Marsac, F., Ucherek, W., Dańko, M. 2019. « De l'infinitive de perception dans la pratique traductologique ». *Studia Romanica Posnaniensia*, n° 46/1, p. 115-136.
- Muller, C. 2011. *Verbes non prédicatifs et absence de sélection actancielle*. In : *Au commencement était le verbe – Syntaxe, sémantique et cognition. Mélanges en l'honneur du professeur Jacques François*. Bern : Peter Lang.
- Przestaszewski, L. 2009 [2001]. *Gramatyka języka francuskiego* (4^e éd.). Warszawa : Wiedza Powszechna.
- Solinas-Heilman, S. 2012. *Se perfectionner en français langue étrangère*. Paris : Studyrama.
- Struve-Debeaux, A. 2010. *Maîtriser la grammaire française*. Paris : Belin.
- Sułkowska, M. 2014. *Czasy i tryby we francuskich zdaniach podrzędnych*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Supryn-Klepcarz, M. 2010. *Repetitorium gramatyczne z języka francuskiego*. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Terech, J., Terech, Z. 1967. *Gramatyka języka francuskiego*. Warszawa : Wiedza Powszechna (4^e éd. 1994).
- Topolińska, Z. 2002. « Widzę go, jak biegnie... ». In : *Język w przestrzeni społecznej*. Opole : Uniwersytet Opolski.
- Ventura, D. 2017. « L'emploi de *en train de* avec les verbes de perception dans l'audiovisuel : calque de l'anglais ou tendance à la grammaticalisation ? ». *L'information grammaticale*, n° 154, p. 36-45.
- Ventura, D. 2018. « L'emploi de *en train de* avec les verbes de perception : étude sur corpus de représentations ». *L'information grammaticale*, n° 158, p. 37-46.
- Wieczorkowska, A. 2008. *Gramatyka języka francuskiego*. In : *Słownik francusko-polski, polsko-francuski + rozmówki + gramatyka*. Warszawa : Buchmann (publié séparément par Wydawnictwo Literat, Toruń 2011, 2013, 2016).

Wrzosek, P. 1996. *Język francuski od A do Z. Repetytorium*. Warszawa : Wydawnictwo KRAM.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





Les erreurs d'interférence linguistique dans le corpus oral des apprenants polonais de français langue étrangère

Aleksander Wiater

Université de Wrocław, Pologne

aleksander.wiater@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-9771-9382>

Reçu le 28-05-2023 / Évalué le 06-07-2023 / Accepté le 30-09-2023

Résumé

L'apprentissage d'une langue étrangère sous-tend l'apparition d'erreurs qui constituent ainsi un phénomène concomitant de l'expérience éducative. En admettant que la présence de ces écarts constitue une partie inévitable du processus d'apprentissage, nous adoptons la posture positive qui prévaut actuellement dans l'apprentissage des langues. Cependant, selon une autre perspective, les erreurs aboutissent à un échec et devraient être considérées comme indésirables parce qu'elles enfreignent le système basé sur les habitudes linguistiques des locuteurs natifs. La partie empirique de la présente étude se concentre sur une analyse des erreurs d'interférence dans le corpus de productions orales des apprenants polonais de niveau B2, ce qui nous permet de présenter les difficultés qu'ils rencontrent lors de la communication spontanée en français.

Mots-clés : apprentissage du français langue étrangère, erreur d'interférence, expression orale, corpus d'apprenants

Błędy interferencji językowej w korpusie wypowiedzi ustnych polskich uczniów uczących się języka francuskiego jako obcego

Streszczenie

Błędy są nierozłączną częścią nauki języka obcego i towarzyszą wszelkim doświadczeniom edukacyjnym. Uznając występowanie tych niedostatków językowych za nieuniknione w procesie uczenia się, przyjmujemy wobec ucznia postawę życzliwą, która dominuje obecnie w nauce języków. Tymczasem, według innej perspektywy, błędy skutkują porażką i należy uznać je za niepożądane, ponieważ naruszają zasady językowe przyjęte przez rodzimych użytkowników. Część empiryczna skupia się na analizie błędów interferencji językowej w korpusie wypowiedzi ustnych polskich uczniów posługujących się językiem francuskim na poziomie B2, co pozwoliło zarysować trudności, jakie napotykają oni podczas spontanicznej komunikacji obcojęzycznej.

Słowa kluczowe : nauka języka francuskiego, błąd interferencji, wypowiedź ustna, korpus uczniowski

Linguistic interference errors in the oral corpus Polish-speaking learners of French as a Foreign Language

Abstract

The learning of a foreign language underlies the appearance of errors which thus constitute a concomitant phenomenon of the educational experience. By admitting that the presence of these failures remains inevitable, we adopt a positive posture that currently dominates in language learning. From another perspective, errors result in failure and should be considered negligent because they go beyond the system based on the linguistic habits of native speakers. Considering these two very different traditions, we study the interference errors in the corpus of oral productions of Polish learners speaking French at level B2 which allowed us to outline the difficulties they encounter during spontaneous communication.

Keywords: learning French as a foreign language, interference error, oral expression, corpus of learners

*Wer nicht schlecht gesprochen hat, wird nie gut reden.
Celui qui n'a pas mal parlé, ne parlera jamais bien.
(Hofstetter, 1849 : 286 ; nous traduisons).*

1. Définition de l'erreur

Il est indiscutable que faire des erreurs, quelles qu'elles soient, est un phénomène concomitant et complémentaire de l'acquisition de la langue. « Tout apprentissage est source potentielle d'*erreur*. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà » (Cuq, Gruca, 2017 : 349). Mais comment comprenons-nous cet écart de performance ou de compétence présenté sous différentes dénominations, telles que : incorrection, lapsus, raté, maladresse, écart par rapport à la norme, forme erronée, faute ou erreur, entre autres ? Il est généralement difficile de donner une définition consensuelle de l'*erreur*, car le terme est employé dans de nombreux contextes de la vie humaine. Du point de vue linguistique, l'erreur, dans le sens large du terme, est souvent définie comme « un écart par rapport à la norme linguistique » (Luste-Chaâ, 2010 : 199) ou bien comme « un bruit qui empêche complètement ou partiellement la réception correcte du message » (Jamet, 2005 : 101).

Depuis les années 1970, dans le contexte polonais, les linguistes ont opté pour la définition classique de l'erreur linguistique, qui est donc une « innovation fonctionnellement injustifiée¹ » (Buttler, Kurkowska, Satkiewicz, 1973 : 21 ; nous traduisons). Dans le *Nowy słownik poprawnej polszczyzny* (fr. *Nouveau dictionnaire du bon usage du polonais*, nous traduisons), Markowski explique de façon plus détaillée que c'est :

[...] un écart inconscient par rapport à la norme linguistique qui est en vigueur à un moment donné, c'est-à-dire une innovation qui n'est pas justifiée : elle n'améliore pas la communication, n'exprime pas de nouveau contenu, ne transmet pas à nouveau ou d'une autre manière les émotions de l'énonciateur, etc. Une erreur peut également être définie comme une façon d'utiliser la langue qui offense ses utilisateurs conscients parce qu'elle est en opposition à leurs habitudes antérieures, et elle ne s'explique pas fonctionnellement² (2002 : 1621 ; nous traduisons)³.

Cette définition nous conduit vers une conception subjective de l'erreur linguistique, car si certaines formes peuvent perturber ou même offenser un locuteur natif, elles ne sont pas forcément choquantes pour un autre. Elle rejoint aussi le concept d'intuition linguistique dite heuristique, une forme de connaissance immédiate qui ne recourt pas au raisonnement. Elle fait appel à l'acceptabilité grammaticale d'un énoncé en passant par une appréhension implicite du système langagier (Bajrić, 2005 : 16). Elle se matérialise lorsqu'un francophone entend la phrase : *Pourriez-vous me consacrer quelques / plusieurs instants⁴ ?* qui, sans être grammaticalement erronée, surprend un natif lorsqu'elle comporte le déterminant *plusieurs*.

¹ Pol. *innowacja funkcjonalnie nieuzasadniona*.

² Pol. *nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej, czyli taka innowacja, która nie znajduje uzasadnienia: nie usprawnia porozumiewania się, nie wyraża nowych treści, nie przekazuje na nowo, w inny sposób emocji nadawcy itd. Błąd można też określić jako taki sposób użycia jakiegoś elementu języka, który razi jego świadomych użytkowników, gdyż pozostaje w sprzeczności z ich dotychczasowymi przyzwyczajeniami, a nie tłumaczy się funkcjonalnie*.

³ Cf. la distinction tripartite entre le système, la norme et l'usage proposée par E. Coseriu (1973 [1952]).

⁴ Par analogie, pour le locuteur polonais ordinaire, la phrase : *Czy może mi Pan poświęcić kilka/wiele minut ?* dans sa deuxième version représente une défaillance de la performance sans pour autant que l'on sache pourquoi.

En allant dans le sens de l'intuition définie comme un mécanisme mental inconscient, universalisant et immanent à l'être humain, l'erreur peut donc être considérée comme « quelque chose que chaque personne [locuteur natif ; nous précisons] remarque⁵ » (Dąbrowska, Pasięka, 2015 : 22 ; nous traduisons). Les erreurs aboutissent ainsi à un échec parce qu'elles constituent une infraction au système basé sur les habitudes linguistiques des locuteurs natifs. Tout cela nous montre que déterminer si un énoncé peut être qualifié d'erroné ou pas est en quelque sorte subjectif et dépend de l'interlocuteur (cf. norme linguistique et la différenciation entre les énoncés « hors normes » et « hors système », Marquilló Larruy, 2013 : 43). Ceci est aussi perceptible dans le contexte d'apprentissage où, lors d'une conversation en classe, les apprenants commettent des erreurs. S'ils ne remarquent pas l'erreur de leur interlocuteur, la communication se déroule généralement naturellement, mais la situation peut prendre une autre tournure lorsque l'un des apprenants remarque une erreur et la manifeste explicitement. Pour conclure, précisons encore que la probabilité de commettre une erreur diminue à mesure que l'acquisition de la langue progresse, mais elle n'atteint jamais zéro. En pratique, ce processus est infini, tant pour les apprenants que pour les locuteurs natifs (Grucza, 1978 : 9) et constitue ainsi une caractéristique intrinsèque et inhérente à l'être humain.

2. La notion d'erreur - un bref historique

Pendant des siècles, l'erreur a eu une connotation dépréciative dans le processus d'acquisition des langues. Les enseignants essayaient d'empêcher la production d'erreurs, qui n'étaient pour eux qu'un indice de mauvais fonctionnement du processus d'apprentissage, de compréhension inappropriée ou d'ignorance des règles régissant la langue, d'échec du transfert de la théorie à la pratique, de faible niveau de compétence dans la langue cible, ou encore de manque d'assurance linguistique des apprenants. En outre, elles pouvaient également provenir de l'incompétence de l'enseignant, de l'inefficacité de l'approche didactique

⁵ Pol. *co to jest błęd, każdy widzi.*

ou de la déficience de la méthode appliquée, autrement dit être un signe de pédagogie inappropriée.

Dans les années 1950⁶, apparaît l'analyse contrastive (AC) qui explique la présence de l'erreur par une mauvaise influence de la langue maternelle sur la langue cible en faisant appel aux zones communes des deux systèmes linguistiques. Leur connaissance et la comparaison systématique permettraient ainsi de prévoir les aires d'erreurs potentielles connues comme *interférences linguistiques* (appelées aussi *transfert négatif*). Même si les premières recherches comparatistes étaient prometteuses et pouvaient être utiles pour les apprenants de langues, la démarche présentait également certains inconvénients. Il s'agissait notamment :

- d'une simplification excessive de la complexité des langues. L'AC donne l'impression que les langues peuvent être facilement comparées et contrastées, alors que la réalité est beaucoup plus nuancée ;
- d'un manque de considération de la diversité linguistique au sein de chaque langue. L'AC ne prend pas en compte des différences relatives aux dialectes et variantes régionales (régiolectes) ;
- d'une ignorance des facteurs socioculturels et professionnels. L'AC ne tient pas compte des facteurs qui influencent la façon dont une langue est utilisée, comme les normes culturelles, les conventions sociales et les connotations culturelles associées à certains mots et expressions, les idiolectes, les sociolectes, le jargon (technolecte ou professiolecte ou communiolecte) ;
- d'une incompréhension du processus de créativité langagière dans la production de la parole, qui rend individuelle la façon de s'exprimer de chaque individu (idiolecte) et permet la création verbale nouvelle et originale (voir Wiater 2016) ;
- d'une limitation de la pertinence communicative. En effet, l'intérêt de l'apprentissage de la langue peut être déterminé par des raisons pratiques, telles que la communication avec des locuteurs natifs, plutôt que par une analyse linguistique complexe qui dérive de l'AC ;

⁶ L'évolution de la notion d'erreur est présentée par Marquilló Larruy 2013 : 60-61.

- d'un risque de préjugés linguistiques, car l'AC met un fort accent sur les différences interlinguales, ce qui peut conduire à une vision négative d'une langue ou d'une culture donnée.

En somme, l'AC représente une réflexion sur la langue enseignée en ne s'interrogeant pas sur le rôle de l'apprenant et la façon dont il appréhende la langue étrangère en tant que système individuel. Si cependant l'AC peut se révéler utile pour les apprenants de langues, nous devons en user avec précaution afin de susciter une réflexion visant à accroître l'efficacité communicationnelle. Ainsi, elle constitue un moyen d'aider à résoudre certains problèmes de l'enseignement grâce à l'élaboration d'un matériel pédagogique bien ciblé et pensé en termes de destinataire.

Il a fallu attendre la publication *The Significance of Learners' Errors* de Corder, en 1967 (article traduit en français en 1980 sous le titre : *Que signifient les erreurs des apprenants ?*), pour qu'une valeur positive soit assignée à l'erreur des apprenants⁷. Dès lors, elle sera considérée en didactique des langues-cultures comme utile, voire nécessaire, et l'on considérera qu'il est vain de chercher à la prévenir à tout prix. Cette perspective donne par conséquent à l'analyse des productions des apprenants une nouvelle dimension pédagogique, car l'erreur n'est plus vue comme un indice d'entrave ou de difficulté, mais plutôt comme une manifestation du processus normal d'apprentissage. Elle constitue ainsi une étape nécessaire à l'individu, parce qu'il émet des hypothèses qui lui permettent, même en cas d'échec, de s'adapter aux nouvelles contraintes exigées par la communication dans la langue cible (Jamet, 2005 : 102). Porquier (1974) affirme que les erreurs d'un apprenant caractérisent en quelque sorte son langage propre à un stade donné. Il s'ensuit qu'au lieu de parler d'erreurs de l'apprenant, nous devrions plutôt parler de caractéristiques de sa langue, car l'erreur renvoie directement à la norme de la langue cible (Rachad, 2016 : 32). Ainsi, Selinker (1972) introduit la notion d'interlangue pour désigner la langue de l'apprenant qui manifeste des traits de la langue maternelle et des traits de la langue cible, c'est-à-dire « une compétence transitoire ».

⁷ Pour plus d'informations concernant les études sur l'analyse des erreurs et les recherches sur les interlangues, voir Marquilló Larruy 2013 : 73-74.

La perspective contemporaine assigne à l'erreur une valeur informative et constructive, en admettant qu'une langue ne peut jamais être maîtrisée de manière absolue tant par les apprenants de langues étrangères que par les locuteurs natifs. Cette posture bienveillante qui domine actuellement dans l'apprentissage des langues souligne que les erreurs constituent un moyen très utile de vérification de la validité des hypothèses des apprenants, permettent de mesurer le champ d'application d'une règle et de dégager les généralisations nécessaires sur la langue comme instrument de communication (Roulet, 1976 : 57). La didactique d'aujourd'hui voit donc dans les productions incorrectes des apprenants des indices du processus d'appropriation de la langue⁸. Leur absence à un stade donné d'apprentissage peut même s'avérer inquiétante, car il se peut très bien que l'apprenant répète simplement des propos mémorisés ou entendus, ce qui va à l'encontre de la créativité langagière et du développement de la compétence communicative individuelle. C'est en effet par la façon dont il réduit la langue à un système simplifié que se révèle sa tendance à induire des règles.

3. Types d'erreurs orales

La première distinction entre les différents types d'erreurs dans un discours oral nous conduit vers la notion de fréquence. Il est évident que lorsque nous parlons, nous commettons de nombreuses erreurs de différentes sortes, mais il est souvent difficile de distinguer entre celles qui apparaissent de façon systématique (les erreurs fossilisées) et non systématique (les erreurs accidentelles). Ces dernières sont dues à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques et psychologiques, aux aléas de la performance linguistique, et elles ne reflètent pas les lacunes de la connaissance de la langue. Généralement, l'énonciateur se rend compte immédiatement de leur présence dans sa production et il est capable de les corriger de façon plus ou moins assurée. Bien évidemment, il faut bien s'attendre à de tels lapsus de performance (« lapsus linguae ») chez un apprenant contraint par des conditions similaires, externes ou internes.

⁸ Voir à ce sujet, par exemple, le CECRL (2001) et les travaux de Inge Bartning.

Dans cette optique, il convient de distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent une interlangue. Ainsi, les erreurs de performance, c'est-à-dire les fautes, sont par définition non systématiques, en revanche les erreurs de compétence apparaissent systématiquement (Corder, 1980 : 14). Du point de vue de la didactique des langues, l'analyse des fautes n'a pas grand intérêt, car elles ont un caractère aléatoire et généralement anodin pour le processus d'apprentissage. Il faut néanmoins admettre qu'il est souvent difficile de reconnaître ce qui est une faute de performance et ce qui est une erreur systématique de compétence. Lors des entretiens ou des examens, qui ne durent que quelques minutes, nous pouvons nous baser (sans être sûrs et certains) sur une systématique d'apparition des erreurs de même type, sur un manque de correction *in situ* par l'apprenant, sur une observation des productions des apprenants, puis sur l'expérience didactique de l'enseignant, la connaissance de la langue maternelle des apprenants et l'intuition professionnelle.

Parmi d'autres typologies des erreurs proposées par les linguistes, nous voudrions en citer deux qui embrassent des perspectives différentes. Ainsi, en prenant comme critère la mesure selon laquelle les formes incorrectes violent la norme, nous pouvons distinguer :

- les erreurs grossières qui perturbent la communication, car le discours devient soit incompréhensible pour le destinataire, soit incompatible avec l'intention de l'énonciateur ;
- les erreurs ordinaires qui ne conduisent pas à une mauvaise compréhension du message, mais entraînent son évaluation négative ;
- les défauts qui ne violent la norme que dans une faible mesure (Markowski, 2018 : 63).

Dans le corpus oral présenté dans la suite, nous retrouverons les trois types d'erreurs, qui vont des moins significatives jusqu'à l'incompréhension du message produit par des apprenants.

Une deuxième typologie des erreurs, que nous voulons citer et que propose Jamet (2005 : 102) prend en compte plusieurs facteurs pouvant être à l'origine de celles-ci, tels que : la déformation due à l'acquisition (erreurs d'émission ou de réception), les distorsions provoquées par de

fausses analogies (erreurs interférentielles ou internes, erreurs proactives ou rétroactives), la position que l'unité occupe dans le répertoire de la langue cible (erreurs absolues ou relatives), le code utilisé (erreurs orales ou écrites). Notre recherche se concentre sur un corpus oral qui met en évidence des erreurs d'interférence ou de transfert négatif de la L1 ou la L2 vers la L3⁹. En effet, l'élève qui apprend une L3 cherche des points d'ancrage soit dans le système de la L1, soit dans les connaissances qu'il a de la L2. Ainsi, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle (ou dominante), il recourt à des extrapolations analogiques qui peuvent se révéler abusives et qui donnent des erreurs interférentielles considérées comme une contamination. Debyser (1970 : 35) appelle ces types d'erreurs « déviations », « glissements », « transferts », ou « parasites »¹⁰, car elles reposent sur l'introduction d'un élément de la langue maternelle dans la langue étrangère étudiée. C'est un élément analogue qui joue le rôle de stimulus ambigu, reposant sur le système langagier dominant, souvent acquis précédemment. Le transfert mène donc à la transposition de règles, qu'elles soient d'ordre morphologique, syntaxique, phonologique, lexical, pragmatique ou culturel. Adjemian (1976) souligne qu'il y a une influence de la langue maternelle lorsqu'il y a des lacunes au niveau des microsystèmes ; autrement dit, on a tendance à s'accrocher à la L1 lorsqu'on oublie le fonctionnement du microsystème de la langue étudiée. Cependant, nous savons que la nature de l'interlangue de l'élève ne s'explique pas par référence à sa langue maternelle uniquement, mais aussi à d'autres systèmes linguistiques maîtrisés par l'apprenant. Il s'agit, en l'occurrence, de l'influence de la langue anglaise chez les élèves polonais pour qui la langue française est généralement une L3 ou même une L4 (Gębal, Wiater, à paraître). Toutefois, il se peut très bien que l'apprenant soit capable à tout moment d'identifier la forme erronée et de donner une explication de son choix ou bien de corriger son erreur après réflexion.

L'analyse que nous proposons ne prend en compte que des erreurs qui n'ont été ni rectifiées ni, dans la majorité des cas, remarquées par les apprenants au moment de leur production spontanée (quelques hésitations

⁹ N'oublions pas que le transfert positif facilite l'apprentissage d'une nouvelle langue en contribuant à la motivation de l'élève et à l'efficacité de l'acquisition, entre autres.

¹⁰ Presque tous ces adjectifs ont une connotation négative, ce qui marque encore au début des années 1970 une appréciation dévalorisante de l'erreur.

prouvent toutefois la présence d'un mécanisme d'auto-vigilance, appelé « moniteur » par Krashen, qui sert à réguler les énoncés soit avant, soit après que ceux-ci se produisent). Par conséquent, elles seront considérées comme erreurs et non pas comme lapsus relevant de la performance.

4. Analyse du corpus d'apprenants – les erreurs d'interférence linguistique

Les corpus d'apprenants (parfois appelés « corpus d'interlangue ») sont exploités en didactique des langues depuis la fin des années 1980. Ils présentent des données attestées et sont souvent utilisés dans le cadre de recherches qui explorent certains aspects de l'acquisition d'une L2 (De Cock, Tyne, 2014 : 138 ; Granger, 2007 : 117). Notre corpus d'apprenants est un recueil de productions orales spontanées de 20 apprenants polonais de niveau B2 enregistrées lors d'un examen de fin de deuxième année d'études de licence de philologie française. Les entretiens, qui duraient entre 10 et 15 minutes, étaient divisés en trois parties : présentation, monologue suivi sur un sujet imposé (tiré au sort), interaction avec les examinateurs. Les enregistrements analysés représentent au total plus de 220 minutes. Les erreurs relevées proviennent de l'ensemble de l'épreuve et font preuve des traits caractéristiques de l'interlangue intériorisée par les apprenants à un stade donné de leur apprentissage. Il s'agit en l'occurrence d'erreurs orales d'interférence grammaticale (morphosyntaxe) et lexicale qui ressortent de façon évidente lors de la transcription. Nous sommes conscient que la spécificité de l'oral ne permet pas d'identifier plusieurs nuances plus facilement reconnaissables à l'écrit (p. ex. les formes telles que *je pourrai* – *je pourrais*, *nous étudions* – *nous étudions*), mais nous restons convaincu que l'activité orale joue le rôle prédominant dans nos échanges quotidiens, car la production orale représente 32 % de notre temps quotidien contre 15 % consacrés à la communication écrite (Cooper 2002 : 6). En analysant les productions des apprenants, nous avons affaire à un système qui est en train de se structurer et qui se manifeste par la simplification, l'uniformisation, l'élimination des irrégularités dues à une économie d'efforts cognitifs, la surgénéralisation de certaines règles d'application et des procédés, un emploi inhabituel, des

calques, etc. Si ce sont les règles et les structures de la langue maternelle qui prédominent, nous avons rencontré aussi quelques exemples qui nous semblent provenir de l'influence de la langue anglaise.

Parmi les types d'erreurs rencontrés, nous retrouvons :

- le changement de genre, qui constitue une erreur particulièrement fréquente chez les apprenants polonais et qui est dicté par la prédominance de la L1 : un lexème féminin en français devient masculin contaminé par la langue polonaise (ex. 1), ou à l'inverse, la valeur sémantique du substantif féminin en polonais détermine le choix de la catégorie du genre linguistique du lexème français (ex. 2-4). La difficulté se pose davantage lorsque le mot est neutre en polonais, un genre qui n'a pas d'équivalent français (ex. 5-11, 12¹¹). Même si le nombre de substantifs neutres ne représente qu'un peu moins de 10 % du dictionnaire polonais, les apprenants doivent à un moment donné les positionner par rapport au genre. Les études de Stefańczyk (2007 : 48) montrent une prédominance des substantifs masculins en polonais (environ 50 %), ce qui expliquerait le choix privilégié du masculin dans les exemples présentés ci-dessous (**le mer – morze, *un source – źródło, *le vie – życie, *le ville – miasto, *le vocation – powołanie, *un expérience – doświadczenie, mais *la vêtement – ubranie*) :

- 1) *on doit heu, acheter de *nouveaux voitures même si, heu*
- 2) *la majorité connecte la campagne avec *la silence*
- 3) *dans *la futur, je voudrais*
- 4) *dans *cette domaine parce que l'année dernière*
- 5) *mais encore j'aime *le mer mais j'aime, heu*
- 6) *il y a la question que c'est *un source de bonheur*
- 7) *gagner l'argent est très important pour, heu pour, heu avoir *le bon vie, heu*
- 8) *connaître mmm oui, les nouveaux, les *nouveaux villes*
- 9) *comment les vocations *naissent-ils ?*
- 10) *je voudrais devenir une enseignante de français, mais c'est *un expérience, heu*
- 11) *ce sont des expériences *différents et ça dépend de goûtes des gens, heu*
- 12) **nouvelle vêtement, et nous ne pouvons pas heu*

¹¹ Pour l'exemple *vêtement*, nous avons opté pour la traduction polonaise *ubranie* (genre neutre) au lieu de *odzież* (genre féminin), car les dictionnaires consultés privilégient plutôt la première forme, probablement en raison de sa fréquence plus élevée d'emploi quotidien par les locuteurs natifs.

- l'accord erroné dans une partie du syntagme : déterminant ou adjectif. L'instabilité de l'interlangue de l'apprenant est aussi visible lorsqu'il emploie la forme correcte du déterminant mais se trompe dans l'accord de l'adjectif, ou l'inverse. Il s'ensuit des incohérences dans l'accord des déterminants et des adjectifs (ex. 13-17) :

13) *c'est la langue *français et la France généralement, heu*

14) **le seconde langue romane*

15) *très mauvais, et *la prix est bas, donc *la prix est, heu*

16) *les cinémas parce que c'est une expérience *différent, heu*

17) *je voudrais reconnaître cette ville parce qu'elle est très *intéressant*

- l'absence des déterminants définis et indéfinis en français, qui n'existent pas en L1 (ex. 18-19) :

18) *si on a plusieurs métiers dans *pays différents*

19) *ici est beaucoup de visiter et c'est *très belle ville, heu*

- l'absence du pronom personnel sujet en français, qui ne s'utilise pas systématiquement en L1 (ex. 20). Cet exemple illustre aussi un autre problème concernant la forme impersonnelle « il y a », qui s'exprime en polonais au moyen du verbe « être » (pol. *jest*) :

20) *ici *est beaucoup de visiter et c'est très belle ville, heu*

- le transfert du nombre grammatical des substantifs polonais (ex. 21, *l'argent* – pol. *pieniądze*, employé généralement au pluriel) ou du sujet du verbe (ex. 22, *beaucoup* – pol. *dużo*, qui régit un verbe au singulier) :

21) *mais l'argent ne *sont pas essentielle{s} pour moi*

22) *dans notre société, heu je pense que, mmm il y a beaucoup de gens qui heu ne *sait pas que c'est un problème*

- l'emploi erroné des prépositions (ex. 23-28) ou l'absence de préposition (ex. 29-32). Les constructions figées (ex. 33) représentent un autre problème :

23) *et ouverte *dans les gens, heu *pour les gens, heu*

24) *et nous avec mes amis nous passons ici beaucoup de temps *dans l'été mais, heu*

25) **dans la télé ou dans la, à la radio, à la presse ou, mmm*

26) *et *pour exemple quand on peut aider les autres, heu*

- 27) *que ça peut être bien pour enseigner *des des enfants*
28) *mmm et selon moi c'est pas possible, heu d'échapper *de ça, heu*
29) *je dois finir la phrase parce que je ne souviens pas *le mot*
30) *je voudrais faire quelque chose *important pour les autres*
31) *c'est une drôle *histoire*
32) *c'est difficile pour moi *choisir un métier*
33) *le mode de *la vie se change*

- la surgénéralisation dans l'emploi des pronoms relatifs (cf. Valetopoulos, Lamprou, 2017). L'exemple 34 illustre l'emploi d'un « qui », pronom dont la forme est identique en polonais, qu'il soit sujet ou objet :

34) *si c'est de la viande *qui on va acheter dans un carrefour*

- la surgénéralisation de l'emploi du pronom réfléchi de la troisième personne, qui n'a qu'une seule forme en polonais (*się*), tandis qu'en français sa forme se conjugue et varie selon la personne (ex. 35-36). Dans le corpus, on retrouve aussi la tendance à éliminer ou à ajouter un pronom réfléchi selon l'usage du verbe polonais correspondant (ex. 37-38) :

- 35) *heu mais je aussi voudrais *se reposer un peu pendant les vacances*
36) *je voudrais *s'émerger dans ces cultures si je pourrais*
37) *je dois finir la phrase parce que je ne *souviens pas le mot*
38) *le mode de la vie *se change*

- le calque au niveau des structures des phrases conditionnelles, avec leurs modes et temps respectifs (ex. 39-40) :

- 39) *je voudrais s'émerger dans ces cultures si je *pourrais*
40) *si mon travail ne me *permettra pas de travailler avec les gens...*

- l'ordre syntaxique inapproprié. En effet, la coexistence de deux langues à structures différentes provoque quelques perturbations dans l'expression des relations syntaxiques (ex. 41-42) :

- 41) *c'est très difficile pour moi *d'organiser bien mon mon temps*
42) *un chef d'un groupe de petits scouts qui *maintenant a soixante-six ans*

- la traduction littérale de l'expression polonaise (ex. 43) ou un calque (voire une erreur lexicale si la *façon* a été confondue avec la *mode*) (ex. 44) :

43) *malgré *que nous avions, heu*

44) *et c'est ma façon de *vie*

- les calques du polonais au niveau lexical, liés à la sémantique du mot recherché (ex. 45) ou à la ressemblance de la forme ou de la réalisation phonique (ex. 46-49, **solide* – pol. *solidny*, **éduqué* – pol. *wydukowany*, **sector* – pol. *sektor*, **goûte* – pol. *gust*). Cette catégorie inclut aussi des créations lexicales, parfois très créatives qui permettent de combler des lacunes et prouvent que l'apprentissage de la langue étrangère s'appuie sur la langue maternelle (ex. 50) :

45) *j'adore *connaître la langue français et aussi*

46) *généralement je suis une personne *solide*

47) *avoir accès aux docteurs, aux médecins qui sont mieux *éduqués*

48) *le *sector du tourisme*

49) *ce sont des expériences différents et ça dépend de *goûtes des gens, heu*

50) *il y a, il y a beaucoup de gens qui sont des *cinomanes, qui aiment, heu*

- le transfert de formes de l'anglais, qui confirme notre hypothèse que la langue maternelle n'est pas forcément celle qui domine dans chaque contexte d'apprentissage, mais que la domination d'une langue est provoquée plutôt par le besoin immédiat et la situation dans laquelle se trouve l'énonciateur (ex. 51-56) :

51) *moi... j'ai j'ai commencé à travailler quand *j'étais dix-sept ans.*

52) *je pense qu'il faut qu'il soit responsable, *responsif, heu, et actif, énergique*

53) *j'ai, heu, je *visitais le cinéma, mmm*

54) *le choix entre les plateformes de VOD et salles de cinéma est *innécessaire*

55) *les *habits locales [au lieu des habitudes]*

56) *grâce aux voyages *je sens libre [ang. I feel]*

D'après Porquier (1977 : 27), les zones du français les plus problématiques, quelles que soient les langues sources, sont généralement les déterminants, les formes verbales, la morphologie du genre et du nombre, les prépositions. Notre analyse confirme dans les grandes lignes ces difficultés, auxquelles s'ajoute le problème de la syntaxe, plus flexible en langue polonaise. En revanche, les exemples liés à la ressemblance lexicale des mots ne rejoignent pas l'idée avancée par Marquilló Larruy (2013 : 64) pour qui « ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif ».

Une dernière remarque concerne le métissage linguistique. Parmi toutes les erreurs orales relevées, nous n'avons pas repéré d'exemples d'alternance codique (ang. *code-switching*) proprement dite, qui caractérise les locuteurs bilingues et le parler des jeunes (phénomène culturel et linguistique à la mode), ce qui peut s'expliquer soit par la situation formelle (à savoir un examen oral) dans laquelle se déroulaient les conversations, soit par le niveau de l'interlangue des apprenants.

5. Conclusions

La recherche sur les erreurs linguistiques constitue une démarche empirique relevant de la psycholinguistique, de la linguistique de corpus ou de la didactique des langues. L'analyse de données provenant des corpus d'apprenants d'une langue étrangère permet d'accéder au système que l'élève est en train de construire. Les erreurs qui y apparaissent portent ainsi témoignage du chemin parcouru par l'apprenant et de celui qui reste à faire, en sachant que chaque apprenant suivra ses propres itinéraires pour atteindre les objectifs visés. Il s'ensuit que l'apprentissage est un processus de construction créative qui incite à émettre des hypothèses, à réfléchir sur sa langue maternelle, à la comparer avec la langue étudiée, à évoluer dans un monde d'incertitude et d'erreurs. Ces dernières sont indispensables et on peut les considérer en tant que procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. Ainsi, les mécanismes internes guident l'élève dans la découverte des règles et des structures de la langue à laquelle il est exposé. C'est à partir de cette exposition qu'il formule des hypothèses sur le fonctionnement de la langue étudiée, ce qui sous-entend des étapes de tâtonnement et d'essai. Comme le montre notre analyse, les erreurs commises dépassent largement les problèmes du niveau d'apprentissage auquel se situent les apprenants. En fait, le niveau B2 suppose un degré assez élevé de contrôle grammatical et une production ne conduisant pas à des malentendus (CECRL, 2002 : 28). Cette évaluation devrait-elle donc placer ces élèves à un niveau inférieur ? En effet, la compétence orale en langue étrangère ne se résume pas à la correction grammaticale, mais englobe tout l'univers communicationnel de l'apprenant. Par ailleurs, les

erreurs les plus graves sont celles de nature pragmatique ou d'ordre culturel, car elles sont à l'origine de l'échec de l'acte de communication, elles provoquent une réaction émotionnelle négative qui conduit à un affaiblissement du contact avec le locuteur (Dąbrowska, Pasięka, 2015 : 29). Les erreurs relevées n'ont pas produit ce type de réaction, mais quoi qu'il en soit, elles ne devraient pas être ignorées et doivent faire l'objet d'une réflexion de l'enseignant et de l'apprenant. Rappelons ici la thèse de Von Humboldt, citée par Corder (1980 : 15), que l'on ne peut réellement enseigner une langue, mais seulement créer des conditions favorables pour qu'elle se développe spontanément dans le cerveau des apprenants.

Bibliographie

Adjemian, Ch. 1976. « On the nature of interlanguage systems ». *Language Learning*, n° 26 (2), p. 297-320.

Bajrić, S. 2005. « Questions d'intuition ». *Langue française*, 3, n°147, p. 7-18.

Buttler, D., Kurkowska, H., Satkiewicz, H. 1973. *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*. T. I. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Cook, P.J. 2002. *Sprawne posługiwanie się. 114 scenariuszy ćwiczeń z mówienia i słuchania*. Warszawa : Wydawnictwa CODN.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Éditions Didier.

Corder, S.-P. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages*, n° 57, p. 9-15.

Coseriu, E. 1973 [1952] Sistema, norma y habla. In: *Teoría del lenguaje y lingüística general*. 3ª edición revisada y corregida. Madrid: Gredos.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4^e édition. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dąbrowska, A., Pasięka, M. 2015. « Teorie, klasyfikacje oraz problemy badania i oceny błędów glottodydaktycznych ». *Acta Universitatis Lodzensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, n° 22, p. 21-47.

Debyser, F. 1970. « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue française*, n° 8, p. 31-61.

De Cock, S., Tyne, H. 2014. « Corpus d'apprenants et acquisition des langues ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 11, n° 1, p. 137-167.

- Gębal, P.E., Wiater, A. à paraître. *Dydaktyka i metodyka nauczania języków romańskich (francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego)*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Granger, S. 2007. « Corpus d'apprenants, annotation d'erreurs et ALAO : une synergie prometteuse ». *Cahiers de Lexicologie*, Vol. 91, n° 2, p. 117-132.
- Grucza, F. 1978. *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jamet C. 2005. « Identification de problèmes et contrastivité ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n° 38, p. 95-113.
- Luste-Chaâ, O. 2010. « L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE ». *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*, n° 145-146, p. 197-210.
- Markowski, A. (éd.) 2002. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski, A. 2018. *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Wyd. II. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marquilló Larruy, M. 2013. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Porquier, R. 1974. *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Thèse de 3^e cycle non publiée, Université Paris VIII – Vincennes.
- Porquier, R. 1977. « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 25, p. 23-43.
- Rachad, N. 2016. « La notion de l'erreur comme indice d'appropriation de la langue ». *Norsud*, n° 8, p. 31-38.
- Roulet, E. 1976. « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 21, p. 43-80.
- Selinker, L. 1972. « Interlanguage ». *International Review of Applied Linguistics*, n° 10 (3), p. 209-231.
- Stefańczyk, W.T. 2007. *Kategoria rodzaju i przypadku polskiego rzeczownika. Próba synchronicznej analizy morfologicznej*. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Valetopoulos, F., Lamprou, E. 2017. « Les phrases relatives : la complexité à l'épreuve des corpus d'apprenants ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 185, p. 67-79.
- Wiater, A. 2016. *Stimuler la parole à travers la peinture. L'entraînement à la créativité dans la perspective du développement de l'expression orale en langue étrangère*. Wrocław : Oficyna Wydawnicza ATUT.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





La didactique du plurilinguisme du point de vue des apprenants en langues étrangères

Radosław Kucharczyk

Université de Varsovie, Pologne

r.kucharczyk@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-1861-1358>

Reçu le 31-05-2023 / Évalué le 18-07-2023 / Accepté le 11-09-2023

Résumé

La notion de compétence plurilingue semble être – depuis un certain temps – bien ancrée dans la réflexion didactique et opérationnalisée, entre autres, par le *Volume complémentaire du CECR* (2021). Dans l'article, nous voudrions présenter notre propre modèle de développement de la compétence plurilingue que nous avons élaboré pour renforcer le processus d'enseignement/apprentissage du français auprès du public polonophone. Au centre du modèle en question se trouve la capacité à effectuer un transfert interlinguistique positif en passant par l'élaboration de stratégies s'appuyant sur les ressources de son propre répertoire langagier dont le développement est conditionné par la capacité à gérer le processus d'apprentissage (métacognition) et les émotions qui l'accompagnent (affectivité), de même que la réflexivité qui devrait accompagner toutes les démarches entreprises par l'apprenant en langues. Dans la suite, nous voudrions présenter les résultats d'une enquête menée auprès d'élèves polonophones (N = 414) dont l'objectif était d'examiner dans quelle mesure ils activent les composantes du modèle en question lors de l'apprentissage des langues. Notre article a pour l'ambition de montrer comment la compétence plurilingue – développée consciemment en classe de langue – peut impacter positivement le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Mots-clés : compétence plurilingue, modèle, développement, transfert, enquête

Dydaktyka wielojęzyczności z punktu widzenia uczniów języków obcych

Abstrakt

Pojęcie kompetencji różnojęzycznej wydaje się być od pewnego czasu mocno zakorzenione w glottodydaktyce, przede wszystkim dzięki pojawieniu się tomu uzupełniającego do ESOKJ, który operacjonalizuje to pojęcie. W niniejszym artykule przedstawiono autorski model rozwijania kompetencji różnojęzycznej, opracowany w celu wzmocnienia procesu nauczania/uczenia się języka francuskiego wśród osób polskojęzycznych. U podstaw tego modelu leży umiejętność dokonania pozytywnego transferu międzyjęzykowego wynikająca ze strategii opartych na zasobach repertuaru

językowego jednostki. Rozwój strategii jest uwarunkowany umiejętnością zarządzania procesem uczenia się (metapoznanie) i towarzyszącymi mu emocjami (afektywność), a także przyjęciem postawy refleksyjnej. W dalszej części artykułu zostaną przedstawione wyniki badania przeprowadzonego wśród uczniów polskojęzycznych (N = 414), którego celem było sprawdzenie, w jakim stopniu aktywizują oni komponenty omawianego modelu podczas nauki języka obcego. Celem artykułu jest pokazanie, w jaki sposób kompetencja różnojęzyczna - świadomie rozwijana w klasie językowej – może mieć pozytywny wpływ na proces nauczania/uczenia się języka.

Słowa kluczowe : kompetencja różnojęzyczna, model, rozwijanie, transfer, badanie ankietowe

The didactics of plurilingualism from the point of view of foreign language learners

Abstract

The notion of plurilingual competence seems to have been - for some time - well established in didactic thinking and operationalised, among other things, by the complementary volume of the CEFR (2021). In this article, we would like to present our own model for developing plurilingual competence, which we have developed in order to strengthen the process of teaching/learning French to Polish speakers. At the heart of the model in question is the ability to make a positive cross-linguistic transfer through the development of strategies based on the resources of one's own language repertoire, the development of which is conditioned by the ability to manage the learning process (metacognition) and the emotions that accompany it (affectivity), as well as the reflexivity that should accompany all the steps taken by the language learner. In what follows, we would like to present the results of a survey of Polish-speaking students (N = 414), the aim of which was to examine the extent to which they activate the components of the model in question during language learning. The aim of our article is to show how plurilingual competence - consciously developed in the language classroom - can have a positive impact on the language teaching/learning process.

Keywords: multilingual competence, model, development, transfer, survey

Introduction

L'objectif de l'article est de présenter une nouvelle approche en didactique des langues étrangères qui est basée sur l'exploitation des ressources du répertoire plurilingue de l'apprenant. En d'autres termes, notre objectif est de présenter un modèle qui prend comme le point de départ l'expérience antérieure de l'apprenant relative à l'apprentissage des langues dans les domaines suivants : métacognition, affectivité, réflexivité. Les démarches didactiques visant le travail sur lesdits éléments permettent

à l'apprenant d'élaborer un éventail de stratégies puisant dans son expérience langagière, ce qui constitue la condition *sine qua non* d'un transfert interlinguistique positif qui conditionne, entre autres, le développement des compétences écrites. De plus, nous sommes d'avis que des démarches didactiques qui exploitent les expériences antérieures des apprenants peuvent s'avérer utiles dans l'enseignement/apprentissage des langues moins enseignées et moins diffusées, comme c'est le cas du français pour le public polonophone. Notre article commencera par la présentation des principes de la didactique du plurilinguisme et du modèle que nous venons de mentionner. Puis, nous allons analyser et discuter les résultats de l'enquête que nous avons menée auprès des élèves polonophones. L'objectif de l'étude était de diagnostiquer si et dans quelle mesure les élèves interrogées recourent aux composantes de leur répertoire plurilingue lors de l'apprentissage des langues. Il nous semble que les résultats peuvent s'avérer pertinents, notamment pour l'apprentissage-enseignement des langues moins enseignées et moins diffusées ce qui est le cas du français en Pologne. En effet, les élèves polonophones sont rarement exposés à la diversité linguistique et culturelle vu le caractère plutôt monolingue du pays et la LVE1 dominante dans les écoles polonaises c'est l'anglais.

1. Mettre la compétence plurilingue au centre de la recherche en didactique des langues

1.1. Les recherches en DDLE

Le statut de la recherche en didactique des langues étrangères (désormais DDLE) constitue – depuis un certain temps – l'objet d'une large discussion (Dakowska, 2010 ; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010 ; Dakowska, 2014 ; Germain 2022), ce qui revient à définir le champ, l'objet et les objectifs de ses investigations. Il va de soi que c'est le processus d'enseignement/apprentissage des langues et le développement de la compétence à communiquer qui sont au cœur des recherches en DDLE. Néanmoins, en réfléchissant sur le statut de la DDLE il semble être crucial de prendre en considération deux traits caractéristiques des démarches

entreprises en classe de langue (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010 : 33), à savoir :

- une forte variabilité du contexte dans lequel se déroule le processus d'enseignement/apprentissage des langues ;
- une forte influence des variables individuelles.

S'il s'agit du contexte, il est conditionné par différents paramètres qui déterminent la réalité scolaire dans laquelle se déroule la recherche. D'un côté entrent en jeu les paramètres dits généraux, tels que l'âge des apprenants ou le type d'enseignement/apprentissage. De l'autre, les paramètres plus détaillés liés directement aux élèves : les attitudes des élèves envers la langue et la culture cibles, leur expérience relative à l'apprentissage des langues et leur pratique de la langue. À cela s'ajoutent encore des variables individuelles des élèves qui englobent non seulement leurs prédispositions psychologiques mais aussi leurs préférences – fortement individualisées – concernant la façon d'apprendre des langues et modéliser la compétence à communiquer qui se développe différemment chez tous les apprenants. En d'autres termes, les recherches menées en DDLE devraient cibler le développement de la compétence à communiquer tout en prenant en considération le contexte d'apprentissage-enseignement, de même que les variables personnelles des apprenants.

1.2. La compétence plurilingue au cœur des recherches en DDLE

Suite à la parution du *Cadre européen de références pour les langues* (désormais le CECRL) en 2001, et notamment de son volume complémentaire (désormais le CECRL VC) en 2021, c'est la compétence plurilingue qui commence à devenir l'objet des investigations en DDLE¹. Dans la littérature de la matière, la compétence plurilingue est définie en tant qu'une seule compétence qui englobe les savoirs et les savoir-faire relatifs aux langues faisant partie du répertoire langagier de l'individu

¹ Il nous semble également important de souligner le rôle d'un Cadre de Référence pour les *Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP) (2012) dont les auteurs proposent 4 approches qui puisent dans la pluralité des langues et des cultures. Trois visent directement le travail sur la compétence plurilingue, à savoir l'éveil aux langues, l'intercompréhension et la didactique intégrée.

(Kucharczyk, 2018), de même que son savoir-être qui est responsable, entre autres, des attitudes et des motivations. En effet, pour bien cerner la compétence plurilingue, on part du principe que toute la connaissance et toute l'expérience linguistique et culturelle contribuent à la construction de la compétence à communiquer (CECRL VC, 2021 : 129 ; Lüdi, 2016 : 43 ; Moore, Castellotti, 2008 : 18). Par voie de conséquence, les langues faisant partie du répertoire langagier sont interdépendantes et interconnectées, donc elles ne sont pas isolées les unes des autres mais constituent un ensemble cohérent qui permet à l'individu de créer des passerelles interlinguistiques qui sont très individualisées, car l'expérience de chaque personne est différente. Ainsi, le but de toutes les démarches didactiques n'est plus d'amener les élèves à atteindre la maîtrise équilibrée de toutes les langues, mais plutôt de montrer aux élèves comment puiser dans les ressources de leur répertoire langagier afin d'adapter leur langue au contexte social de l'échange. En d'autres termes, l'objectif principal des démarches entreprises en classe de langue est de développer chez les apprenants, de manière consciente, la compétence plurilingue. Cet objectif, qui constitue la clé de voûte de la didactique du plurilinguisme que nous tenterons d'opérationnaliser dans la suite du présent article, est dans une étroite corrélation avec les spécificités de ladite compétence (CECRL, 2001 : 105-106). En effet, la compétence plurilingue est une compétence fonctionnelle, car ses différentes composantes sont activées selon les besoins imposés par la situation de communication donnée. Cela s'applique aussi au processus d'apprentissage : l'apprenant qui recourt consciemment aux composantes de son répertoire langagier lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, choisit les savoirs et les savoir-faire déjà acquis qui lui permettent de résoudre des tâches et avancer en nouvelle langue. Force est aussi de souligner que la compétence plurilingue est partielle, car la maîtrise des langues faisant partie du répertoire de l'individu n'est jamais équilibrée. De plus, la configuration des langues change en fonction du vécu de l'apprenant, ce qui veut dire que son répertoire langagier peut être différemment utilisé à différents moments de l'apprentissage de nouvelles langues. S'il s'agit des profits relatifs à la compétence plurilingue développée, ils sont nombreux (Robert, Rosen, 2010 : 58). Les individus ayant la compétence plurilingue développée sont munis d'une conscience

métalinguistique et métacommunicative développée, ce qui leur permet de réfléchir sur le fonctionnement de la langue et de la communication. En d'autres termes, ils sont capables de distinguer des phénomènes généraux (alors propres à toutes les langues) des phénomènes caractéristiques pour la langue donnée ce qui impacte positivement leur savoir-apprendre, car mettre en place des passerelles entre les langues leur est plus facile et plus efficace. De plus, la compétence plurilingue est en relation avec la compétence sociologique et pragmatique ce qui permet à l'apprenant d'aller au-delà de la perception stéréotypée des langues bloquant souvent l'apprentissage d'une nouvelle langue. Il s'ensuit alors que la compétence plurilingue développée non seulement rend la communication plus efficace mais rend aussi le processus d'apprentissage-enseignement des langues plus rapide. Pour cette raison, comme nous l'avons déjà constaté, développer ladite compétence devrait s'inscrire dans le quotidien de la classe de langue ce qui demande le travail sur les capacités suivantes (CECRL VC 2021 : 130) :

- la capacité à gérer l'altérité pour reconnaître les ressemblances et les différences dans le but d'optimiser l'apprentissage et, par voie de conséquence, la communication ;
- la capacité à utiliser des langues connues pour accéder à des nouvelles langues (par exemple, la recherche des mots apparentés, des mots internationaux pour comprendre des textes, etc.) ;
- la capacité à réagir d'une façon sociolinguistique appropriée suite à l'intégration des éléments présents déjà dans le répertoire langagier ;
- la capacité à explorer son répertoire langagier pour construire un texte ou un discours communicativement significatif ;
- l'ouverture et la curiosité pour développer une conscience linguistique et plurilinguistique.

2. Opérationnaliser la didactique du plurilinguisme

Même si la notion de compétence plurilingue semble être bien décrite, surtout dans les documents qui ont l'ambition de définir les axes principaux

des politiques linguistiques, elle est rarement traitée en tant qu'objet d'études en DDLE. Comme le souligne à juste titre C. Germain (2022 : 45) :

[...] il n'est pas suffisant de poser le problème dans les termes du transfert de la théorie à la pratique en se référant tout simplement aux deux langues en présence. [...] il faut plutôt se placer du côté du mécanisme de l'appropriation des langues [...].

Ce point de vue est proche de nos réflexions relatives au processus d'apprentissage/enseignement des langues qui s'inscrit dans les principes de la didactique du plurilinguisme. En effet, nous sommes d'avis que si les démarches didactiques visent à développer chez les apprenants en langues la capacité à effectuer un transfert interlinguistique positif, cela demande l'élaboration d'un éventail de stratégies basées sur le répertoire linguistique de l'apprenant. Pour que lesdites stratégies puissent se mettre en place, l'apprenant est censé gérer son savoir-apprendre (ou, en d'autres termes, la métacognition), et les émotions qui accompagnent le processus d'apprentissage d'une langue, ce qui demande aussi de sa part l'adoption de la posture réflexive qui lui permettra de profiter de l'expérience acquise antérieurement en tant qu'apprenant qu'utilisateur de langues (y compris sa langue maternelle) pour gérer l'apprentissage d'une nouvelle langue. En d'autres termes, nous postulons l'existence d'un modèle qui permette de s'approprier des langues selon les principes de la didactique du plurilinguisme. Le modèle en question englobe les éléments suivants : le savoir-apprendre (la métacognition), l'affectivité, la réflexivité, les stratégies et le transfert interlinguistique positif.

2.1. Le savoir-apprendre (la métacognition)

La métacognition, ou en d'autres termes le savoir-apprendre, n'est pas un nouveau concept pour la DDLE. Cela est sans nul doute dû à la parution du CECRL (2001) que les concepteurs qualifient en tant qu'une des compétences dites générales qui restent en corrélation avec la compétence à communiquer langagièrement. Sans entrer dans les détails, nous pouvons admettre que le savoir-apprendre développé permet à l'apprenant de gérer de manière consciente et par voie de conséquence plus efficace ses apprentissages, ce qui n'est pas à négliger lors de l'élaboration des savoirs et savoir-faire linguistiques et communicatifs (Sujecka-Zajac, 2016 : 144-

146). Cette élaboration se fait dans un ordre préétabli. Tout d'abord, l'apprenant perçoit un nouvel élément pour le comparer à des concepts déjà connus. Ensuite, il procède par l'inférence ce qui lui permet de formuler des règles opérationnelles englobant aussi bien les caractéristiques que le fonctionnement du concept en question. Vient ensuite la formulation de l'hypothèse qui est vérifiée par l'apprenant et généralisée si l'apprenant la trouve pertinente.

La démarche que nous venons de présenter semble s'inscrire dans les principes de la didactique du plurilinguisme qui s'articule, entre autres, – comme nous l'avons déjà dit – autour du transfert interlinguistique positif. Force est aussi de constater que la métacognition discutée dans la perspective de la didactique du plurilinguisme peut être analysée dans deux perspectives. D'un côté, il s'agit de l'apprentissage des langues dans le sens exact du terme (apprendre la grammaire, le lexique, développer les compétences réceptives, productives, etc.). De l'autre, il est question de gérer son processus d'apprentissage : le planifier, le suivre et à la fin l'évaluer. Dans les deux cas, l'apprenant se réfère à l'expérience qu'il a acquise lors de l'apprentissage d'autres langues.

2.2. L'affectivité

Que les émotions accompagnent tout le processus d'apprentissage semble être évident. Cet aspect affectif est plus visible dans le cas de l'apprentissage/enseignement des langues dont l'objectif est de faire sortir l'apprenant de sa zone de confort et le faire communiquer dans la langue qu'il ne maîtrise pas parfaitement. Ainsi la capacité à gérer ses émotions est cruciale surtout au début de l'apprentissage où l'apprenant peut vivre des émotions négatives (impossibilité de s'exprimer dans une langue ÉTRANGÈRE, de produire des sons qui n'existent pas dans les langues qu'il connaît, etc.) ce qui peut le bloquer pour poursuivre l'apprentissage. Nous partons donc du principe que gérer ses émotions en se référant à l'expérience antérieure relative à l'apprentissage des langues aide l'apprenant à briser le blocage affectif et impacte positivement la motivation pour apprendre une nouvelle langue. Pour ce faire, l'enseignant devrait diagnostiquer les facteurs qui pourraient impacter le domaine affectif pour y adapter ses démarches didactiques. C'est le contexte d'apprentissage qui

est avant tout à prendre en considération (Kucharczyk, 2016). En définissant ledit contexte, il faut se poser la question : quel est le statut de la langue qui constitue l'objet d'apprentissage/enseignement : est-ce la LVE1 ou LVE2 ? l'apprenant se présentera-t-il à un examen à enjeu élevé de cette langue ? De plus il semble aussi crucial d'examiner les attitudes envers la langue et la culture cibles dans la communauté à laquelle appartiennent les apprenants. Aussi importantes sont les représentations que l'apprenant se fait (ou s'est fait) de la langue qu'il est en train de s'approprier (Kucharczyk, Szymankiewicz, 2016). Entre ici en jeu, entre autres, les distances : typologique et psychotypologique (Kucharczyk, 2018 : 149-150). La première résulte du degré des ressemblances d'ordre génétique : en effet, les langues appartenant à la même famille de langues ou les langues proches géographiquement *a priori* possèdent plus d'éléments communs, ce qui peut faciliter leur apprentissage. Quant à la distance psychotypologique, elle résulte de l'évaluation du degré de parenté effectué par l'individu. En d'autres termes, plus de ressemblances l'apprenant perçoit entre la langue qu'il est en train d'apprendre et les langues faisant partie de son répertoire langagier, plus cette langue lui semble familière.

2.3. La réflexivité

Pour que l'apprenant puisse gérer le processus d'apprentissage d'une langue de même que les émotions qui l'accompagnent, il doit adopter une posture réflexive. Par posture réflexive nous entendons la capacité à analyser, de manière critique, les actions entreprises par l'individu (Kopaczyńska, 2008 : 100 ; Perkowska-Klejman, 2013 : 75). S'il existe déjà des outils qui ont comme objectif de pousser les élèves vers la réflexion lors du processus d'enseignement/apprentissage des langues, *Le portfolio européen des langues* ou *L'Autobiographie de rencontres interculturelles* par exemple, ils n'accentuent pas la synergie qui pourrait se mettre en place entre différentes composantes du répertoire langagier de l'apprenant (Kucharczyk, 2022 : 77). Cependant, la réflexion des élèves focalisée sur les passerelles possibles entre les langues qu'il maîtrise ou qu'ils sont en train de s'approprier peut renforcer l'enseignement/apprentissage des langues visant à exploiter le répertoire langagier des apprenants. Nous sommes d'avis que c'est la langue maternelle des élèves, à part d'autres langues

faisant partie de leur répertoire langagier, qui y joue un rôle important. D'un côté, la langue maternelle peut servir d'appareil conceptuel qui facilite aux élèves l'accès aux nouveaux savoirs et savoir-faire linguistiques et communicatifs. De l'autre, elle peut être traitée comme un échafaudage cognitif pour effectuer des comparaisons interlinguistiques. Force est de constater que, suite à une réflexion bien guidée, les apprenants seront en mesure d'appréhender de nouvelles langues de manière critique. Leur perception des langues sera moins normative, car ils prendront en considération la complexité de toute langue et le processus de la communication.

2.4. Les stratégies

Comme nous l'avons déjà mentionné au début, l'élaboration d'un éventail de stratégies basées sur les composantes du répertoire langagier de l'apprenant est une condition *sine qua non* du transfert interlinguistique positif qui constitue le noyau dur de la didactique du plurilinguisme. Même si les stratégies d'apprentissage sont un objet de recherches en DDLE depuis des années (nous pouvons citer des typologies de stratégies déjà canoniques, comme celles proposées par Rubin (1989), O'Malley et Chamot (1990) ou Oxford (1990)), il n'existe pas de typologie qui se réfère aux synergies possibles entre les langues faisant partie du répertoire langagier de l'apprenant. Il serait donc utile de mettre en place une telle typologie qui prend comme point de départ l'hypothèse d'interdépendance de Cummins (Hamers, Blanc, 2003 : 93) selon laquelle le niveau de compétence en L1 impacte la compétence dans les langues que l'individu s'approprie après. Les stratégies en question engloberaient trois champs : métacognitif, cognitif et socio-affectif et leur point commun serait l'expérience antérieure de l'individu. En ce qui concerne les stratégies cognitives, elles permettent à l'apprenant de construire des savoirs et savoir-faire linguistiques (travail sur les systèmes linguistiques) et communicatifs (travail sur les compétences) en puisant dans les composantes de son répertoire langagier : comparer des systèmes, remarquer des emprunts, rechercher des régularités, recourir aux techniques d'écoute ou de lecture déjà testées dans d'autres langues. Les stratégies métacognitives sont censées aider l'élève à mieux gérer son apprentissage tout en profitant de l'expérience

qu'il a déjà acquis en tant qu'apprenant en langues. Lesdites stratégies se situent à différents niveaux : planification, contrôle et évaluation. Nous pouvons distinguer les stratégies suivantes : déterminer ses points forts et faibles en tant qu'apprenant en langues pour en profiter lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, recourir aux schémas rhétoriques connus dans d'autres langues, observer si les stratégies métacognitives efficaces pour l'apprentissage d'autres langues sont applicables pour l'apprentissage d'une nouvelle langue ou se demander à quel point l'expérience relative à d'autres langues s'est avérée efficace pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. S'il s'agit des stratégies socio-affectives, elles concernent d'une part, la gestion des émotions qui accompagnent le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue, d'autre part, les relations avec l'autre lors de la communication exolingue. Sont alors à distinguer les stratégies suivantes : être conscient (suite à l'expérience antérieure) que le processus d'apprentissage d'une langue est long et difficile pour ne pas se décourager face à toute difficulté rencontrée, accepter que la maîtrise parfaite d'une langue n'est pas un objectif à atteindre ou utiliser des mots transparents lors de la communication exolingue. Il est évident que les stratégies basées sur le répertoire langagier de l'apprenant sont loin d'être exhaustives, car – vu le caractère fortement individualisé de la compétence plurilingue – il n'est pas possible de toutes les prévoir. Néanmoins, nous sommes persuadé qu'elles montrent les axes principaux autour desquels les démarches didactiques entreprises en classe de langue devraient être orientées.

2.5. Le transfert interlinguistique positif

Comme nous l'avons déjà constaté, élaborer un éventail de stratégies basées sur le répertoire langagier de l'individu qui résultent des capacités à gérer ses apprentissages et les émotions qui accompagnent l'apprentissage tout en passant par une posture réflexive est le point de départ pour effectuer un transfert interlinguistique positif. Si, pendant des années, le transfert en question était traité comme un phénomène freinant l'apprentissage efficace des langues (d'où différentes méthodes dont l'objectif était de prévoir le transfert potentiel et proposer des activités qui l'anéantissent, comme la méthode audio-orale ou la méthode SGAV), il est

aujourd'hui perçu comme un potentiel à exploiter. Le transfert interlinguistique est positif à condition qu'il soit réfléchi et par voie de conséquence résulte de la réflexion de l'apprenant sur le fonctionnement de la langue et de la communication (Widła, 2011 : 55 ; Stolarczyk-Gembiak, 2015 : 471). Le transfert en question peut concerner non seulement des systèmes linguistiques (grammaire, lexique, phonétique, orthographe, etc.), mais aussi des compétences (réceptives, productives, interactives) et des tâches qui sont au cœur de l'approche actionnelle. Bref, il est recommandé d'orienter les démarches didactiques de sorte que les apprenants soient amenés à effectuer un transfert interlinguistique positif qui soit conscient, car l'appropriation d'une nouvelle langue sera plus facile et plus efficace, ce qui impactera positivement la motivation des élèves. Pour que le transfert en question se mette en place, les apprenants doivent élaborer une batterie de stratégies fondées sur les ressources de leur répertoire langagier, ce qui, comme nous l'avons déjà dit, demande un travail sur la métacognition et les émotions accompagnant l'apprentissage qui ne peut pas se passer de la réflexion sur la langue et le processus de la communication. Tous ces éléments font partie d'un modèle qui est présenté ci-dessous :

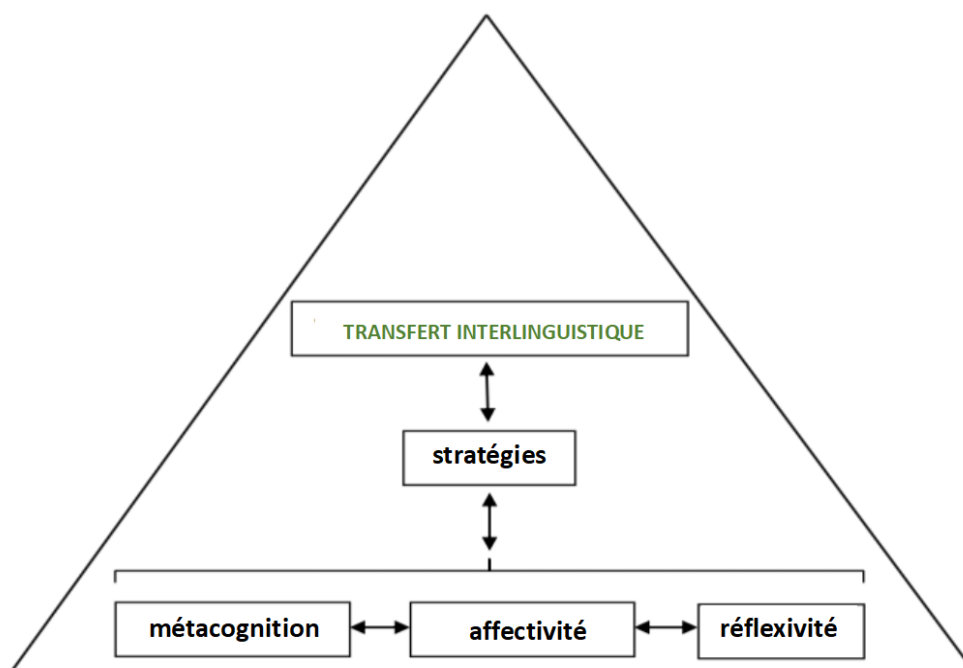


Figure 1. Les composantes du modèle SMART

Le modèle en question est appelé modèle SMART : un acronyme de ses composantes – stratégies, métacognition, affectivité, réflexivité et transfert. De plus, il fait référence au caractère de la compétence plurilingue qui peut être définie comme une *SMART compétence*. En effet, l'apprenant s'en sert comme de son téléphone portable : les composantes de son répertoire langagier sont comme des applications qu'il utilise en fonction de ses besoins, besoins imposés par la situation de l'apprentissage ou de la communication. Dans la suite du texte, nous discuterons les résultats d'une enquête réalisée auprès des élèves polonophones dont l'objectif était de savoir si et dans quelle mesure ils puisent dans les composantes de leur répertoire lors de l'apprentissage des langues.

3. L'étude empirique

3.1. Le cadre théorique

L'objectif de la recherche dont nous présenterons les résultats dans la suite du présent article était d'examiner à quel point les principes de la didactique du plurilinguisme sont présents dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues auprès du public polonophone. La recherche a été menée auprès des apprenants polonophones, ce qui nous a permis d'analyser à quel point ils sont capables de puiser dans les composantes de leur répertoire langagier lors d'apprentissage des langues lors du parcours scolaire obligatoire². Les résultats d'une étude homologue menée auprès des enseignants travaillant dans des écoles polonaises (Kucharczyk 2022) ont montré que les enseignants interrogés (N = 155) essaient de mettre en place les principes de la didactique du plurilinguisme. Ils aident leurs apprenants à gérer leurs apprentissages en les encourageant à profiter de leurs expériences antérieures, tout en mettant en relief le rôle des émotions qui les accompagnent. Les enseignants interrogés développent aussi chez leurs apprenants une pensée critique concernant le

² Tout au long du parcours scolaire (8 ans d'école primaire et 4 ans de lycée), les apprenants sont obligés d'apprendre au moins deux langues étrangères. La LVE1 apparaît dès la première année du primaire, la LVE2 à partir de la septième année. À l'école secondaire, les LVE1 et LVE2 sont obligatoires dès le début. Force est de souligner que les élèves ne peuvent pas changer la LVE1 après le passage au secondaire et la LVE1 qui domine est l'anglais.

fonctionnement de la langue et de la communication. Sont également proposées des tâches ou des activités qui ont pour l'objectif d'élaborer un éventail de stratégies se basant sur les ressources du répertoire langagier de l'apprenant, ce qui doit lui faciliter un transfert interlinguistique positif. Il nous a semblé donc intéressant d'examiner si les apprenants sont également persuadés de profiter de leur expérience antérieure relative à l'apprentissage de langue lors de l'appropriation d'une nouvelle langue. Pour réaliser notre étude empirique nous avons formulé une question et une hypothèse de recherche principale de la manière suivante :

QdR : À quel point les apprenants polonophones peuvent-ils – lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue – dans leur expérience antérieure relative à l'apprentissage des langues ?

HdR : En apprenant une nouvelle langue étrangère, les apprenants polonophones peuvent souvent dans leur expérience antérieure relative à l'apprentissage des langues, vu qu'ils possèdent, à part leur langue maternelle, deux langues étrangères.

Ensuite, nous avons formulé des questions de recherche détaillées, suivies également d'hypothèses que nous présentons ci-dessous :

QdR1 : À quel point les apprenants polonophones savent-ils gérer le processus d'apprentissage d'une langue en s'appuyant sur leur expérience antérieure ?

HdR1 : Les apprenants polonophones savent gérer le processus d'apprentissage d'une langue en s'appuyant sur leur expérience antérieure vu qu'ils possèdent, à part leur langue maternelle, deux langues étrangères.

QdR2 : À quel point les apprenants polonophones font-ils attention aux facteurs affectifs, dont ils sont conscients, qui accompagnent le processus d'apprentissage d'une langue ?

HdR2 : Les apprenants sont conscients de leurs propres émotions qui accompagnent le processus d'apprentissage

QdR3 : À quel point les apprenants polonophones réfléchissent-ils sur le fonctionnement de la langue et de la communication ?

HdR3 : Les apprenants polonophones réfléchissent souvent sur le fonctionnement de la langue et de la communication vu qu'ils possèdent, à part leur langue maternelle, deux langues étrangères.

QdR4 : Avec quelle fréquence les apprenants polonophones résolvent-ils des tâches qui leur permettent de créer un éventail de stratégies basées sur leur répertoire langagier menant vers un transfert interlinguistique positif ?

HdR4 : Les apprenants polonophones résolvent assez souvent des tâches qui leur permettent de créer un éventail de stratégies basées sur leur répertoire langagier menant vers un transfert interlinguistique positif.

3.2. L'outil

Pour réaliser notre étude nous nous sommes servi d'un questionnaire d'enquête distribué en ligne à l'aide des enseignants³ travaillant dans les établissements publics. Le questionnaire était rédigé en polonais, langue maternelle des apprenants. Il se composait de 25 items (questions fermées) visant les aspects de la didactique du plurilinguisme faisant partie du modèle SMART présenté auparavant, à savoir : la métacognition, l'affectivité, la réflexivité, les stratégies basées sur le répertoire plurilingue de l'individu et le transfert interlinguistique positif. Chaque item du questionnaire de l'enquête avait la forme d'une phrase déclarative décrivant une des composantes du modèle SMART. La tâche de chaque apprenant interrogé était de choisir une des réponses suivantes : jamais, rarement, parfois, souvent, toujours en fonction de la fréquence du comportement ou de la technique d'apprentissage inclus dans l'item, ce qui nous a permis de compter le pourcentage de réponses choisies. Nous sommes conscient des limites que pose le questionnaire fermé (par exemple l'évaluation subjective des réponses), mais notre ambition était de diagnostiquer un groupe assez nombreux, d'où la décision de recourir au questionnaire fermé.

3.3. L'échantillon

Au total, nous avons interrogé 414 apprenants polonophones dont les caractéristiques sont représentées dans ce tableau.

³ Nous les remercions de leur participation à notre recherche.

N = 414 [%]		
langue apprise	anglais	98 %
	français	71 %
	espagnol	27 %
	allemand	21 %
	russe	11 %
	italien	6 %
	autres	21 %
établissement	école primaire (sans sections bilingues)	0 %
	école primaire (avec sections bilingues)	0 %
	école secondaire (sans sections bilingues)	66 %
	école secondaire (avec sections bilingues)	28 %
	école supérieure (autres facultés que les facultés de langues modernes)	1 %
	école supérieure (facultés de langues modernes)	5 %
	autres	1 %

Tableau 1. Les caractéristiques de l'échantillon

Les données montrent que la grande majorité des personnes interrogées étudie l'anglais, ce qui nous permet de constater que c'est leur LVE1. Quant aux autres langues, c'est le français qui domine. Il est suivi d'espagnol et du russe. Toutes les personnes enquêtées étudient dans le secondaire ou continuent leurs études supérieures (y compris à la faculté des langues), ce qui nous permet de supposer qu'elles sont déjà expérimentées en matière d'apprentissage ; par conséquent, la voie qui mène au travail, selon les principes de la didactique du plurilinguisme, peut se voir ouverte.

3.4. L'analyse des données

L'analyse des données reflète les réponses des personnes interrogées relatives à différentes composantes du modèle SMART : la métacognition, l'affectivité, la réflexivité, les stratégies basées sur le répertoire plurilingue de l'individu et le transfert interlinguistique positif.

3.4.1. La métacognition

Métacognition N = 414 [%]					
	jamais	rarement	parfois	souvent	toujours
En apprenant une nouvelle langue étrangère, je suis capable de dire quelles méthodes et techniques d'apprentissage ont été efficaces pour moi pour pouvoir les réutiliser.	7 %	15 %	23 %	28 %	27 %
En apprenant une nouvelle langue étrangère, je recours à des stratégies que j'ai testées en apprenant d'autres langues.	4 %	8 %	25 %	36 %	27 %

Tableau 2. Les réponses des apprenants concernant la métacognition

Les données recueillies dans le tableau ci-dessus montrent que la majorité des étudiants interrogés sont conscients des méthodes et des techniques qui leur ont été efficaces lors de l'apprentissage des langues étrangères (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) et essaient de les transposer vers une nouvelle langue. Il va de même pour les stratégies d'apprentissage : celles qui se sont avérées utiles lors de l'apprentissage antérieur des langues sont réutilisées lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue par une grande majorité des étudiants interrogés (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble).

3.4.2. L'affectivité

Affectivité N = 414 [%]					
	jamais	rarement	parfois	souvent	toujours
Je suis conscient que mon attitude envers la langue impacte l'efficacité de l'apprentissage.	1 %	2 %	8 %	23 %	65 %
Je contrôle ma motivation envers l'apprentissage de la langue à différents moments de mon parcours scolaire.	10 %	17 %	24 %	27 %	23 %

Tableau 3. Les réponses des apprenants concernant l'affectivité

Quant aux facteurs affectifs qui impactent le processus d'apprentissage des langues, presque tous les étudiants interrogés (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) sont conscients que leur attitude envers une langue reste en corrélation avec l'efficacité des apprentissages. Presque la moitié des personnes interrogées sait réguler leur motivation pour une langue à différentes étapes de l'apprentissage.

3.4.3. La réflexivité

Réflexivité N = 414 [%]					
	jamais	rarement	parfois	souvent	toujours
Je me pose des questions concernant le fonctionnement de la langue.	12 %	20 %	26 %	27 %	15 %
En apprenant une langue, je la compare à d'autres langues que je connais pour remarquer des éléments communs (grammaire, lexique, etc.).	2 %	10 %	24 %	45 %	19 %
En apprenant une langue, je remarque des mots empruntés à d'autres langues.	1 %	2 %	11 %	48 %	38 %
En apprenant une langue, je remarque des mots internationaux (transparents).	1 %	3 %	13 %	41 %	41 %
Je sais que les mots qui se ressemblent peuvent avoir des significations différentes.	1 %	4 %	16 %	40 %	40 %

Tableau 4. Les réponses des apprenants concernant la réflexivité

Quant à l'attitude réflexive adoptée lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, les apprenants interrogés déclarent qu'ils comparent assez souvent une nouvelle langue aux langues qu'ils connaissent déjà pour remarquer des ressemblances (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble). Une grande majorité des élèves est aussi persuadée qu'ils remarquent – dans la langue qu'ils découvrent – des mots qui sont empruntés d'autres langues, y compris des mots internationaux (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble). Il est aussi intéressant de constater que 80 % des personnes interrogées (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) sont conscientes de l'existence du phénomène dit « faux amis » : ils savent que les mots se ressemblant peuvent avoir des significations différentes. 42 % des élèves interrogés (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) se posent des questions sur le fonctionnement d'une nouvelle langue en la comparant aux langues déjà connues.

3.4.4. Les stratégies et le transfert interlinguistique

Stratégies basées sur le répertoire langagier de l'individu et transfert interlinguistique N = 414 [%]					
	jamais	rarement	parfois	souvent	toujours
Je sais que différents types de textes (p. ex. le texte argumentatif, la conversation informelle) se ressemblent dans différentes langues.	3 %	11 %	20 %	40 %	26 %
Je fais des activités qui me permettent de retrouver des ressemblances entre la langue que je suis en train d'apprendre et les langues que je connais.	28 %	35 %	24 %	10 %	3 %
Je sais que les constructions grammaticales qui se ressemblent peuvent avoir des significations différentes dans différentes langues.	4 %	11 %	27 %	38 %	20 %
Je sais que la connaissance d'autres langues peut me faciliter la compréhension orale dans la langue que je suis en train d'apprendre.	8 %	12 %	17 %	31 %	32 %
Lors des activités de compréhension orale j'utilise des techniques d'écoute que j'ai testées lors de l'apprentissage d'autres langues.	9 %	16 %	27 %	27 %	21 %
Lors de l'écoute, j'écoute tout le texte pour saisir son idée générale, tout en me concentrant sur les mots que je connais ou qui ressemblent à des mots que je connais dans d'autres langues.	3 %	7 %	17 %	38 %	36 %

Lors de l'écoute, j'attire mon attention sur des éléments textuels (mots/phrases/intonation) qui font preuve d'émotions est qui sont semblables à des éléments dans d'autres langues que je connais.	5 %	13 %	24 %	36 %	22 %
Je sais que la connaissance d'autres langues peut me faciliter la compréhension écrite dans la langue que je suis en train d'apprendre.	5 %	11 %	18 %	33 %	33 %
Lors de la lecture, j'écoute tout le texte pour saisir son idée générale, tout en me concentrant sur les mots que je connais ou qui ressemblent à des mots que je connais dans d'autres langues.	1 %	8 %	13 %	36 %	42 %
Je lis à haute voix les mots que je ne connais pas pour réfléchir s'ils ne ressemblent pas à des mots que je connais dans d'autres langues.	19 %	27 %	23 %	17 %	13 %
Lors des activités de compréhension écrite j'utilise des techniques de lecture que j'ai testées lors de l'apprentissage d'autres langues.	6 %	14 %	25 %	33 %	22 %
Je sais que la connaissance d'autres langues peut me faciliter l'expression orale dans la langue que je suis en train d'apprendre.	4 %	10 %	18 %	30 %	30 %
Lors des activités d'expression orale, j'utilise des techniques que j'ai testées lors de l'apprentissage d'autres langues.	6 %	12 %	29 %	32 %	21 %
En parlant dans une langue étrangère, j'envoie et je reçois des signaux non verbaux et para verbaux que je connais dans d'autres langues (gestes, mimique, etc.).	4 %	10 %	15 %	35 %	36 %
Je sais que la connaissance d'autres langues peut me faciliter l'expression écrite dans la langue que je suis en train d'apprendre.	5 %	15 %	19 %	33 %	28 %
Lors des activités d'expression écrite, j'utilise des techniques que j'ai testées lors de l'apprentissage d'autres langues.	6 %	14 %	25 %	34 %	20 %

Tableau 5. Les réponses des apprenants concernant les stratégies et le transfert interlinguistique

Quant aux stratégies basées sur les ressources du répertoire langagier de l'apprenant qui déboucheraient sur un transfert interlinguistique positif, une grande partie des élèves interrogés déclare être consciente que différents types de textes se ressemblent dans différentes langues (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble). Les participants de notre étude empirique savent aussi que la connaissance d'autres langues

leur peut être utile lors de l'écoute dans la langue cible. Les élèves interrogés sont aussi persuadés que la connaissance d'autres langues peut leur faciliter la compréhension orale dans la langue cible (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) : ils se concentrent sur les mots qu'ils connaissent ou sur ceux qui ressemblent à des mots connus dans d'autres langues ou bien ils recourent à des éléments qui font preuve d'émotions et qui sont transférables d'une langue à l'autre. Néanmoins, moins que la moitié des personnes interrogées recourent aux techniques d'écoute testées lors de l'apprentissage d'autres langues.

Quant à la compréhension des écrits, les élèves interrogés sont également persuadés que la connaissance d'autres langues peut s'avérer utile (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) : ils se concentrent surtout sur les mots qui leur paraissent pareils aux mots qu'ils connaissent dans d'autres langues, mais rares sont les personnes qui lisent des mots inconnus à haute voix pour réfléchir s'ils ne ressemblent pas à des mots connus dans d'autres langues. La moitié des personnes interrogées utilisent – lors de la lecture – les techniques testées et approuvées lors de la lecture dans d'autres langues.

60 % des personnes interrogées (les réponses « souvent » et « toujours » prises ensemble) sont persuadées que la connaissance d'autres langues peut les aider à mieux s'exprimer à l'oral dans la langue cible : pour ce faire, elles utilisent les techniques testées dans d'autres langues et reçoivent ou envoient des signes verbaux et para-verbaux transparents. Il va de même pour l'expression écrite : plus de la moitié des personnes interrogées sont d'avis que la connaissance d'autres langues peut les aider à s'exprimer à l'écrit dans une nouvelle langue. Moins nombreuses sont tout de même les personnes qui transfèrent les techniques d'expression écrite testées lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Quant à la grammaire, les opinions des étudiants interrogés sont mitigées : plus de la moitié remarque souvent les ressemblances entre les langues faisant partie de leur répertoire langagier, mais 27 % les voient parfois.

Il est aussi important de remarquer que pour plus de la moitié des apprenants interrogés (les réponses « jamais » et « rarement » prises ensemble), les activités permettant de retrouver des ressemblances entre les langues faisant partie de leur répertoire langagier ne sont pas proposées,

ce qui contredit les résultats que nous avons obtenus lors de l'étude homologue menée auprès des enseignants de langues (Kucharczyk, 2022).

Les réponses fournies par apprenants prouvent qu'ils sont conscients du potentiel de l'exploitation de leur répertoire plurilingue lors de l'apprentissage de langues. D'un côté, ils savent que les langues se ressemblent, de l'autre, ils ont la conscience que certaines techniques et stratégies d'apprentissage sont transférables d'une langue à l'autre, ce qui peut déboucher sur un apprentissage plus efficace. Force est de remarquer que recourir, dans un questionnaire d'enquête, à des questions fermées ne nous a pas permis de diagnostiquer comment ils procèdent lors des tâches qu'ils ont à faire en classe de langue. En d'autres termes, il serait intéressant d'analyser les schémas cognitifs (par exemple à l'aide des entretiens d'explicitation) qui sont activés lors de la réalisation des tâches, ce qui permet de connaître le savoir-faire des apprenants et, par voie de conséquence, d'examiner si les principes de la didactique du plurilinguisme sont respectés.

4. Remarques conclusives

La didactique du plurilinguisme est un construit relativement récent qui commence à s'ancrer dans la pratique des classes. La proposition du modèle au centre duquel se trouve le transfert interlinguistique positif montre les aspects auxquels l'enseignant en classe de langue devrait focaliser son attention : la métacognition, l'affectivité, la réflexivité et les stratégies basées sur le répertoire langagier de l'apprenant. Nous sommes persuadé que ledit modèle peut s'avérer utile, notamment en classe de langues moins diffusées et moins enseignées dont l'apprentissage demande plus d'effort cognitif de la part de l'apprenant. Les résultats de notre étude empirique que nous avons présentés dans le présent article montrent que les élèves recourent aux composantes de leur répertoire langagier lors de l'apprentissage des langues. Néanmoins, la question qui se pose est celle de savoir si les élèves interrogés le font consciemment. Sinon, il serait nécessaire de renforcer le travail sur l'exploitation des ressources de leur répertoire langagier car le transfert interlinguistique – pour qu'il soit efficace – doit être conscient.

Bibliographie

Candellier, M. et al. 2012. *Le CARAP. Un Cadre de Références pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Compétences et ressources. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg.

Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg.

Dakowska, M. 2010. « Glottodydaktyka jako nauka ». *Lingwistyka Stosowana*, n° 3, p. 71-86.

Dakowska, M. 2014. *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa : Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Germain, C. 2022. *Didactologie et didactique des langues. Deux disciplines distinctes*. Louvain-la-Neuve : Éditions EME.

Hamer, J. F., Blanc, M.H.A. 2003. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kopaczyńska, I. 2008. Refleksyjność w procesie uczenia się. In : *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz : Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Kucharczyk, R. 2016. « Kontekst nauczania języków obcych w Polsce – glottodydaktyczne aplikacje dla drugich języków obcych ». *Linguodidactica*, n° XX, p. 195-212.

Kucharczyk, R. 2018. *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin : Werset.

Kucharczyk, R. 2019. « L'impact des facteurs affectifs sur le développement de la compétence plurilingue. Vers une approche SMART en classe de langue tertiaire ». *Revue TDFLE*, (actes n°1). [En ligne] : <https://revue-tdfle.fr/pdf/articles/actes-1/141-l-impact-des-facteurs-affectifs-sur-le-developpement-de-la-competence-plurilingue-vers-une-approche-smart-en-classe-de-langue-tertiaire> [consulté le 15 mai 2023].

Kucharczyk, R. 2022. « Działania nauczycieli języków obcych a założenia dydaktyki wielojęzyczności ». *Neofilolog*, n° 58/1, p. 65-84.

Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. 2016. « Teorie osobiste dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego ». *Języki Obce w Szkole*, n° 4, p. 64-70.

Lüdi, G. 2016. Du plurilinguisme comme tare au plurilinguisme comme atout. L'héritage de l'idéologie monolingue. In : *L'éducation plurilingue. Contextes, représentations, pratiques*. Paris : Orizons.

Moore, D., Castellotti, V. 2008. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. In : *La compétence plurilingue : regards francophones*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang.

Perkowska-Klejman, A. 2013. « Modele refleksyjnego uczenia się ». *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, n° 1 (61), p. 75-90.

Robert, J.-P., Rosen, É. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Éditions Ophrys.

Stolarczyk-Gembiak, A. 2015. « Transfer językowy jako forma przygotowania do tłumaczenia konsekwentnego ». *Konińskie Studia Językowe*, n° 3 (4), p. 467-482.

Sujecka-Zajac, J. 2016. *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin : Werset/Instytut Romanistyki.

Widła, H. 2011. « Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce ». *Lingwistyka Stosowana*, n° 4, p. 53-67.

Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków : Wydawnictwo AVALON.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





La complexité de l'enseignement/apprentissage d'une langue moins diffusée et moins enseignée - l'exemple du polonais langue étrangère

Dorota Zygałło

Université de Poitiers, France

dorota.aleksandra.zygadlo@univ-poitiers.fr

<https://orcid.org/0009-0004-9803-844>

Reçu le 05-02-2024 / Évalué le 11-03-2024 / Accepté le 16-04-2024

Résumé

Ce travail se concentre sur l'enseignement du polonais en tant que langue étrangère, considéré comme un exemple de langues étrangères moins couramment enseignées dans le système éducatif français. Son objectif est d'analyser les défis auxquels sont confrontés les étudiants en raison de la complexité intrinsèque de la langue. Une attention particulière est accordée à l'étude de la morphologie nominale, mettant en évidence son caractère difficile et peu familier pour les apprenants francophones. De plus, un élément important de réflexion est la perception des langues slaves par les étudiants francophones, ainsi que leur conscience linguistique dans le cadre du domaine d'études en Sciences du Langage.

Mots-clés : multilinguisme, langue *MoDiMe*, polonais langue étrangère, morphologie nominale, complexité linguistique

Złożoność nauczania/uczenia się języka rzadziej nauczanego na przykładzie polskiego jako obcego

Streszczenie

Niniejszy artykuł koncentruje się na nauczaniu polskiego jako języka obcego, uznawanego za przykład rzadziej nauczanego języka obcego we francuskim systemie edukacyjnym. Celem artykułu jest analiza wyzwań, z którymi borykają się studenci ze względu na złożoność języka polskiego. Szczególną uwagę zwraca się na badanie morfologii nominalnej, podkreślając jej trudny i nieznany charakter dla uczących się francuskojęzycznych. Ponadto ważnym elementem refleksji jest postrzeganie języków słowiańskich przez francuskojęzycznych studentów, a także ich świadomość językową w kontekście ich kształcenia uniwersyteckiego na kierunku Sciences du Langage.

Słowa kluczowe : wielojęzyczność, język rzadziej nauczany, polski jako obcy, morfologia nominalna, złożoność językowa

The complexity of teaching/learning a less widely used and less taught language - the example of Polish as a foreign language

Abstract

This article focuses on the teaching of Polish as a foreign language, considered as an example of less commonly taught languages in the French educational system. Its aim is to analyze the challenges faced by students due to the intrinsic complexity of the Polish language. Particular attention is given to the study of nominal morphology, highlighting its difficult and unfamiliar nature for French-speaking learners. Additionally, an important aspect of reflection is the perception of Slavic languages by French-speaking students, as well as their linguistic awareness within the field of Language Sciences.

Keywords: multilingualism, LWULT language, polish as a foreign language, nominal morphology, linguistic complexity

Introduction

En France, l'enseignement de deux langues étrangères est solidement ancré dans le système éducatif. Comme le précise la circulaire n° 2015-173 du 20-10-2015 du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse¹ :

Le système éducatif dispense un enseignement de langues vivantes étrangères et régionales varié, garant du plurilinguisme et de la diversité culturelle sur le territoire. L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde.

À partir de la rentrée 2016, la nouvelle organisation pédagogique du collège introduit une deuxième langue vivante en classe de cinquième, ce qui devrait conduire les académies à « proposer une offre linguistique diversifiée et veiller à la cohérence et à la lisibilité des parcours linguistiques des élèves » (*ibidem*²).

D'après les statistiques du ministère, la grande majorité des élèves des collèges et des lycées commencent par étudier l'anglais comme première langue étrangère, à savoir 96,4 % des effectifs d'élèves du second degré

¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo39/MENE1524876C.htm> [consulté le 29 janvier 2024].

² Voir également : <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249> [consulté le 29 janvier 2024].

selon la première langue vivante étudiée à la rentrée 2021³. En ce qui concerne la deuxième langue étrangère, l'espagnol est en tête des choix, suivi de près par l'allemand (Solano, 2022). Les langues moins diffusées et moins enseignées demeurent alors sous-représentées dans le système éducatif français, y compris au niveau du lycée. Comme le souligne Valetopoulos (2023), en dépit de l'existence du document intitulé *La carte des langues vivantes*, censé garantir la diversification dans l'enseignement des langues étrangères, il est à noter que l'offre de cours pour des langues telles que l'arabe, le chinois, le grec moderne, l'hébreu, le japonais, les langues scandinaves, le néerlandais, le polonais, le portugais, le russe et le turc se révèle peu fréquente. Dans la majorité des cas, les écoles accordent une préférence à l'enseignement des langues les plus populaires dans le système éducatif ce qui peut être dû à des facteurs très variés : représentations des parents et des élèves sur certaines langues, manque d'enseignants, etc. Ainsi, l'idée de diversification n'est pas visible dans les données statistiques concernant les langues vivantes enseignées à l'école primaire et secondaire.

Qu'en est-il des universités qui pourraient exercer un rôle de première importance dans la promotion et la diffusion des langues moins enseignées ? En effet, elles constituent fréquemment un cadre privilégié où les étudiants ont l'opportunité d'acquérir non seulement deux ou trois langues étrangères, mais également des langues perçues comme plus rares. Au sein de l'Université de Poitiers, située dans une agglomération de taille moyenne, cette contribution à la diversité linguistique se démarque tout particulièrement, notamment grâce à l'offre pédagogique de sa faculté des Lettres et Langues. Dans les structures universitaires françaises, habituellement ce type de faculté joue un rôle crucial dans la préservation de la diversité linguistique et culturelle. Bien que Frath (2015) suggère que le plurilinguisme puisse être intégré dans d'autres domaines académiques et facultés non linguistiques, il est essentiel de continuer à diversifier les langues enseignées.

Parmi les langues enseignées au sein de la faculté des Lettres et Langues de l'Université de Poitiers, figurent bien entendu des langues largement

³ <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939> [consulté le 29 mars 2024].

diffusées telles que l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien, généralement suivis dans le deuxième degré. Toutefois, la faculté des Lettres et Langues se distingue par la variété de son éventail linguistique. Elle propose à ses étudiants la possibilité d'explorer des langues moins répandues, mais tout aussi pertinentes à l'échelle internationale. Parmi ces langues moins couramment enseignées, on peut citer le russe, le portugais, l'arabe, le chinois, le polonais, le serbo-croate⁴, le grec moderne, ainsi que la Langue des Signes Française (LSF).

L'apprentissage formel des langues au sein de la faculté des Lettres et Langues est complété et enrichi par l'enseignement non-formel offert par les clubs et associations linguistiques présents au sein de l'université. Ces structures jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences linguistiques des étudiants et contribuent à créer un environnement propice à l'échange interculturel. Dans le cadre de notre article, nous nous focaliserons sur l'enseignement du polonais, proposé aux étudiants tout au long de leurs études en licence.

1. L'enseignement du polonais langue étrangère

Le polonais en France et le français en Pologne peuvent être considérés comme des langues *MoDiMes*, ce qui veut dire des langues moins parlées et moins enseignées (pour la place du français en Pologne voir par exemple Kucharczyk, 2020, Smuk, 2020). En Pologne, le français langue étrangère est certes présent mais la demande est sensiblement basse. Comme le souligne Szymankiewicz (2020) le français est actuellement proposé comme deuxième langue étrangère (LE2) à tous les niveaux du système éducatif polonais. En Europe, le français se classe en deuxième position en termes de fréquence d'enseignement, Avec 33,17 % des collégiens et 23,0 % des lycéens suivant des cours de français (Eurydice, 2017 chez Szymankiewicz), le français occupe une position notable en Europe. Cependant, les statistiques polonaises de 2014 indiquent que seulement 3,6 % des élèves des collèges, 8,0 % des lycéens et 0,2 % des écoliers des écoles primaires

⁴ Nous maintenons ici le terme utilisé dans le cadre de la formation en question. Ce sera par ailleurs le terme utilisé tout au long de cet article.

apprennent le FLE. Selon les statistiques présentées par Szymankiewicz (2020) en Pologne, le français en tant que deuxième langue étrangère se classe en troisième position, derrière l'allemand et le russe, Sowa (2020) également met en évidence la faible présence du français au sein des écoles professionnelles.

Smuk (2020) souligne que pour les études supérieures, 15 universités polonaises offrent des cours de langue françaises. Actuellement, les études en philologies intègrent souvent des programmes de recrutement spécialement conçus pour les étudiants sans expérience en langue étrangère, désignés sous le terme de « groupes zéro ». Cette approche se manifeste également dans le contexte des études en philologie romane. Selon Smuk (2020), une *originalité polonaise* se distingue par le succès des études consacrées à des langues souvent considérées comme moins répandues. Cependant, la situation des études en français confirme que cette langue demeure *MoDiMe*, même dans les milieux académiques, en raison de leur rareté dans les établissements privés. Quant aux représentations, le français est perçu par les apprenants polonophones comme étant difficile, mais important pour le marché du travail et attrayant d'un point de vue esthétique et culturel (Kucharczyk, Szymankiewicz, 2020). Dans la monographie intitulée *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta* (Smuk, Grabowska, Sowa, 2023), les auteurs présentent les résultats d'un projet visant à créer le profil des étudiants actuels en philologie étrangère en Pologne. Les enquêtes menées auprès de 4893 étudiants de 13 universités polonaises révèlent que certains étudiants considèrent que la maîtrise de langues *MoDiMes* peut offrir un avantage important sur le marché du travail. Cette constatation pourrait expliquer la popularité des études linguistiques en Pologne, qui proposent des langues encore moins répandues que le français.

Le polonais comme langue étrangère est enseigné en France principalement dans le cadre académique et privé. Malgré le fait que les études slaves existent en France depuis le XIX^e siècle et que les premières méthodes datent du XVIII^e siècle, le polonais à l'étranger est considéré comme une « petite langue » (Berlińska, 2009) et dans le contexte endolingue, elle est considérée comme une langue difficile à acquérir pour un étranger. Ces convictions s'expliquent par le prestige de la langue

(Włodarczyk, 2014) et par des stéréotypes. Il convient de noter que la slavistique en tant que discipline linguistique a été notablement influencée par des facteurs autres que strictement scientifiques, comme le souligne Breuillard (2012). L'auteur met en évidence que les langues slaves sont perçues comme moins enseignées non seulement en France, mais aussi dans d'autres pays.

La didactique de l'enseignement du polonais en tant que langue étrangère évolue de manière dynamique. À la suite de la traduction du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) en polonais en 2003, Seretny et Lipińska ont publié le premier guide pédagogique du polonais intitulé *ABC nauczania języka polskiego* en 2005, spécifiquement conçu pour les enseignants. La position de la langue polonaise s'est vue renforcée par l'introduction de la certification officielle en 2004. Par la suite, la version polonaise du CECR a été complétée par *Programy Nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1 – C2* en 2011. Cette publication approfondit de manière détaillée les programmes pour chaque niveau d'apprentissage.

Bien que peu répandu en France, l'enseignement du polonais demeure d'une importance significative, surtout dans le contexte du multilinguisme européen. Reconnaître la valeur du polonais et encourager son apprentissage contribue significativement à la diversité linguistique en Europe. Dans ce contexte, le présent article se centre sur un groupe d'étudiants francophones engagés dans l'apprentissage de la langue polonaise au sein d'un cadre universitaire. À travers l'analyse des données recueillies auprès des étudiants de l'Université de Poitiers, l'objectif est d'approfondir notre compréhension des connaissances préalables de ces étudiants concernant les langues slaves et d'examiner leur approche vis-à-vis des éléments linguistiques complexes présents dans la langue polonaise (sur la notion de la complexité, voir la suite de notre article).

3. La complexité

Les langues moins enseignées et moins parlées sont souvent considérées, dans la pensée commune, comme des langues complexes

(Berlińska, 2009). Plusieurs sites en ligne prétendent proposer une classification des langues d'après leur degré de difficulté pour les apprenants, très souvent anglophones. Ainsi, un organisme gouvernemental étatsunien a établi une classification des langues, les divisant en cinq catégories, en fonction du nombre d'heures d'apprentissage pour atteindre le niveau 3, le plus élevé⁵. Le polonais, le bulgare et le croate font notamment partie du quatrième groupe et le français du premier. Cela signifie qu'un apprenant anglophone devrait doubler le nombre d'heures de cours pour avoir le même niveau en polonaise langue étrangère qu'en français langue étrangère. Synoradzka-Demadre (2014) suggère que cette classification peut également s'appliquer aux élèves francophones.

[...] les résultats seraient comparables en ce qui concerne le temps nécessaire à un Français pour parvenir à maîtriser une langue slave. Pour ménager l'amourpropre de nos étudiants francophones, et surtout pour adopter l'approche la plus optimiste possible, nous admettrons toutefois que notre public pourra atteindre le même objectif qu'un public anglophone, avec un volume horaire inférieur d'une centaine d'heures (c'est à dire de près de 10 %). (Synoradzka-Demadre, 2014 : 220)

En relation avec cette disparité dans le temps d'apprentissage, nous pourrions avancer l'hypothèse que certaines langues présentent une facilité d'apprentissage, signifiant qu'elles sont moins complexes. Néanmoins, les travaux de chercheurs tels que Fromkin & Rodman (1983) et Dixon (1997) réfutent cette idée en affirmant que toutes les langues ont une complexité équivalente. Selon de nombreux chercheurs, chaque langue présente des systèmes plus simples et plus complexes (Joseph, Newmeyer 2012). Sur le plan linguistique, la complexité peut être mesurée par l'évolution des systèmes linguistiques, par exemple Hawkins (2004), ou par la comparaison des langues, la distance entre les langues. Miestamo (2008) identifie deux types de complexité linguistique : globale et locale (qui peut être subjective).

Given this, the question, « complex to whom? » is central to the relative approach. Whether the phenomenon is to be seen as simple depends on

⁵ <https://www.fsi-language-courses.org/blog/fsi-language-difficulty> [consulté le 29 mars 2024].

whether likes one takes the point of the view of the speaker, hearer L1, acquirer or L2 learner. (Miestamo, 2008 : 5).

Miestamo soutient que la création d'une définition de la complexité linguistique indépendamment de l'utilisateur de la langue demeure une entreprise impossible. Il soutient également l'idée selon laquelle évoquer une complexité objective d'un phénomène linguistique est particulièrement ardue, car son degré dépend du profil de l'utilisateur de la langue.

D'après ses travaux, la détermination de la simplicité d'un phénomène repose étroitement sur l'adoption d'un point de vue spécifique, qu'il s'agisse de celui du locuteur natif (L1) ou de l'apprenant en langue étrangère. La complexité à titre de langue maternelle et de langue étrangère n'est pas la même. La difficulté d'une langue étrangère peut être influencée par un certain nombre de facteurs, notamment le profil linguistique de l'étudiant.

4. La *complexité* et le polonais comme langue étrangère

Les langues slaves se caractérisent par plusieurs phénomènes qui peuvent être jugés complexes par les apprenants, tels que l'accent mobile, la copule zéro ou l'aspect du verbe. Dans le cadre de notre recherche, nous nous focalisons sur la déclinaison pour comprendre des approches adoptées par les apprenants en ce qui concerne l'utilisation des cas. Le système casuel de la majorité des langues slaves peut être considéré comme morphologiquement riche.

Pour comprendre la complexité de ce phénomène, Léonard (2006) décrit un paradoxe casuel. Le cas est régi par le verbe mais marqué sur le nom. Il peut être exprimé par un morphème zéro ou par une multitude des formes. C'est pourquoi l'enseignement de la déclinaison se révèle particulièrement exigeant. Il convient également de souligner l'importance de la théorie du cas pour divers aspects linguistiques tels que la sémantique, la syntaxe, la morphologie et la phonologie, comme le souligne Léonard (2006). Par ailleurs, Siewierska et Uhlířová (1998) mettent en exergue que l'existence d'une morphologie casuelle riche est fréquemment liée à la

flexibilité de l'ordre des mots. Le système casuel influence donc également l'ensemble des compétences réceptives et productives.

Par ailleurs, dans le cadre de l'apprentissage du polonais langue étrangère les apprenants sont confrontés aux cas dès les premières étapes, même en adoptant une approche grammaticale implicite. De plus, les apprenants sont introduits aux cas dès les premiers cours, même en adoptant une approche grammaticale implicite. Bien que, initialement ils soient principalement exposés à l'ordre SVO, les cas sont nécessaires même pour se présenter. Déjà la réaction du verbe *être* impliqué l'instrumental, donc pour traduire une phrase comme je suis étudiant nous sommes censées décliner le nom étudiant :

fr. étudiant - pl. student

fr. Je suis étudiant / Jestem studentem

Nous pouvons donc constater que le premier défi de nos étudiants quant à la déclinaison commence avec l'introduction du cas instrumental d'existence (Grygiel, 2015) donc impliqué par l'utilisation du verbe *être*. En outre, la terminaison du féminin implique le son [ɔ̃], *ą* qui implique la nasalisation⁶. La prononciation de ce phonème peut avoir d'autres variantes (Maciołek, Tambor, 2018), ce qui constitue un problème didactique à mesure que l'apprentissage progresse. La phrase typique de la présentation : *Jestem studentką* (*ą*, la terminaison du cas instrumental) est souvent réalisée comme *Jestem studentka* (la prononciation suggère la forme du nominatif).

Seretny (2015) donne un exemple du mot *miasto* (fr. ville). Il est fréquent que les apprenants qui connaissent ce nom ne reconnaissent pas ce lexème sous la forme *w mieście* (fr. dans la ville) en locatif. C'est la raison pour laquelle, dans la plupart des manuels, les cas grammaticaux sont introduits progressivement, en commençant par l'instrumental (manuels : *Krok po kroku*, *Hurra ! po polsku*), éventuellement par l'accusatif (manuel *Polski jest cool*). Ensuite, les enseignants du polonais

⁶ Dans la plupart des publications, nous pouvons trouver la transcription phonétique [ɔ̃], par exemple Karczmarchuk (2012, p. 18).

langue étrangère introduisent d'habitude des formes du génitif, du locatif, du datif et du vocatif.

Selon Wierzbicka-Piotrowska (2017 : 3), il existe 3 critères qui expliquent l'ordre de l'introduction des cas :

1. l'utilité dans la communication, donc l'aspect pratique ;
2. le degré de la difficulté des formes, par exemple, le nombre des terminaisons ;
3. la réaction qui introduit aussi l'aspect de la fréquence d'un cas grammatical ;

Malgré cette introduction progressive, le système casuel semble engendrer des hésitations, des instabilités et des erreurs. En conséquence, le public universitaire de recherche proposée dans cet article doit s'ouvrir à un système différent qui représente aussi une certaine logique. Il est également envisageable que cette difficulté résulte de la focalisation des auteurs des manuels sur l'aspect morphologique, présentant les cas sous forme de tableau. Du côté pratique, nous pouvons nous poser la question de savoir si c'est la seule stratégie possible et si nous pouvons proposer une approche différente. Cette problématique suscite un intérêt spécifiquement orienté vers une réflexion approfondie au sujet de l'enseignement de la déclinaison dans plusieurs langues flexionnelles.

5. Hypothèses

Dans le cadre de notre recherche, notre public spécifique est constitué d'étudiants universitaires de l'UFR des Lettres et des Langues de l'Université de Poitiers. Dans le cadre de leur formation en Sciences du Langage, ils suivent des cours de deux langues slaves, de deux groupes différents, le polonais, une langue slave occidentale, et le serbo-croate, une langue slave méridionale. Cette approche vise à les faire découvrir le polonais et le serbo-croate tout en réfléchissant sur les notions linguistiques et en établissant des liens entre les deux langues enseignées. Dans le cadre de leur parcours, ils ont aussi des cours de linguistique comparative slave.

Nous pouvons comparer cette approche, entre autres, à l'enseignement de l'intercompréhension slave (Labbé, 2017) mais à petite échelle, en ciblant la connaissance linguistique de notre public. Cette approche a pour but le développement de la conscience linguistique et la conscientisation des étudiants par le rapport à la distance entre les langues. Ce contexte d'enseignement spécifique nous conduit à explorer deux axes de réflexion.

La réflexion portant sur les langues *MoDiMes* et la conscience linguistique des étudiants se pose particulièrement dans le contexte où ils sont exposés à ces langues au cours de leur parcours académique. Une interrogation pertinente émerge : qu'est-ce que les étudiants savent sur les langues enseignées dans le cadre de leur parcours académique ? Même si certaines informations ont été abordées en cours, demeure la question de savoir s'ils perçoivent le lien entre ces deux langues.

Une hypothèse supplémentaire explore la dimension pratique de l'enseignement d'une langue *MoDiMe*, marquée par des phénomènes linguistiques complexes, souvent méconnus du public cible. Pour notre recherche, nous avons choisi de nous focaliser sur la déclinaison. L'objectif de l'analyse de ces données est d'explorer l'usage des cas grammaticaux par les étudiants apprenant le polonais en tant que langue étrangère. Nous cherchons à comprendre la manière dont ils appliquent ces cas et à évaluer la fréquence de leur utilisation au sein de leur interlangue.

6. Mise en place du corpus

Tout d'abord, à l'aide d'un questionnaire effectué à l'Université de Poitiers en janvier 2023, nous avons observé les connaissances des étudiants concernant les langues slaves. Ces étudiants ont choisi le parcours *langues slaves* dans le cadre de leur licence. L'enquête se composait de 3 questions auxquelles il fallait répondre en 10 minutes :

1. *Quelles sont les langues slaves ?*
2. *Quel alphabet utilise les langues slaves ?*
3. *Quel est le lien entre les langues slaves et le français ?*

Ensuite nous avons analysé des exemples issus des travaux écrits et oraux de dix étudiants de premier cycle sur une période de trois ans à l'Université de Poitiers. Il convient de souligner que ce corpus est de nature non spontanée.

La tâche proposée aux élèves, en tant que devoir noté, était de décrire leur semaine jour après jour en précisant au minimum trois activités par jour (une activité peut être exprimée par un verbe comme *dormir* ou par une collocation *manger de la pizza*). La consigne pour la production orale et écrite était identique. L'usage du locatif n'était pas obligatoire mais ce choix paraissait naturel pour montrer ce qu'ils avaient appris.

7. Analyse du questionnaire et du corpus

L'enquête proposée a été remplie par 43 étudiants⁷ de la licence Sciences du Langage. 19 d'entre eux étudient la langue en première année de leurs étudiants (2nd semestre) et 24 sont en deuxième et troisième années. Le tableau suivant montre les réponses à la question 1 : *Quelles sont les langues slaves ?*

Q1 : L1	Q1 : L2, L3
polonais (19)	polonais (24)
serbo-croate (18)	serbo-croate, bscm (23)
russe (6)	russe (23)
ukranien (5)	ukranien (20)
biélorusse (3)	biélorusse (12)
tchèque (3)	tchèque (6)
slovaque (2)	slovaque (13)
bulgare (2)	bulgare (9)
slovène (3)	slovène (8)
macédonien (1)	macédonien (8)
incorrect : roumain (3), hongrois (2), albanais (1)	sorabe (5) ruthène (2), russine (2), cachoube (4)
	incorrect : roumain (1) letton, lituanien (2), silésien (2)

⁷ Nous les remercions de leur participation.

Nous pouvons observer que les étudiants en L2 et L3 manifestent une aptitude plus prononcée à évoquer un éventail plus large de langues slaves, même si des erreurs peuvent survenir. En revanche, les étudiants de première année rencontrent des difficultés à mentionner d'autres langues slaves que celles incluses dans leur programme d'études.

La question 2 porte sur une des complexités des langues slaves. 100 % des étudiants en L2 et L3 est conscient que les langues slaves utilisent l'alphabet latin et l'alphabet cyrillique (en précisant parfois qu'il s'agit de l'alphabet latin avec des signes diacritiques. Quant aux étudiants en L1, quelques-uns mentionnent l'alphabet latin et l'alphabet cyrillique (10) mais nous pouvons aussi trouver des réponses comme *l'alphabet avec des accents* (1), *pas l'alphabet latin* (1). Certains étudiants n'ont rien répondu ou ils ont précisé qu'ils ne savent pas (7).

Concernant la question 3, les participants ont formulé des réponses qui ont pris en considération une variété de critères. Cependant, la plupart des étudiants n'ont pas répondu à cette question. Les réponses proposées :

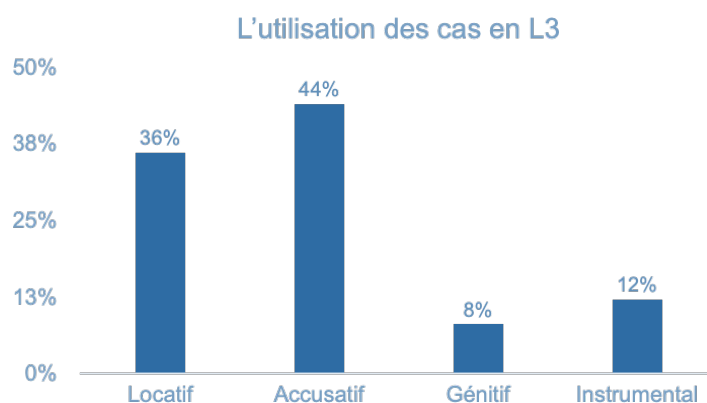
- la même structure syntaxique (1)
- l'alphabet latin (3)
- le lexique similaire (3)
- la même proto-langue, la langue indo-européenne (4)
- pas de réponse ou non (32)

Les résultats de l'analyse des productions orales et écrites des dix étudiants révèlent une diversité marquée dans l'utilisation des cas. Le tableau suivant présente le nombre d'utilisation des cas dans la production des étudiants.

	E1 oral	E2 oral	E3 oral	E4 oral	total oral		E5 écrit	E6 écrit	E7 écrit	E8 écrit	total écrit
locatif	14	10	0	8	32		6	5	6	6	23
accusatif	8	13	11	11	43		9	0	8	7	24
genitif	0	1	3	1	5		0	5	3	5	13
instrumental	0	2	2	4	8		0	2	1	2	5

Parmi les cas grammaticaux, l'accusatif émerge comme le plus utilisé et le plus indispensable, avec une utilisation apparemment stabilisée, dénuée

d'erreurs tant au niveau des terminaisons que de l'application. En ce qui concerne le locatif, sur 88 occurrences, cinq présentent des formes incorrectes, dont trois liées aux terminaisons et deux à des fautes d'orthographe. Il est possible d'observer des stratégies d'évitement de certains cas, par exemple le locatif. Les productions qui incorporent l'ensemble des cas semblent être les plus exhaustives.



7. Discussion

Le constat surprenant issu du questionnaire réside dans le fait que, malgré l'utilisation de l'alphabet latin pour transcrire ces langues, certains étudiants rencontrent des difficultés à les reconnaître. Cette observation suggère que ces étudiants ont peut-être eu peu de contacts avec des alphabets autres que le latin. Une hypothèse émerge de cette constatation, justifiant ainsi le fait que les langues étrangères écrites dans un autre alphabet ne sont que rarement enseignées dans les écoles françaises. Il pourrait être important de réévaluer la place des autres alphabets dans le système éducatif. Le même constat peut être déduit de la question 3. Il est possible que l'absence de reconnaissance de ces liens résulte d'une exposition limitée aux seules langues dominantes dans le système éducatif ?

Il semble évident que les étudiants ont conscience de l'utilisation des cas, mais en raison de la complexité de ce phénomène, ils cherchent parfois à éviter certaines formes. La diversité dans leur utilisation montre également leur capacité à s'adapter à ce système. Nous pouvons supposer

que les étudiants en L3 ont développé des compétences spécifiques et sont de plus en plus à l'aise avec ce système complexe.

L'élaboration d'un corpus spontané pourrait fournir des informations approfondies sur les stratégies d'évitement et la complexité de la déclinaison dans des contextes de communication réels. Plusieurs questions se posent, notamment la possibilité d'adopter une approche axée sur les collocations/chunks (Scrivener, 2011) plutôt qu'une approche morphologique, en mettant davantage l'accent sur le lexique que sur la grammaire. Il serait également intéressant d'explorer la fréquence et la nature des erreurs liées à la déclinaison et éventuellement une vérification auprès des utilisateurs natifs.

Conclusion

Pour conclure, il faut avouer que l'enseignement des langues décrit dans notre article est influencé par un grand nombre de facteurs comme la motivation des apprenants, la régularité. La recherche d'une approche pour enseigner des cas au public non slavophone devrait continuer, de préférence dans le contexte linguistique slave, et pas uniquement dans le contexte de l'enseignement du polonais langue étrangère. Il semble nécessaire de créer un corpus oral spontané pour avoir des données plus fiables. Cependant, du côté didactique il ne faut pas oublier que les langues slaves sont des langues vivantes et l'enseignement des phénomènes linguistiques, surtout complexes, ne peut pas constituer un but en soi mais plutôt un moyen de la découverte. Même si le niveau final de nos apprenants, après les cinq ou six semestres d'apprentissage c'est que A1 ou A2, et l'utilisation des cas n'est pas stabilisée, il s'agit aussi d'une véritable leçon du plurilinguisme.

Bibliographie

- Berlińska, A. 2009. « Trudny Język Polski ». *Poradnik Językowy*, 03, p. 35-52.
- Breuillard, J. 2012. « Bref historique des études slaves en France ». *Revue Du Centre Européen d'Études Slaves*, Numéro 1. [En ligne] : <https://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=100> [consulté le 15 janvier 2024].

- Brzeska, E. 2015. « L'Autre communicant avec la langue maternelle d'Autrui – les fautes des Français qui apprennent le polonais ». *Synergies Pologne*, N° 12, p. 37-55. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Pologne12/brzeska.pdf> [consulté le 15 janvier 2024].
- Frath, P. 2015. « Les difficultés du plurilinguisme à l'université ». *Philologica Jassyensia*, Anul XI, Nr. 2 (22), p. 221-230.
- Grygiel, M. 2015. « Narzędnik afirmacji w wybranych językach słowiańskich ». *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*, 47, p. 161-179.
- Joseph, J. E. , Newmeyer, F. J. 2012. « All Languages Are Equally Complex ». *Historiographia Linguistica*, 39 (2-3), p. 341-368.
- Karczmarczyk, B. 2012. *Wymowa Polska z ćwiczeniami*. Lublin, Asocjacja Logopedic.
- Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. 2020. « Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école ? ». *Neofilolog*, 55/2, p. 173-194.
- Kucharczyk, R. 2020. « La place des langues minoritaires, régionales et étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire en Pologne ». *Journal of Applied Linguistics*, No 33, p. 90-103.
- Labbé, G. 2017. « Sur quelles bases enseigner l'intercompréhension entre les langues slaves de l'ouest et du sud-ouest ? ». *Journal for Foreign Languages*, 9 (1), p. 191-200.
- Léonard, J. L. 2006. Le développement des grammaires casuelles au XX^e siècle. In: *History of the Language Sciences*, vol. 3. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Maciołek, M., Tambor, J. 2021. *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*. Katowice : Wydawnictwo Gnome.
- Miestamo, M. 2008. « Grammatical complexity in cross-linguistic perspective ». *Studies in Language Companion Series*, p. 23-41.
- Scrivener, J. 2011. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers.
- Seretny, A. 2015. *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków : Księgarnia Akademicka.
- Siewierska, A., Uhliřová, L. 1998. An overview of word order in Slavic languages. In: *Constituent Order in the Languages of Europe*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Solano, R. M. 2022. Le plurilinguisme en Europe et dans le monde universitaire français. In : *Plurilinguismo : istruzione professionale e mondo del lavoro*. Roma : Aracne.
- Smuk, M. 2020. Barrières dans l'apprentissage du FLE aux yeux des étudiants polonophones. In : *Langues moins Diffusées et moins Enseignées (MoDiMEs)/Less Widely Used and Less Taught languages*. Bruxelles : Belgium : Peter Lang Verlag.
- Smuk, M. 2020. « Panorama des langues dites majoritaires/minoritaires dans l'enseignement supérieur en Pologne ». *Journal of Applied Linguistics*, No 33, p. 104-122.

Smuk, M., Grabowska, M., Sowa, M. 2023. *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta*. Kraków : Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.

Sowa, M. 2020. Le mystère de la langue disparue. Y a-t-il de la place pour le français dans l'enseignement professionnel en Pologne ? In : *Langues moins Diffusées et moins Enseignées (MoDiMEs)/Less Widely Used and Less Taught languages*. Bruxelles, Belgium : Peter Lang Verlag.

Synoradzka-Demadre, A. 2014. « Briser les tabous, pour renoncer aux illusions sur l'enseignement du polonais, langue prétendument « facile » ». *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*, p. 218-226.

Szymankiewicz, K. 2020. Les compétences professionnelles des futurs enseignants de français langue étrangère : valorisation du plurilinguisme. In : *Langues moins Diffusées et moins Enseignées (MoDiMEs)/Less Widely Used and Less Taught languages*. Bruxelles, Belgium : Peter Lang Verlag.

Włodarczyk, H. 2014. « Mot d'ouverture : de la linguistique théorique à l'enseignement du polonais langue étrangère ». *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*, p. 15-22.

Wierzbicka-Piotrowska, K. 2017. « Kolejność wprowadzania przypadków gramatycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego ». *Kwartalnik Polonicum*, 26, p. 3-12.



© Synergies Pologne, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





Et si on dévoilait le potentiel de l'éducation dans et pour les langues médiatisé par des dynamiques plurilingues et interculturelles ?

Margarida Carrington

Escola Secundária D. Dinis, Portugal

margaridalemos@esdomdinis.pt

<https://orcid.org/0000-0003-1615-8999>

Reçu le 08-02-2024 / Évalué le 11-03-2024 / Accepté le 16-04-2024

Résumé

Dans cet article, nous montrerons comment un projet d'éducation plurilingue et interculturelle, axé sur l'intercompréhension, sensibilise à la diversité linguistique et culturelle. Nous commencerons par une approche de la formation des enseignants au sein du projet européen MIRIADI – *Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance*, puis nous évoquerons les activités menées à l'extérieur de la salle de classe. Nous passerons en revue les données collectées, pendant et après la mise en œuvre du plan d'intervention pédagogique et didactique, afin d'évoquer les deux dimensions qui ont émergé de l'analyse des données. Enfin, nous parlerons de l'apprentissage qui a eu lieu et de la mise en valeur de la diversité linguistique et culturelle et du dialogue interculturel.

Mots-clés : éducation aux langues, dynamique plurilingue et interculturelle, intercompréhension

Co by było, gdybyśmy odkryli potencjał edukacji w językach i dla języków zapośredniczonej przez wielojęzyczną i międzykulturową dynamikę ?

Streszczenie

W tym artykule pokazujemy, w jaki sposób wielojęzyczny i międzykulturowy projekt edukacyjny, oparty na tłumaczeniu ustnym, podnosi świadomość różnorodności językowej i kulturowej. Najpierw zaczniemy od podejścia do szkolenia nauczycieli w ramach europejskiego projektu MIRIADI - *Mutualization and innovation for a network of remote intercomprehension*, a następnie przyjrzymy się działaniom prowadzonym poza klasą. Dokonamy przeglądu zebranych danych, w trakcie i po wdrożeniu planu interwencji pedagogicznej i dydaktycznej, w celu omówienia dwóch wymiarów, które wyłoniły się z analizy danych. Na koniec porozmawiamy o nauce, która miała miejsce i o tym, jak różnorodność językowa i kulturowa oraz dialog międzykulturowy zostały wzmocnione.

Słowa kluczowe : edukacja językowa, dynamika różnojęzyczna i międzykulturowa, interkompetencja

What if we were to unveil the potential of education in and for languages mediated by plurilingual and intercultural dynamics?

Abstract

In this article, we show how a plurilingual and intercultural education project, based on intercomprehension, raises awareness of linguistic and cultural diversity. We begin with an approach to teacher training within the European MIRIADI project - *Mutualization and innovation for a network of remote intercomprehension* and then look at the activities carried out outside the classroom. We will review the data collected, during and after the implementation of the pedagogical and didactic intervention plan, in order to discuss the two dimensions that emerged from the data analysis. Finally, we'll talk about the learning that has taken place and how linguistic and cultural diversity and intercultural dialogue have been enhanced.

Keywords: language education, plurilingual and intercultural dynamics, intercomprehension

Introduction

La conscience identitaire des jeunes et des enfants d'aujourd'hui est liée à la co-construction d'une vie vécue dans diverses communautés linguistiques et culturelles, négociée par la coopération et la communication, en d'autres termes, dans la relation avec les autres. Le concept d'« autrui » ou d'« autre » a été utilisé dans les sciences sociales et humaines pour encadrer les processus par lesquels la société organise des groupes, correspondant souvent à ceux qui sont différents de la majorité. Cependant, à travers l'analyse du langage, des pratiques discursives, il est possible de reconnaître l'ambivalence de la dimension culturelle hybride proposée par Bhabha (1994).

On suppose donc que l'histoire des communautés, telle qu'elle s'incarne dans les répertoires sémiotiques des locuteurs - en tenant compte des aspects patrimoniaux et identitaires (La Combe de, 2007) - s'organise à travers la fluidité de la mobilité des personnes, des objets, des pratiques sociales et discursives qui structurent l'ensemble de leur processus évolutif, marqué par des moments de continuité et de discontinuité :

[l] a définition et la construction de notre monde écosocial, y compris l'identité du groupe, le statut et la vision du monde, sont à la fois reflétées, réfléchies et réalisées à travers le langage¹ (Skutnabb-Kangas, 2001: s/p).

Ainsi, le caractère innovateur du projet de recherche qui fait l'objet de cet article ne repose pas tant sur le fait que : « [l] es études concernant le contact des langues sont menées depuis des décennies : de même que les sociétés multilingues et les locuteurs plurilingues ont toujours existé² » (Vallejo, Dooly, 2020 : 2), mais plutôt sur la singularité du contexte dans lequel il s'inscrit, sur les dynamiques incarnées par les personnes. La langue se présentera donc comme le principal moyen de socialisation, de construction et de partage des connaissances, de structuration des processus de pensée qui constituent notre identité.

De ce point de vue, le sentiment d'appartenance de chaque locuteur dépend donc de la visibilité donnée à la langue ou aux langues qui illustrent sa biographie et donc ses besoins. L'apprentissage des langues joue un rôle important dans la perception des changements économiques, politiques et des transformations démographiques et sociales, dans le développement de la compréhension de l'Autre et de l'interdépendance, dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix (Delors, 1996 : 37).

Afin de confronter cette théorie qui a guidé le développement et la mise en œuvre du plan d'intervention pédagogique - l'éducation dans et pour les langues, objet de cet article, médiatisée par des dynamiques plurilingues et interculturelles intentionnelles et réfléchies qui favorisent la formation de citoyens critiques, deux mots sur notre terrain d'analyse.

Compte tenu la nature de cette étude, qui s'inscrit dans la ligne des études qualitatives et intègre différentes techniques de collecte de données, nous avons privilégié l'analyse de contenu, bien que nous ayons également utilisé d'autres techniques, telles que les statistiques descriptives. En résumé, deux catégories ont émergé de cette analyse : la dimension plurilingue et interculturelle, liée à la valorisation des langues,

¹ *The definition and construction of our ecosocial world, including group identity, status, and world view, are both reflected in, reflect on and realized through language. (Skutnabb-Kangas, 2001: s/p).*

² *Studies regarding language contact have been carried out for decades ; just as multilingual societies and plurilingual speakers have always existed".*

des cultures et de l'identité des citoyens (Beacco, Byram, 2007) et la dimension socio-affective, décrite par Andrade & Sá (2003) comme un ensemble de désirs, de prédispositions, de motivations et d'attitudes à l'égard des langues, des cultures, des interlocuteurs et de la communication que le sujet est capable de mobiliser dans le contexte de l'interaction. On peut dire que les deux dimensions expliquées ci-dessus, bien que distinctes, se complètent, à la fois en termes de sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle, grâce à la dynamique plurilingue et interculturelle mise en œuvre, et rassemblent différents acteurs dans leur participation et/ou leur promotion.

1. Vers une conscience linguistique/culturelle plurielle

Il faut admettre que la genèse des politiques linguistiques n'est pas indifférente à l'effet du développement technologique dans la reconfiguration de l'interaction transfrontalière, stimulant à la fois la diffusion de l'information, le transfert de produits et le déplacement des personnes, créant l'illusion de la proximité entre des lieux géographiquement éloignés.

Selon Coste, Moore et Zarate (2009 : 16), la contribution de l'école à la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles réside dans la création d'une connaissance active et réflexive de diverses langues et cultures étrangères et dans la possibilité de développer la capacité des élèves à gérer des ressources d'apprentissage multipliées ailleurs, dans une perspective d'autoformation. Le défi reste donc pour l'école de définir un profil plurilingue et pluriculturel pour les apprenants, de les familiariser avec les ressources qui leur permettront de développer ce profil par la suite, de les amener à une maîtrise progressive des moyens de gestion dynamique de cette compétence plurielle, et de reconnaître et valoriser les divers savoirs et savoir-faire acquis.

Dans cette ligne de pensée, Nussbaum (2008) plaide pour une dimension interventionnelle de l'éducation aux langues au regard de la pluralité linguistique à venir. Pour ce faire, il sera nécessaire d'appeler à la mise en œuvre de programmes innovants, tant pour l'enseignement des

langues que pour la formation des enseignants. En ce qui concerne les interactions entre la recherche sur le plurilinguisme et les interventions en milieu scolaire, l'auteur propose d'agir selon des lignes d'action étroitement liées : la première consiste à immerger les équipes de recherche dans les réalités éducatives afin d'observer la mise en œuvre des politiques linguistiques scolaires et les pratiques plurilingues qui se déroulent au sein des établissements ; la seconde repose sur la description de ces observations et leur discussion avec les acteurs impliqués dans la formation linguistique des enfants et des adolescents, ce qui soulève des possibilités d'intervention éducative, menées en collaboration avec les équipes d'enseignants. Ces formes de collaboration débouchent sur une troisième ligne d'action, dans la mesure où elles articulent la formation initiale et continue des enseignants de langues, en s'appuyant sur l'innovation dans le domaine de l'éducation aux langues.

Dans la sphère des enseignants de langues, il est généralement admis que la langue joue un rôle unique dans le développement personnel et social des apprenants. En tant que telle, cette connaissance est considérée non seulement comme un instrument de communication, mais aussi comme un élément clé du développement de la pensée, de la construction de l'identité et de l'épanouissement personnel. La conception de projets innovants, tels que les échanges scolaires et les programmes de mobilité Erasmus +, est cruciale car elle stimule l'enseignement et l'apprentissage des langues tout en promouvant l'égalité des chances. Les programmes de mobilité Erasmus +, par exemple, bien qu'ils ne puissent être formalisés que par des institutions, sont ouverts à toutes les personnes et organisations formelles et non formelles de différents domaines de l'éducation, de la formation, de la jeunesse et du sport, par le biais de partenariats et de collaborations de nature tout aussi variée. En faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, le développement éducatif, professionnel et personnel des citoyens est basé sur la collaboration entre les pays, permettant une meilleure compréhension mutuelle, la promotion des valeurs culturelles, comprises comme universelles, le respect de la dignité humaine, ainsi que le goût pour la diversité culturelle.

Ancrée dans notre expérience d'enseignante et de locutrice aux multiples répertoires linguistiques et culturels, nous réitérons le concept

d'éducation aux langues comme un itinéraire attentif aux *nuances* que prennent les communautés linguistiques au fil du temps, en particulier les personnes qui, selon la description de Braidotti (2002), se présentent comme des nomades linguistiques, avec des expériences qui traversent les langues, où les mots semblent croiser des chemins sémantiques préexistants :

Le nomade est nécessairement polyglotte et le polyglotte est un nomade du langage : il vit constamment entre différentes langues. C'est un spécialiste de la nature trompeuse de la langue, de toutes les langues. Les paroles ne restent pas immobiles, elles suivent leur propre chemin. Elles vont et viennent, suivant des parcours sémantiques prédéterminés, laissant derrière elles des traces acoustiques, graphiques ou inconscientes³ (Braidotti, 2002 : 22).

C'est pourquoi nous estimons qu'il est essentiel de disposer de plans d'intervention régulièrement appliqués et structurés afin qu'ils ne soient pas perçus de manière fragmentée – « fragmentés en « heures interculturelles » épisodiques et sporadiques, déconnectés de tout projet ou planification éducative, dramatiquement superficiels et aplatis en un aspect stéréotypé d'une culture » (Tarozzi, 2012 : 400). Souvent, dans le contexte scolaire, on assiste à une exposition d'icônes stéréotypées, exemples d'affichages culturels motivés par la curiosité qui, consciemment ou non, perpétue des représentations linguistico-culturelles dépourvues de réflexion critique du point de vue de l'interaction (le vivre et agir évoqué plus haut) ; à cet égard, Tarozzi rappelle la superficialité des représentations culturelles, déconnectées de tout projet ou planification pédagogique, dramatiquement superficielles et aplaties en un aspect stéréotypé d'une culture. Il soulève également la superficialité de certaines activités qui finissent par être qualifiées de façon péjorative (la pédagogie du couscous en France, ou les « 3 S education » (Saris, Samosas and Steel band) au Royaume-Uni, correspondant aux vêtements indiens, à la nourriture et aux instruments de percussion caribéens).

³ *Il/la nomade è per forza poliglotta e il/la poliglotta è un nomade della lingua : vive costantemente tra lingue diverse. È uno specialista della natura ingannevole del linguaggio, di ogni linguaggio. Le parole non rimangono ferme, seguono un loro percorso. Vanno e vengono, percorrendo delle piste semantiche prestabilite, lasciandosi dietro tracce acustiche, grafiche o inconse.*

Par conséquent, dans le contexte de cet article l'enseignement des langues est considéré non seulement en termes de développement communicatif, mais aussi comme un véhicule pour le développement de l'autodétermination, de la responsabilité sociale et de la conscience critique du processus d'enseignement et d'apprentissage. D'après ce qui a été exposé, l'adaptation des locuteurs aux exigences environnantes est donc devenue une question politique, la diversité linguistique et culturelle étant une priorité. Dans la manière dont les gens communiquent, que ce soit en face à face ou dans des environnements virtuels, nous reconnaissons des interactions dans différentes langues, utilisant des variétés linguistiques, de sorte que l'apprentissage de l'intercompréhension (IC) est inhérent à la relation établie avec les autres (Spita, Jamet, 2010).

Examinons, donc, le processus de formation des enseignants et des étudiants qui a eu lieu à l'école et en collaboration avec l'université d'Aveiro, au Portugal.

1.1. Membre du projet européen MIRIADI - Mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance

Dans le prolongement de ce qui précède, l'enseignement des langues à l'école a créé une nouvelle dynamique dans un continuum de recherche, de formation et d'action professionnelle. C'est dans ce contexte qu'en février 2012, l'école a accepté l'invitation à participer, en tant que membre partenaire du projet européen MIRIADI, au Lot 7 - Insertion Curriculaire de l'IC (de décembre 2012 à décembre 2015), à la recherche d'autres espaces curriculaires pour l'insertion de l'intercompréhension (cf. Prestation 7.1. *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension*⁴).

Trois enseignants de langues étrangères (français, anglais et espagnol) faisaient partie de l'équipe, l'auteur étant le coordinateur local du projet et enseignant de portugais et français. Dans le cadre de leur participation au projet, certains enseignants ont poursuivi leur formation, d'autres collaborent avec l'université dans la formation initiale des enseignants de langues et diffusent la notion d'intercompréhension dans l'école à travers la

⁴ Rapport 2014, ISBN 978-989-97933-4-7.

dynamisation d'une série de dynamiques plurilingues et interculturelles (cf. Prestation 7.2. *Histoires en intercompréhension : la voix des acteurs*⁵).

Au fil des ans, la participation des élèves à des projets européens s'est avérée de la plus haute importance, car ils ont l'occasion de pratiquer l'anglais, dans le cas spécifique du projet *eTwinning*, ou d'être en contact avec des langues étrangères apprises ou non dans un contexte formel, comme c'est le cas dans *Galanet*, de communiquer avec des camarades du même groupe d'âge, et de créer des réseaux et de partager des bonnes pratiques avec des camarades de toute l'Europe.

En ce qui concerne la poursuite des activités de sensibilisation à la diversité linguistique et interculturelle qui avaient été mises en place, ces programmes de formation, qui établissent un lien entre les établissements d'enseignement supérieur et les écoles, démontrent l'engagement de l'université dans le développement de l'éducation publique à tous les niveaux d'enseignement et ont, à notre avis, motivé la participation d'un nombre important d'enseignants, tant au niveau de la planification que de la promotion de nouvelles activités, y compris la collaboration au projet européen MIRIADI.

Nous tenons à souligner le développement professionnel des enseignants, grâce à leur participation à un projet européen destiné à tous les publics : élèves et étudiants, qui impliquait toutes les langues et encourageait la présence de chercheurs du Laboratoire Ouvert pour l'Apprentissage des Langues Étrangères (LALE) de l'Université d'Aveiro dans l'école pour organiser des ateliers de langue et y participer en étroite collaboration avec les enseignants organiser des ateliers linguistiques et participer à des activités linguistiques lors de la foire médiévale (notamment la construction de l'arbre généalogique du personnage historique local, le menu dans la langue arabe et dans la préparation du Consilium entre chrétiens et musulmans, en ce qui concerne les contributions de la langue arabe à la formation de la langue portugaise, en particulier au niveau linguistique). Il convient également de mentionner l'intérêt des enseignants pour le sujet, qui est lié à des aspects historiques, linguistiques et culturels.

⁵ Rapport 2015, ISBN 978-972-789-447-5. *Histórias em intercompreensão: a voz dos alunos*.

En même temps, les élèves ont estimé que leur participation leur procurait du plaisir et des connaissances, d'une manière différente de ce qu'ils apprenaient en classe. Cela confirme l'étude approfondie susmentionnée, en ce sens que les élèves et les enseignants ont reconnu sa valeur, marquant leur présence et leur participation chaque année scolaire.

2. Méthodologie : corpus, participants et hypothèses

Notre étude a pris la forme et la dynamique d'un plan d'intervention pédagogique de nature exploratoire dans le domaine de l'éducation aux langues, dans lequel nous avons cherché à définir des stratégies de sensibilisation à l'éducation plurilingue et interculturelle, en mettant l'accent sur l'intercompréhension pour les élèves, les enseignants et l'école.

La collecte de données a été effectuée à différents moments du processus de recherche, en suivant la trajectoire de la recherche. Nous avons mobilisé les instruments de collecte de données suivants :

- Enquête par questionnaire remplie par les étudiants après les ateliers de langues (Code : IQA) ;
- Enquête par questionnaire rempli par les enseignants après les ateliers de langues (Code : IQP) ;
- Enquête par questionnaire rempli par les élèves et les enseignants après le concours plurilingue (Code : IQCP) ;
- Enquête par interview auprès des participants à la foire médiévale (Codes : EA et EAd) ;
- Entretien écrit avec le directeur (Code : EDiretor) ;
- Enquête auprès d'étudiants et d'adultes par deux sessions de groupe de discussion (Codes : FGA et FGAd).

Les questionnaires comprennent des questions ouvertes, parce que nous reconnaissons leur richesse et parce qu'elles permettent aux étudiants et aux enseignants de répondre ce qu'ils pensent avec leurs propres mots, sans risquer d'être influencés par les alternatives présentées. À partir du questionnaire appliqué aux étudiants (IQA) après la mise en œuvre de la

première dynamique, les ateliers de langues, l'objectif était de comprendre la perception qu'avaient les étudiants de ce qu'ils avaient appris dans les ateliers, ainsi que d'en savoir plus sur leurs projets linguistiques. L'objectif principal du questionnaire administré aux enseignants (IQP) après les ateliers linguistiques était de connaître leur perception des ateliers linguistiques organisés. Le questionnaire appliqué après la deuxième dynamique, le Concours plurilingue, avait l'objectif principal de savoir ce que les participants pensaient du concours (IQCP). Ce questionnaire a été administré aux élèves, aux enseignants, aux organisateurs, aux parents et tuteurs et aux surveillants.

Pendant la foire médiévale, nous avons recueilli des données en interrogeant les participants (élèves -EA, parents, famille et surveillants -EAd), dans le but principal de connaître l'importance que les personnes interrogées attribuent à la recreation de l'époque d'un personnage historique unique, à sa contribution à la création d'un territoire multiculturel et à la ligne de défense de Mondego (un espace frontalier péninsulaire au centre du Portugal, séparant les royaumes de León et de Castille de l'émirat de Cordoue ou des royaumes de Taïfas, mais aussi un espace frontalier européen, si l'on considère la division entre le bloc chrétien et l'islam).

Dans la phase finale du projet, nous avons essayé d'obtenir l'avis du directeur sur le projet d'intervention. Pour des raisons de service interne, l'entretien (EDiretor) s'est déroulé en ligne.

Une session de groupe de discussion a été organisée avec la participation des étudiants (FGA) et une autre avec les coordinateurs des matières, le coordinateur de la bibliothèque de l'école et le représentant des parents et des tuteurs (FGAd). Ces sessions ont été organisées à la fin du projet, car il a été jugé important de connaître l'opinion de toutes les personnes impliquées dans les activités menées. Nous avons procédé à l'enregistrement audio de deux sessions de groupes de discussion. Ces enregistrements ont été transcrits et soumis à une analyse de contenu.

Cette étude est basée sur l'hypothèse suivante : le potentiel des dynamiques plurilingues et interculturelles pour la perception de la diversité linguistique et culturelle, dans le contexte des langues étrangères et du patrimoine local matériel et immatériel, est reconnu par les élèves,

les enseignants et l'école. L'objectif suivant est lié à cette hypothèse : comprendre l'impact d'un programme d'éducation plurilingue et interculturelle axé sur l'intercompréhension pour les élèves, les enseignants et l'école (notamment en termes de : (i) sensibilisation à la diversité linguistique, (ii) élargissement de la culture linguistique, (iii) développement d'attitudes de curiosité pour apprendre d'autres langues, pour percevoir les similitudes et les différences entre les langues de la même famille, (iv) capacité à décoder des messages dans des langues non apprises).

Il est important d'expliquer les données collectées par dynamique, en commençant par les ateliers de langues : la journée des langues, en passant par le concours plurilingue et en terminant par la foire médiévale et la reconstitution du personnage historique local.

2.1. Ateliers linguistiques – dynamique Journée des langues

Dans le cadre de la *Journée des langues*, l'école a organisé, en étroite collaboration avec les chercheurs du Laboratoire ouvert pour l'Apprentissage des Langues Étrangères (LALÉ) de l'Université d'Aveiro, une série d'ateliers linguistiques. Après la tenue des ateliers, des données ont été collectées à l'aide de l'enquête par questionnaire auprès des étudiants (IQA), dans le but de connaître leur évaluation générale des ateliers auxquels ils avaient participé. Au total, 375 élèves ont été interrogés dans le cadre des *célébrations de la Journée européenne des langues* au cours des années scolaires 2014/2015 et 2015/2016. Les répondants étaient âgés d'au moins 9 ans et d'au plus 18 ans, avec une moyenne d'âge de $13,4 \pm 1,97$ ans. Sur les 375 personnes interrogées, 176 étaient des femmes et 199 des hommes.

Il convient de noter que, selon les données résultant des statistiques descriptives utilisant SPSS, version 27, environ 66 % des personnes interrogées n'ont pas fréquenté d'écoles de langues et la plupart d'entre elles ont eu un contact avec les langues par l'intermédiaire de leur famille et de leurs amis. La télévision et l'internet jouent un rôle important dans ce contact. Les chiffres sont plus ou moins similaires lorsqu'il s'agit de voyager ou de lire des livres et des étiquettes. Le portugais enregistre le plus grand

nombre de pourcentages car, comme on peut s'y attendre, il s'agit de leur langue maternelle.

2.2. Dynamique du Concours Plurilingue

Le Concours Plurilingue, conçu et organisé par les enseignants du département des langues est un moyen de pratiquer l'intercompréhension dans le cadre scolaire. Impliquant l'ensemble de la communauté éducative, ce concours est le fruit d'un travail collaboratif et commun entre différentes matières. En ce qui concerne les objectifs, 77,7 % ont estimé que le concours les avait rendus possibles, à savoir : réfléchir à l'importance de l'apprentissage des langues étrangères ; favoriser la socialisation entre les membres de la communauté scolaire ; sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle ; favoriser le contact avec des langues apprises ou non dans le cadre scolaire ; susciter la curiosité pour d'autres langues ; stimuler la dynamique de groupe et l'esprit d'équipe.

Revenons brièvement sur le programme de formation : i) d'abord la formation *Galapro* pour un nombre important de professeurs de langues de l'école ; ii) ensuite pour les élèves les formations *Galanet* et *eTwinning* ; iii) complétées par la dynamique des ateliers de langues et du Concours Plurilingue. Ce programme de formation permet de comprendre le processus de sensibilisation de la communauté éducative à la diversité linguistique et culturelle.

2.3. Foire médiévale dynamique et reconstitution de la figure historique locale

La foire médiévale a recréé l'époque médiévale dans la région où se trouve l'école, correspondant à une période de prospérité, de compréhension et de développement. Elle a également donné de la visibilité à un personnage historique au Portugal, dont le règne a contribué à la création d'un territoire multiculturel dans lequel le dialogue interculturel entre chrétiens et musulmans a été encouragé. Dans l'exercice du pouvoir, il est appelé *consul*, *comte*, *princeps*, *dux* et *alvazil*, une variété qui corrobore le mélange des cultures et le croisement en terre mozarabe de concepts et de réalités tantôt islamiques, tantôt chrétiennes.

Pendant la journée de la foire médiévale et de la reconstitution du personnage historique, un groupe d'étudiants appartenant à l'organisation a recueilli les opinions des participants, élèves et adultes, sur les activités réalisées. Par le biais d'entretiens audio, nous avons tenté d'identifier les découvertes des participants, ce qu'ils ont appris, l'importance qu'ils attachent à la reconstitution d'une époque, d'identifier la pertinence d'une activité particulière parmi l'ensemble des activités réalisées et de vérifier l'intérêt des personnes interrogées à participer à d'autres activités du même type.

Cette vue d'ensemble des données nous permet de porter un regard diachronique sur l'étude et de mettre en évidence son caractère longitudinal et procédural. Nous avons eu le souci de croiser cette perspective diachronique avec les observations enregistrées par les participants sur chaque dynamique, ainsi qu'avec les réflexions qu'ils ont exprimées à la fin du projet, afin de comprendre l'ampleur du chemin parcouru par les différents acteurs.

3. Analyse des données⁶

L'élaboration de notre plan d'intervention a pris en compte la sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle et la promotion des compétences plurilingues et interculturelles, qui comprennent les connaissances, les aptitudes et les attitudes nécessaires pour communiquer avec les autres. Notre étude a fait appel à la participation de professionnels de l'éducation expérimentés pour développer en collaboration des activités scolaires et extrascolaires qui mettent l'accent sur des pratiques partagées et une gestion articulée des programmes. Elle a également encouragé la participation des membres de la famille à ces activités.

L'appréciation de la dynamique en tant qu'activité éducative, menée en dehors de la salle de classe, a révélé une appréciation de l'apprentissage qui favorise la motivation, la créativité, la pensée critique et la capacité à travailler en équipe. Dans l'ensemble, nous pouvons dire que nous pensons

⁶ Les exemples que nous avons pris ici sont extraits de l'analyse qualitative réalisée à l'aide du logiciel QSR NVIVO 16.

que ces activités ont apporté des connaissances aux élèves, aux enseignants et à la communauté scolaire dans son ensemble.

Pour résumer les aspects les plus évidents de chaque dimension qui ressort de l'analyse des données, nous commençons par la dimension plurilingue et interculturelle :

(i) nous avons constaté que l'approche plurielle des langues et des pratiques culturelles a développé la capacité des participants à communiquer et à comprendre des messages contextualisés dans des activités de communication en plusieurs langues ;

(ii) nous avons reconnu l'importance d'un répertoire plurilingue de la part des participants ;

(iii) nous avons observé une mobilisation régulière de la communauté scolaire, tant au niveau de la participation aux activités que de l'intérêt porté aux suggestions ;

(iv) dans le cas spécifique de la Foire médiévale, l'enthousiasme pour la découverte de pratiques linguistiques et sociales situées dans une époque lointaine s'est manifesté, à savoir celles relatives aux vêtements, à la gastronomie et aux rituels (en effet, même s'ils font partie de l'histoire locale, le dialogue établi est clairement interculturel, non pas dans l'espace, mais dans le temps). Nous avons ensuite abordé la dimension socio-affective :

(i) nous avons noté l'intérêt et la curiosité manifestés pour les langues étrangères ;

(ii) nous avons noté la prévalence d'une volonté et d'une motivation à apprendre des langues qui ne sont pas proposées dans un contexte formel ;

(iii) nous reconnaissons l'appréciation de la dynamique mise en œuvre dans une perspective d'apprentissage ludique-didactique qui, selon les participants, favorise un apprentissage significatif pour les étudiants, les enseignants et la communauté ;

(iv) en ce qui concerne la foire médiévale, nous avons remarqué une appréciation notable de l'activité en tant que processus de construction de l'identité, en recréant les expériences de la figure historique locale, dans un temps et un espace définis.

Il ne faut pas oublier que ce projet est basé sur la confluence d'activités créatives appropriées au contexte scolaire dans lequel elles sont appliquées. Examinons concrètement le potentiel de notre projet à ce niveau, structuré selon les thèmes suivants : diversité linguistique (3.1.) et dialogue interculturel : matrice identitaire dans le temps (3.2.)

3.1. La diversité linguistique

Les élèves ont apprécié la diversité linguistique apportée par la dynamique plurilingue et interculturelle organisée (*J'ai pris contact avec d'autres langues*⁷ [IQA 2]), ils ont été éveillés au monde des langues (*Sensibilisation à l'existence d'autres langues dans les publicités présentées et à leur identification*⁸ [IQP 1]) et on fait preuve d'ouverture à la diversité culturelle et à d'autres visions du monde (*J'aimerais apprendre beaucoup de langues pour pouvoir les parler quand je partirai en voyage*⁹. [IQA 6]). Ils ont développé des compétences d'intercompréhension et des compétences métacommunicatives et métalinguistiques, en observant des phénomènes linguistiques et en étant capables d'y réfléchir.

*La découverte de la langue de chaque publicité a provoqué une surprise franchement positive chez les étudiants*¹⁰ [IQP10].

Ils ont élargi leur culture linguistique, en apprenant à connaître d'autres langues, où elles sont parlées et le nombre de langues dans le monde :

*Qu'il existe 6 700 langues*¹¹. [IQP 161].

En plus de cet apprentissage, les étudiants ont compris que les langues ont des similitudes et des affinités, et qu'il est possible d'établir des relations entre les langues d'une même famille

⁷ *Contactei com outras línguas.*[IQA 2]

⁸ *Despertou para a existência de outras línguas nas publicidades apresentadas e para a sua identificação.* [IQP 1]

⁹ *Gostava de aprender muitas línguas para quando for viajar saber falar.* [IQA 6]

¹⁰ *A descoberta da língua de cada publicidade causou uma surpresa francamente positiva nos alunos.* [IQP 10]

¹¹ *Que há 6.700 línguas.* [IQA 161].

*Qu'il y a cinq langues qui font partie de la famille romane*¹². [IQA 182].

Il y a eu une prise de conscience de l'importance de l'apprentissage des langues, ainsi qu'un intérêt pour l'acquisition d'une compétence phonologique plurilingue (*Cette compétition est importante pour développer la communication avec d'autres langues*¹³. [IQCP 98]) et une motivation pour apprendre de nouvelles langues. (*J'aimerais apprendre toutes sortes de langue*¹⁴. [IQA 36]).

Du point de vue des enseignants, nous pouvons également conclure que, tout en soulignant l'implication et la participation de leurs élèves dans les activités proposées, ils ont également mis l'accent sur l'éveil de la curiosité à l'égard de langues plus ou moins proches de leurs répertoires et de leurs parcours de jeunes.

*Ils ont découvert qu'ils peuvent identifier les langues sans les avoir jamais étudiées. Qu'ils comprennent le message, quelle que soit la traduction*¹⁵ [IQP3].

L'éventail des activités réalisées s'est avéré efficace, tant au niveau attitudinal que cognitif, puisque les élèves ont réfléchi aux langues de manière heuristique, en recherchant les similitudes et les différences entre elles :

*La variété des langues et la tentative de les comprendre*¹⁶ [IQA 214] ; *Les similitudes entre les langues*¹⁷ [IQA 231].

En résumé, nous pensons que les objectifs fixés dans l'approche 'sensibilisation à la diversité linguistique' ont été atteints, tant en ce qui concerne les connaissances sur les langues que les attitudes positives exprimées, sans oublier la motivation à apprendre des langues et des cultures qui peuvent les aider à comprendre le monde multilingue et

¹² *Que há cinco línguas que fazem parte da família românica.* [IQA 182]

¹³ *A realização deste concurso é importante para desenvolver a comunicação com outras línguas.* [IQCP 98]

¹⁴ *Gostava de aprender todo o tipo de línguas.* [IQA 36]

¹⁵ *Descobriram que conseguem identificar as línguas sem nunca as ter estudado. Que percebem a mensagem, independentemente da tradução.* [IQP 3]

¹⁶ *Da variedade das línguas e de as tentar compreender.* [IQA 214]

¹⁷ *As parecenças entre as línguas.* [IQA 231]

multiculturel dans lequel ils sont censés vivre (Candelier, 2000 ; Flemming, 2010).

3.2. Dialogue interculturel : la matrice de l'identité culturelle dans le temps

En valorisant le dialogue interculturel dans le temps, on reconnaît la matrice identitaire qui se manifeste par la perception d'origines multiculturelles et de connaissances biographiques sociales situées dans le temps et dans l'espace :

L'homme et l'humanité sont aussi faits d'histoire. Il ne fait aucun doute qu'il est important de savoir d'où nous venons ou comment vivaient nos ancêtres¹⁸. [EAd 2]

Il est important de pouvoir ressentir ce qui s'est passé il y a quelques siècles¹⁹. [EA 13]

Tant les élèves que les adultes ont mis l'accent sur la recreation de l'environnement vécu à l'époque médiévale (dans ce cas), le partage de moments culturels et la vie du personnage historique local. En d'autres termes, l'expérience vécue et ressentie du voyage dans le temps a sensibilisé au passé plurilingue et interculturel.

Il existe également une interaction religieuse, observée dans le rôle de médiateur joué par le personnage historique, en particulier dans les relations entre chrétiens et musulmans, marquées par des moments de continuité et de discontinuité.

Ce conseil et l'accrochage entre chrétiens et musulmans ont montré que le dialogue entre les cultures doit être réel²⁰. [EAd 61].

La présence de mots arabes dans la langue portugaise a été soulignée comme un élément reflétant la coexistence linguistique entre des sociétés culturellement distinctes :

¹⁸ *O povo e a humanidade fazem-se também da história. Tudo que seja para conhecermos de onde viemos, ou como viviam os nossos antepassados, é importante, sem dúvida. [EAd 2]*

¹⁹ *É importante poder sentir o que se passou há alguns séculos atrás. [EA 13]*

²⁰ *Este consílio e a escaramuça entre cristãos e muçulmanos vieram mostrar que o diálogo entre culturas deve ser a verdadeira realidade. [EAd 61]*

*Je ne pense pas qu'il faille valoriser uniquement le rôle de la conquête, mais aussi le rôle de la culture arabe*²¹ [EAd 6] ;

*[...] la culture arabe est bien enracinée dans la nôtre, notamment au niveau linguistique*²² [EAd 3] ;

*Je me souviens avoir entendu parler d'« huile d'olive » et d'« olives » et de l'influence de l'arabe, par exemple des mots commençant par « al »*²³ [FGA1].

La découverte de pratiques linguistiques et sociales localisées (Gee, 2010) liées à l'habillement, à la gastronomie et aux rituels a également suscité l'enthousiasme. Le contexte physique, défini géographiquement, et le contexte social, actualisé dans les pratiques discursives, façonnent la dimension plurilingue et interculturelle d'une communauté.

*Oui, parce que j'ai aimé voir à quoi ressemblaient la musique et les vêtements à l'époque de ce personnage historique*²⁴. [EA5]

*La gastronomie et la culture. Nous avons élaboré un menu médiéval*²⁵. [FGA1]

*Comment démarrer une foire médiévale, à l'époque, à l'ouverture, ce qui ne se fait plus aujourd'hui*²⁶. [EA 8]

*J'ai appris comment se déroulait une cérémonie de vassalité*²⁷. [EA 1]

*Oui, j'ai apprécié la danse médiévale à l'heure du déjeuner*²⁸ [...] [EA 38].

Les résultats de cette étude prouvent que ce type d'activité, en dehors de la classe et complémentaire aux activités de la classe, exposant les participants au contact d'expressions linguistiques différentes, les amène à avoir une attitude positive à l'égard de la différence de l'Autre.

²¹ *Eu acho que não devemos valorizar só o papel da conquista, mas acho também o papel da cultura árabe que também está enraizada na nossa cultura.* [EAd 6]

²² *A cultura árabe encontra-se enraizada na nossa, sobretudo a nível linguístico.* [EAd 3]

²³ *Acho que me recordo de num ensaio que eu assisti. Lembro-me de ouvir falar do “azeite” e da “azeitona” e da influência do árabe, por exemplo as palavras começadas por “al”.* [FGA 1].

²⁴ *Sim, porque eu gostei de ver como era a música e os vestidos no tempo desta figura histórica.* [EA 5]

²⁵ *Gastronomia e cultura. Fizemos um menu medieval.* [FGA 1]

²⁶ *Como se dava início a uma Feira Medieval, naquela altura, à abertura, coisa que hoje já não se faz.* [EA 8]

²⁷ *Aprendi como antigamente se fazia uma cerimónia de vassalagem.* [EA 1]

²⁸ *Sim, gostei da dança medieval na hora do almoço (...).* [EA 38].

Conclusion

Le plan d'intervention pédagogique, décrit et analysé dans cet article repose sur le principe que la réflexion répétée dans le temps sur l'apprentissage interculturel expérimenté, par le biais de récits et/ou d'entretiens réflexifs, contribue à la transformation des idées préconçues dans le domaine de la diversité linguistique et culturelle. L'autoréflexivité du sujet parlant façonne la construction progressive d'une identité plurielle. La dynamique plurilingue et interculturelle de ce plan ne correspond pas à des situations ponctuelles ou à des activités non interconnectées, elles étaient fondées sur la participation à des projets européens, l'interaction avec les recherches en cours dans les établissements d'enseignement supérieur et la création d'opportunités de recherche et de création de connaissances de la part des étudiants et d'autres membres de la communauté (enseignants, surveillants scolaires et membres de la famille). Les dialogues présents dans les dynamiques plurilingues et interculturelles, avant, pendant et après leur mise en œuvre, encouragent l'alphabétisation culturelle et laissent la place à l'expression des points de vue, ce qui se caractérise par une argumentation constructive sur les expériences vécues avec différentes identités culturelles.

Ce projet d'éducation plurilingue reflète des pratiques et des interactions qui, tout en étant liées aux programmes des différentes matières et discutées en classe, se sont déroulées en dehors de ce contexte. Le sens du terme *dynamique* - du grec *dýnamis*, « force » - a été incarné par une préparation systématique et régulière dans le temps, déterminant le développement et l'évolution de diverses activités qui ont abouti à des ateliers linguistiques, un concours plurilingue et une foire médiévale, en d'autres termes, une dynamique plurilingue et interculturelle concrète. Cependant, toutes ces activités impliquaient des modes de travail spécifiques, réalisés par des groupes de personnes qui dépassaient les dyades les plus habituelles dans le contexte scolaire - enseignant-enseigné, élève-enseignant et élève-élève - et impliquaient également les familles, les surveillants scolaires, ainsi que les coordinateurs des départements, des matières et de la bibliothèque.

Les résultats obtenus, que nous avons systématisés, ont révélé que le potentiel des dynamiques plurilingues et interculturelles pour la perception de la diversité linguistique et culturelle, dans le contexte des langues étrangères et du patrimoine local matériel et immatériel, est reconnu par les élèves, les enseignants et l'école. Il faut également noter que notre vision des données n'est qu'une parmi d'autres possibles, nous sommes conscients de cette réalité, tout comme nous sommes certains que notre rôle d'observateur participant n'est pas détaché d'une panoplie de sensations et d'impressions qui lui sont inhérentes. La contribution de cette recherche résidera donc dans une prise de conscience critique des processus qui ont rendu possibles les dynamiques plurilingues et interculturelles au milieu scolaire, et dans la construction de mémoires orientées vers la diversité linguistique et culturelle, favorisant l'initiative et la responsabilité civiques.

Bibliographie

Andrade, A. I., Sá, M. H. A. 2003. Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In: A. Neto, J. Nico, J. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Eds.), *Atas do IV Encontro Nacional Didáticas e Metodologias de Educação – percursos e desafios*, Universidade de Évora, p. 489-506.

Beacco, J.-C., Byram, M. 2007b. *Guide for the development of language education policies in Europe – From linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe.

Bhabha, H. K. 1994. *The location of culture*. Routledge.

Braidotti, R. 2002. *Nuovi soggetti nomadi*. Luca Sossella editore.

Candelier, M. 2000. La sensibilisation à la diversité linguistique : une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire. *Mélanges Pédagogiques*, n° 25, p. 107-127.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 2009. *Plurilingual and pluricultural Competence*. Language Policy Division.

La Combe, P. J. de 2007. Langues d'Europe et « identité ». In : *Actes du Colloque du Cinquantième Anniversaire des Traités de Rome*, Court of Justice of the European Union, p. 1-4. [En ligne] : <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/judet-toulouse.pdf> [consulté au 20 mars 2014].

Delors, J. (Ed.). 1996. *Learning, the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.

Fleming, M. 2010. *Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*. Conseil de l'Europe. [En ligne] : <https://rm.Conselho da Europa.int/16805a09cf> [consulté au 15 mars 2014].

Gee, J. P. 2010. A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In: E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research practice*, The Guilford Press, p. 165-193.

Nussbaum, L. 2008. Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche. In : M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer, & M.-T. Vasseur (Eds.). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* Presses Universitaires de Rennes, p. 125-144.

Spita, D., Jamet, M.-C. 2010. Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *REDINTER-Intercompreensão*, n° 1, p. 9-28.

Skutnabb-Kangas, T. 2001. Linguistic human rights in education for language maintenance. In: L. Maffi (Ed.), *On biocultural diversity. Linking language, knowledge and the environment*, The Smithsonian Institute Press, p. 397-411.

Tarozzi, M. 2012. Intercultural or multicultural education in Europe and the United States. In: *OECD, Languages in a global world. Learning for better cultural understanding*, OECD, p. 393-406.

Vallejo, C., Dooly, M. 2020. Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), p. 1-16.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





Ali Zamir – entre l'éphémère et le mémorable

Ewa Kalinowska

Université de Varsovie, Pologne

e.kalinowska@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-8251-2696>

Reçu le 08-02-2024 / Évalué le 11-03-2024 / Accepté le 16-04-2024

Résumé

Ali Zamir, jeune écrivain comorien, place l'action de ses romans dans le monde insulaire. Les Comores apparaissent sous un jour flou, comme un lieu magique, quasi irréel, suspendu dans un temps paradisiaque indéterminé ou bien « le temps y demeure figé dans un engluement inexorable, une décrépitude, dégénérescence insoutenable, une annihilation des choses, des êtres, de soi » (M. N. Marson). Les personnages de Zamir portent des noms improbables – Anguille, Crotale, Dérangé ; ils agissent entre le faux et l'éphémère vs. le durable et le fixe. Notre article essayera de mettre en relief le rôle et l'importance - perçus de manière positive ou négative - du cadre temporel dans lequel se meuvent ces héroïnes et héros.

Mots-clés : littérature insulaire, Comores, Ali Zamir, cadre temporel de romans

Ali Zamir – pomiędzy przemijaniem a pamięcią

Streszczenie

Ali Zamir, młody komoryjski pisarz, umieszcza akcję swoich powieści w świecie wyspiarskim. Komory jawią się w niewyraźny sposób, jako miejsce magiczne, prawie nierealne, zawieszone w nieokreślonym rajskim czasie lub też « czas tam pozostaje znieruchomiał w nieuchronnym stężeniu, w nieuchronnej degradacji, nieuniknionym upadku, unicestwieniu rzeczy, istot, samego siebie » (M. N. Marson). Postaci Zamira noszą nieprawdopodobne imiona – Węgorz, Grzechotnik, Zmieszany; działają między fałszem i przemijaniem a trwałością i stałością. Nasz artykuł podejmuje próbę uwydatnienia roli i znaczenia ram czasowych - postrzeganych pozytywnie lub negatywnie, w których poruszają się te bohaterki i bohaterowie.

Słowa kluczowe : literatura wyspiarska, Komory, Ali Zamir, ramy czasowe w powieściach

Ali Zamir – between the Ephemeral and the Durable

Abstract

Ali Zamir, a young Comorian writer, situates the action of his novels in the world of islands. The Comoros appear in a blurry light, as a magical place, almost unreal, suspended in an undefined paradisiacal time where "time remains frozen in an inexorable entanglement, an unbearable decay, a degeneration, an annihilation of things, beings, and oneself" (M.N. Marson). Zamir's characters bear improbable names – Eel, Rattlesnake, Disturbed; they operate between the false and the ephemeral versus the durable and the fixed. Our paper attempts to highlight the perceived role and importance - whether positive or negative - of the temporal framework in which these heroines and heroes move.

Keywords: islands' literature, Comoros, Ali Zamir, temporal framework in novels

Monde insulaire, monde à part

Les îles occupent une place singulière dans l'imaginaire ; elles apparaissent comme des lieux exceptionnels et prodigieux ainsi qu'elles donnent un corps aux rêves de voyageurs, d'artistes et du commun des gens. Des conceptions et études concernant la particularité du monde insulaire – tout aussi bien réel qu'imaginaire, de tout océan et de toute mer – mettent en relief des caractéristiques et des valeurs symboliques des îles : celles-ci apparaissent comme une sorte de jardin céleste sur terre¹, un paradis disparu ou impossible à atteindre (Lémurie, Mu, Atlantide, Hyperborée), un lieu idéal (Utopie, Îles Fortunées), un lieu symbolique, lointain et irréel (Ultima Thule, Avalon) pour ne mentionner que les *topoi* les plus fréquents. La conception de *locus amoenus*, présente dans la littérature depuis l'Antiquité (Horace, Théocrite, Virgile), semble être proche de cette vision des îles comme espaces idéaux, permettant l'isolement apaisant et offrant confort, refuge et sécurité.

Les îles sont perçues comme lieux de bonheur et de repos, symboles de liberté et d'indépendance ou bien elles deviennent « cernées », voire « assiégées » par les eaux ; d'aucuns insistent sur ce que les îles sont isolées par ces mêmes eaux (Marson, 2001 : 62-69). Il ne faut pas toutefois oublier

¹ Le meilleur exemple est à trouver dans : Paul Theroux, *The Happy Isles of Oceania* (1992). Traduction française - *Les Îles Heureuses d'Océanie* (1993), par Anne Damour. Traduction polonaise - *Szczęśliwe wyspy Oceanii* (2017), par Michał Szczubiałka.

que celles-ci peuvent servir d'espace reliant diverses parties du monde réel ou imaginaire : « L'insularité est partage, entre l'île et soi, avec le monde » (Marson, 2001 : 71).

L'insularité touche ainsi différents aspects de l'existence et de l'imaginaire des êtres humains ; ses implications font objet de recherches anthropologiques, sociologiques ou psychologiques : en sont marqués des modes de vie, la vision du monde et des relations entre hommes.

Plus l'image des îles et de la vie de leurs habitants est examinée, plus elle devient nuancée et divers contrastes se font remarquer – à côté de représentations positives (« rêve, idéal, [...] évasion, espace salvateur, refuge, seul secours... » (Rabemananjara [in :] Marson, 2001 : 63), germent des images sombres (comme dans *L'île du docteur Moreau* (1896) de Herbert George Wells, lieu des expériences d'un scientifique fou, ou encore dans *Sa Majesté des mouches* (1954) de William Golding où se joue le drame des relations interpersonnelles de plus en plus cruelles au sein d'un groupe de garçons², échoués sur une île déserte) (« Insularia », 2015 : 13-14). Il existe une multitude d'îles dans la mythologie, la littérature, le cinéma ou encore les jeux vidéo³ qui évoquent, à l'exemple des îles réelles⁴, de plus en plus fréquemment l'intérêt des critiques, chercheurs et ceci au point d'initier un nouveau champ de recherches, comme le montre un exemple canadien (parmi d'autres, plus nombreux) - Institute of Island Studies, au sein de l'université de l'Île du Prince Édouard⁵.

Rien n'est établi une fois pour toutes sur les îles, tout change et la perception d'éléments quotidiens qui semblent évidents – lieu, durée, etc.

² Ce cas connaît un contre-exemple : dans *Deux ans de vacances* (1888), Jules Verne présente le point de départ de l'action identique ; pourtant, les garçons – sans vivre une vie idéale – arrivent à établir des relations tolérables lors de leur séjour sur l'île Chairman qui leur permettent de résister moralement et physiquement.

³ Cf. A. Manguel, G. Guadalupi, *The Dictionary of Imaginary Places*, New York, Harcourt - Brace - Jovanovich, 1980, 1987, 1999 ; l'édition polonaise : *Słownik miejsc wyobrażonych*, tłum. P. Bikont, J. Gondowicz, M. Kłobukowski, J. Kozak, M. Płaza, M. Świerkocki, Warszawa, PIW, 2019. U. Eco, *Storia delle terre e dei luoghi leggendari*, Milano, Bompiani, 2013 ; l'édition polonaise : *Historia krain i miejsc legendarnych*, tłum. T. Kwiecień, Poznań, Rebis, 2013.

⁴ Cf. J. Schalansky, *Atlas der abgelegenen Inseln*, Hamburg, Mareverlag, 2009 ; l'édition polonaise : *Atlas wysp odległych*, tłum. T. Ososiński, Warszawa, Wydawnictwo Dwie Siostry, 2013.

⁵ University of Prince Edward Island: <https://islandstudies.com/> [consulté le 29 juillet 2023]. Consulter aussi : *L'Encyclopédie Numérique des Études Insulaires*, un projet développé par le Centre d'Études Comparatistes de l'Université de Lisbonne : <https://insularidades.letras.ulisboa.pt/?lang=fr> [consulté le 10 janvier 2024].

– apparaît sous des aspects étonnants. « Insularité rime avec détresse, précarité, enserrement » (Marson, 2001 : 68).

L'espace insulaire est nécessairement limité, le temps par contre peut apparaître comme interminable : « Le temps y demeure figé dans un engluement inexorable, une décrépitude, dégénérescence insoutenable, une annihilation des choses, des êtres, de soi » (Marson, 2001 : 65).

La vision des îles devient ainsi double : « On pourrait distinguer deux versants de l'insularité : un versant négatif de division et de destruction et un versant positif d'union – de réunion » (Reverzy, 2001 : 74).

Littératures insulaires

La création littéraire des écrivains insulaires⁶ est étudiée depuis longtemps et des chercheurs s'attachent à faire ressortir ses traits particuliers, en suivant divers mouvements nés parmi les intellectuels et écrivains d'origines insulaires qui, eux-mêmes, avaient pour but de déterminer la spécificité culturelle et identitaire des îles (Joubert, 2001 : 86-93) – depuis l'indigénisme né à Haïti au tournant des années 1910'et 1920', en passant par la négritude du Martiniquais Césaire et autres expressions jusqu'à la créolie (Issur, Hookoomsing, 2001 : 107-112), le spiralisme de Frankétienne (Kauss, 2007) et l'indiaocéanisme. Ce dernier terme avait été proposé en 1961 par Camille de Rauville (Issur, Hookoomsing, 2001 : 87-106), Mauricien, selon qui le lien unissant les îles caribéennes, celles de l'Océan Indien et autres « serait fondé sur le sentiment enivrant de la nature tropicale, la rencontre-fusion des races et des cultures » (Joubert, 2001 : 92). En effet, les écrivains insulaires mettent en relief le besoin de s'ouvrir au monde et d'échanger avec lui (Issur, Hookoomsing, 2001 : 113-121) ; car les îles sont situées au confluent de multiples cultures et deviennent de manière naturelle un lieu de rapprochement, de rencontres, d'hybridation et de métissages : « Le marronnage constitue un destin insulaire » (Reverzy, 2001 : 79).

⁶ Cf. Le site du Festival de Littérature Insulaire - www.livre-insulaire.fr - émanant de l'association CALI - Culture, Arts et Lettres des Îles. Il a lieu sur l'île d'Ouessant en Bretagne, depuis 1998.

Il semble qu'en dehors des liens particuliers de toutes les îles entre elles, Madagascar, La Réunion et les autres îles indioocéaniques sont unies au continent africain de manière forte – non seulement pour des raisons géographiques. Il est ainsi bien fondé d'examiner la création littéraire des écrivains originaires des îles de l'Océan Indien⁷ non pas à part, mais en détectant et analysant des filiations avec l'Afrique.

Les Comores

Il est juste et justifié de souligner une certaine particularité des Comores par rapport aux autres îles indio-océaniques : l'archipel connaît une division interne, vu qu'il existe un état indépendant – Union des Comores, composée de trois îles, situées dans le nord du canal du Mozambique - la Grande Comore (Njazidja), Mohéli (Mwali), Anjouan (Nzwani) ainsi que Mayotte, ayant décidé par référendums de rester française⁸. Cette scission va au-delà de l'aspect administratif et politique ; l'Union des Comores revendique son autorité sur Mayotte, malgré la confirmation du choix du peuple mahorais, ce qui a mené à l'accession de Mayotte au statut de département français en 2011 et de région d'outre-mer, en 2014. Formellement, puisque Mayotte fait partie de la France (et de l'Union européenne), un visa est instauré depuis 1995. Par conséquent, la libre circulation entre Mayotte et le reste de l'archipel est supprimée, ce qui est à l'origine de divers problèmes ou drames.

Mayotte, appartenant à un autre monde, vu le statut matériel des habitants, les conditions de vie, les passeports de l'Union européenne, etc.,

⁷ L'étude d'ensemble, prenant en considération la création des écrivains de Madagascar, de La Réunion, de l'île Maurice, des Comores et des Seychelles est celle de Jean-Louis Joubert : *Littératures de l'Océan Indien*, Vanves, EDICEF/AUPELF, 1991. Deux autres ouvrages : J.-L. Joubert (dir.), *Littératures francophones de l'Océan Indien. Anthologie*, Paris, Nathan, 1996 et le numéro thématique de *Notre Librairie*, n° 72, 1983 - « Littératures de l'Océan Indien ». Toutes ces publications ne vont pas au-delà du début des années 1990'. Le numéro 143 de *Notre Librairie*, « Littératures insulaires du Sud », sorti en 2001, a partiellement complété la bibliographie consacrée à la création littéraire des îles. D'autre part, ont été publiées quelques études conçues sous un autre aspect, dont K.R. Issur, V. Y. Hookoomsing (dir.), *L'Océan Indien dans les littératures francophones*.

⁸ Mayotte était dominée par les Français depuis 1841, donc plus longtemps que le reste de l'archipel qui l'a été depuis 1892.

semble être dotée d'une aura particulière aux yeux des « autres » Comoriens et symbolise la possibilité d'accéder à une vie meilleure.

Il sera aussi équitable de souligner que les Comores ne jouissent point de la reconnaissance comparable à celle qui concerne Madagascar, La Réunion et l'Île Maurice. Qu'il s'agisse de sa situation économique, de la notoriété en tant que destination touristique ou de la culture, y compris la littérature. Qu'en témoignent les paroles de Jean-Luc Raharimanana, de cinq années antérieures à la publication du premier roman d'Ali Zamir :

Archipel confiné dans le lointain et le silence, les Comores connaissent depuis plus d'une décennie un bouillonnement littéraire que peu d'universitaires et de critiques ont remarqué. Ignorer la littérature comorienne, c'est amputer sans conteste la littérature india-océane. Si la littérature mauricienne, réunionnaise ou malgache a une certaine visibilité, ce n'est pas le cas de la littérature des Comores (Raharimanana. In : « Les Comores : une littérature en archipel », 2011 : 9).

Ali Zamir, Comorien

Ali Zamir naît à Mutsamudu (Anjouan) en 1987. Après ses études au Caire (où il commence à écrire), il s'installe en France et vit désormais à Montpellier. Bien qu'il ne s'agisse en aucun cas d'une obligation, Zamir, digne fils de sa terre natale, situe l'action aux Comores et fait des Comoriens les protagonistes de ses œuvres. Il transfère dans la littérature le monde insulaire avec toutes ses spécificités – humaines, sociales, culturelles. Il vaut la peine de souligner que sa création a été remarquée dès la première publication : « le champ littéraire comorien doit compter avec une nouvelle figure majeure : Ali Zamir⁹ ».

Chacune des publications successives de Zamir confirme l'apparition d'un phénomène littéraire exceptionnel ; les prix ainsi que des opinions élogieuses sont adressés au jeune Comorien. La mention spéciale du jury du Prix Wepler, le Prix des Rencontres à Lire 2017 de Dax et le Prix Mandela de

⁹ La présentation de l'ouvrage : *Littératures francophones de l'archipel des Comores*, sous la dir. de Buata B. Malela, Linda Rasoamanana, Rémi A. Tchokothe, Paris, Classiques Garnier, 2017 : <https://classiques-garnier.com/les-litteratures-francophones-de-l-archipel-des-comores.html> [consulté le 8 juillet 2023].

littérature pour le premier roman – *Anguille sous roche* (2016). Une phrase particulière vient d'Alain Mabanckou, l'une des plus grandes personnalités des lettres noires, qui se prononce ainsi sur le second roman – *Mon Étincelle* (2017) – « Une voix de cristal. Une des histoires d'amour les plus extraordinaires ! ». Avec le troisième roman, *Dérangé que je suis* (2019), Ali Zamir confirme sa place originale occupée dans la littérature d'expression française, vu son don pour les récits incongrus : « Le mélange survitaminé des genres (on passe en un clin d'œil du drame à la farce) et la puissance ininterrompue des scènes font de ce roman-film virevoltant un bonheur de lecture¹⁰ ». Le jeune Comorien surprendra certainement ses lecteurs plus d'une fois encore¹¹.

Personnages de Zamir

Les personnages d'Ali Zamir sont particuliers et apparaissent comme tels, avant même de se manifester ou de prendre la parole. « Une jeune fille qui se noie dans l'océan indien après avoir fui son île natale d'Anjouan, une autre qui se bat pour obtenir le droit d'étudier, de travailler et d'aimer, ou encore un docker qui pour pouvoir s'acheter à manger arpente chaque jour les quais de Mutsamudu en tirant son chariot : ce sont les vies vulnérables qui peuplent les trois romans d'Ali Zamir » (Crohas Commans, 2020). Ils portent des noms improbables qui sont en même temps étonnants, drôles et abstraits. Ils attirent l'attention, d'autant plus qu'il n'y a guère, à leurs côtés, de prénoms « habituels », trois à peine dans trois romans : Désirée, Elina, Catherina.

Les noms zamiriens se présentent comme suit :

Anguille sous roche : Anguille / Crotale / Père Connaît-Tout / Tranquille / Garanti / Miraculé / Rescapé / Daurade / Vorace / Voilà / Cobra ;

Mon Étincelle : Étincelle / Douceur / Douleur / Efferalgan / Dafalgan / Vitamine / Espoir / Tétanos / Calcium / Casse-Pieds ;

¹⁰ Critique sur : www.babelio.com/livres/Zamir-Derange-que-je-suis/1099572 [consulté le 29 juillet 2023].

¹¹ En 2022 est sorti le quatrième roman de Zamir – *Jouissance*, qui n'est pas pris en compte par le présent article. Il s'agit d'une œuvre inédite dont le héros principal, c'est un roman qui raconte sa propre histoire.

Dérangé que je suis : Dérangé / les Pipipi (Pirate / Pistolet / Pitié) / Casse-Pieds / Vibreur.

Ces noms semblent amusants et font sourire, mais il est légitime de se demander si leur rôle se limite à l'aspect ludique. Le nom évoquant le plus de sympathie est celui d'Étincelle, une jeune fille, qui raconte des histoires que lui avait transmises sa mère.

Y aurait-il une correspondance quelconque entre ces noms surprenants et le caractère, le comportement ou les paroles des personnages ? Il faut en douter. Les sobriquets, comme Père Connaît-Tout ou Casse-Pieds, sont relativement faciles à décoder, les allusions sont simples. Mais de tels cas sont rares ; la plupart des noms mettent les lecteurs face à un problème impossible à résoudre de manière claire :

- il existe des noms « zoologiques », comme Anguille, Crotale, Daurade, Cobra ;
- d'autres se réfèrent à quelque événement de la vie de personnages : Miraculé, Rescapé, Dérangé ;
- d'autres encore semblent associer à leurs porteurs tel ou autre comportement : Tranquille, Vorace, Douceur, Espoir, etc.

Mais que voudrait dire Garanti, Vibreur ou Voilà ? Que faire avec des noms pharmaceutiques et médicaux, comme Efferalgan, Dafalgan, Vitamine, Tétanos, Calcium ? S'agirait-il peut-être de mettre en un contact proche des noms paronymes, comme Douleur – Douceur ? ou encore des ressemblances sonores - le trio des Pipipi (dont les membres ne sont autres que Pirate, Pistolet et Pitié) ? Mais, il n'est peut-être pas utile de chercher trop loin : Ali Zamir aurait dit que ces noms spéciaux étaient principalement dûs à sa volonté d'éviter à ses amis et connaissances toute probabilité d'allusions et conjectures qu'auraient pu formuler des critiques.

Cadre spatio-temporel chez Zamir

a) l'insularité : où raconte-t-on ?

Les lecteurs ont ainsi affaire à des personnes qui connaissent une double situation. Les îles sont des espaces géographiques concrets, mais – en

même temps, ce sont des lieux imaginaires où le réel et l'irréel se côtoient pour coexister – harmonieusement ou bien de manière orageuse. D'un côté, les insulaires, de par le lieu de leur vie, peuvent voir un vaste horizon ce qui semble symboliser l'ouverture et un accès libre au monde entier et de l'autre, être îlien équivaut à ne pas pouvoir se déplacer librement ainsi qu'à être confiné vu que l'espace est forcément limité.

L'aspect spatial influe sur le temps et sa perception. L'image des îles étant celle d'un paradis sur terre et un lieu magique, le temps y semble suspendu et indéterminé. Aussi n'est-il point nécessaire de se préoccuper de son écoulement. Par analogie à la conception du monde insulaire confiné, le temps acquiert des fois une dimension péjorative qui souligne que « le temps y demeure figé dans un engluement inexorable, une décrépitude, dégénérescence insoutenable, une annihilation des choses, des êtres, de soi » (Marson, 2001 : 63).

b) les îles et les vies narrées : qui raconte et quand ?

Anguille sous roche met en scène Anguille, une adolescente ayant vécu dans un village de pêcheurs, avec un père autoritaire ; elle raconte sa propre histoire : « revenons plutôt à Mjihari pour comprendre ce qui m'est arrivé » (Zamir, 2016 : 13). Elle quitte Anjouan pour rejoindre Mayotte, comme d'autres avant elle : fuyant la stagnation et le désespoir, mûs par le rêve d'une vie meilleure. Tout est raconté a posteriori, sous forme de souvenirs, de retours vers le passé ; l'analepse sert ainsi à faire connaître l'histoire de l'héroïne au moment crucial (et final) de sa vie : « il vaut mieux se souvenir, même en tâtonnant, et en fourgonnant le passé, quand on est sur le point de quitter ce monde, que rester à se faire chier, à se lamenter et à claquer des dents... » (Zamir, 2016 : 12). La manière adoptée pour raconter le cours des événements est particulière : le récit se présente sous forme de paragraphes dont la longueur moyenne est d'une page ; on note l'absence d'autres signes de ponctuation que des virgules (et le point d'exclamation à la fin du texte). Le récit apparaît comme un long soliloque, un flot quasi ininterrompu de paroles, un flow¹² du rap ou encore : « Un unique plan-

¹² Contribuent au flow le degré de synchronisation, le placement des syllabes accentuées et les pratiques prosodiques récurrentes. Cf. Olivier Migliore et Nicolas Obin, « Quelques éléments de flow dans le rap français des débuts (1984-1991) », *Volume !* 16 : 2 / 17 : 1 / 2020 : <http://journals.openedition.org/volume/8086> [consulté le 13 juillet 2023].

séquence en forme de travelling temporel happe le lecteur tant est vivace l'anguille qui plonge dans les ténèbres de l'adversité... » (Roberti, 2016).

Étincelle, la jeune héroïne du second roman, se retrouve à bord d'un avion entre deux îles des Comores. Les turbulences ravivent ses souvenirs et réflexions, elle se remémore des histoires que lui contait sa mère : « Accrochez-vous donc et suivez l'histoire que m'a racontée maman » (Zamir, 2017 : 17) ; l'importance attachée au passé reste visible tout au long du récit : « Le passé nous suit et nous poursuit farouchement comme un chacal » (Zamir, 2017 : 107). Le roman est donc un récit coloré de multiples destins et constitue un exemple clinique d'analepse¹³. Le récit semble couler rapidement – les phrases sont brèves, celles de certains fragments peuvent être qualifiées de minimales, y compris des exemples de phrases nominales (Zamir, 2017 : 10-13).

Le troisième roman est celui des mésaventures tragi-comiques d'un misérable docker dans le port International Ahmed-Abdallah-Abderemane de Mutsamudu qui essaie de gagner sa vie comme porteur : « Moi, dérangé que je suis, je n'ai en tout et pour tout que sept vieilles chemises, sept pantalons et sept culottes, tous troués quelque part et tous portent dessus les jours de la semaine, pour ne pas oublier quel jour on est » (Zamir, 2019 : 14-15). Dérangé entre en compétition avec d'autres dockers : leurs chariots respectifs portent des noms qui suggèrent la rapidité de leurs propriétaires (Carl Lewis, Usain Bolt, TGV). Tout est raconté sur un mode de simultanéité entre la narration et les événements rapportés ; les expressions temporelles (des plus simples aux plus complexes) soulignent la vitesse, la précipitation ou la ponctualité : « tout à coup, dans un quart d'heure, en quelques minutes, juste au moment où, en un clin d'œil, sans délai... » ; « Il ne fallait pas paresser » (Zamir, 2019 : 38) ; « Ils couraient comme des écervelés » (Zamir, 2019 : 43).

c) l'éphémère et le mémorable : qu'est-ce que l'on raconte ? comment ?

L'œuvre de ce jeune romancier est ancrée dans la réalité des Comores aujourd'hui : il est ainsi immanquablement question de pauvreté et de

¹³ Un « supplément » s'appuyant sur la paronymie : « J'attends impatiemment ton analepsie » (Zamir, 2017 : 41) = à la fin d'une lettre de Douceur, adressée à Douleur ; *analepsie* équivaut alors à *convalescence, rétablissement*.

corruption, de la maltraitance des femmes, du désœuvrement de la jeunesse, et des mouvements migratoires qui déchirent l'archipel. Ce sont à chaque fois des cris distincts et éphémères, énoncés dans une langue française réinventée (Crohas Commans, 2020).

Divers aspects de la temporalité apparaissent dans tous les trois romans de Zamir. Leur présence change, elle est plus intense dans *Anguille sous roche* et *Mon Étincelle*, deux récits analeptiques tandis que *Dérangé que je suis* qui met en relief la simultanéité de l'action et du récit, laisse répertorier des marqueurs temporels plus subtiles.

Il existe aussi des marqueurs employés dans tous les trois textes – sans qu'il s'agisse de différences significatives entre eux. Une légère prévalence est visible dans *Anguille...* et *Mon Étincelle* par rapport à *Dérangé...*

*toujours, jamais, tôt ou tard,
à l'heure, ce jour-là, ce soir-là,
(à) ce moment-là (très fréquent),
à un moment donné,
cette fois-ci, à chaque fois,
depuis ce jour, à partir d'aujourd'hui,
dès demain, une semaine plus tard*

*tous les jours, quotidiennement,
parfois,
ensuite,
(faire qch) longuement,
(commander) ad vitam aeternam,
un espace d'une poignée de secondes,*

Quelques motifs sont visibles dans plus d'un roman. Celui de la perte du temps est particulièrement sensible dans *Anguille...* et *Mon Étincelle*. À plusieurs reprises, apparaît le motif de perte du temps, considéré comme phénomène condamnable : « Anguille tu perds du temps alors qu'il ne te reste que quelques minutes, ou peut-être quelques secondes... » (Zamir, 2016 : 40). Il est reconnu néanmoins que les gens ne savent que rarement éviter de perdre le temps : « comme s'il existait déjà un être qui ne perdait pas du temps pour rien, qui est cet humain qui ne perd pas du temps tous les jours [...], il faut être une machine infernale pour ne pas perdre du temps, c'est-à-dire péter dans toutes les secondes, toutes les minutes et toutes les heures comme un âne » (Zamir, 2016 : 42). La hantise de perdre du temps s'explique peut-être, au moins partiellement, par le fait que le père de l'héroïne astreint ses filles à un régime temporel strict, en les surveillant, contrôlant leurs sorties, les retours, le travail scolaire, etc. : « Je me demandais bien comment il arrivait à retenir en quelques minutes ce que nous n'arrivions pas à mémoriser pendant toute la moitié de l'année... »

(Zamir, 2016 : 25) ; « Connaît-Tout ne lui avait pas laissé le temps de dire quoi que ce soit » (Zamir, 2016 : 29) ;

Étincelle, en dépit de sa bonne volonté, n'évite pas non plus de placer ses activités dans le temps : « Elle s'était rendu compte qu'elle avait perdu beaucoup de temps alors qu'elle souhaitait arriver à l'heure... » (Zamir, 2017 : 28). Des expressions imagées servent à souligner de manière indirecte la perte du temps : « Elle était restée beaucoup de temps à attendre... [...]. Elle moisissait dans la rue, en vain » (Zamir, 2017 : 93) ; « la moto roulait comme un escargot » (Zamir, 2017 : 96).

Vu qu'*Étincelle* raconte les événements du passé, elle précise son récit en reprenant souvent les même expressions temporelles : « c'était un jour de fête, le jour où... » (Zamir 2017 : 21) ; « depuis ce jour... », « une semaine plus tard... », « quelques minutes plus tard... », « ... d'ici la fin de la semaine... » (Zamir, 2017 : 55) ; « dès potron-jaquet » (Zamir, 2017 : 68)¹⁴.

Dérangé que je suis, récit multicolore, mélange les genres (drame et farce) et présente des différences par rapport aux deux romans précédents. Ce qui attire surtout l'attention et semble constituer les principaux atouts de l'œuvre de Zamir, ce sont – d'abord le personnage du héros, puis la langue des personnages. Ceci dit, il faut souligner que les aspects temporels ne sont point absents.

Malmené par la société, *Dérangé* fait tout aussi bien rire qu'il suscite de la pitié. C'est un pauvre homme qui a du mal à joindre les deux bouts, qui n'a pas toujours une vision claire du monde environnant, mais qui fait preuve d'une invention verbale incroyable ainsi que d'un certain sens d'humour. Ses problèmes sont quotidiens et son histoire est bien ancrée dans le présent. Des expressions imagées, anciennes, liées au temps parsèment le récit : « prendre la poudre d'escampette » (Zamir, 2019 : 51) ; « dès potron-minet » (Zamir, 2019 : 68) ; « à bride abattue » (Zamir, 2019 : 117)¹⁵.

Cette fantaisie verbale a été bien appréciée par la critique : « En même temps que *Dérangé* rejoint les grands ingénus de la littérature, Ali Zamir

¹⁴ « dès potron-jaquet » = de très bonne heure, dès l'aube.

¹⁵ « dès potron-minet » = de très bon matin, au point du jour ; « à bride abattue » = au grand galop, à toute vitesse.

revitalise la langue française en la plongeant, pour notre bonheur, dans l'océan Indien¹⁶ ».

Conclusion

Est-il possible de généraliser la problématique du temps dans l'œuvre d'Ali Zamir ? Suite à la lecture et l'analyse thématique et lexicale, force est d'admettre qu'une image d'ensemble harmonieuse serait difficile à construire.

La perspective analeptique conditionne deux premiers romans ; les héroïnes – Anguille et Étincelle – racontent leurs histoires passées sous la pression du temps en essayant de transmettre tout de manière fidèle. Le troisième – raconté par un personnage masculin, Dérangé – se situe autrement : il n'y a pas d'écart temporel entre les événements relatés et le récit même. Ce manque de distance est, à ce qu'il semble, à l'origine de la fantaisie verbale particulière qui surgit directement aux moments de la transmission des faits.

Les recherches concernant diverses formes et expressions temporelles dans les œuvres de Zamir ont permis de mettre en lumière la pertinence de leurs autres aspects – style et langue, manière de caractériser les personnages. Il est évident que le firmament littéraire d'expression française s'est enrichi d'une étoile brillante et que le temps zamirien est désormais à prendre obligatoirement en compte par les travaux de chercheurs de tous les centres se consacrant à l'étude de la littérature s'exprimant en langue de la France, de l'Afrique et des îles de l'Océan Indien.

Bibliographie

Collectif. 2001. *Littératures insulaires du Sud*. Notre Librairie, n° 143, janvier-mars.

Crohas Commans, J. 2020. « Vulnérable que je suis : poétique de l'éphémère chez Ali Zamir ». *Elfe XX-XXI Études de la littérature française des XX^e et XXI^e siècles*, 9 : [En ligne] : <http://journals.openedition.org/elfe/2078> [consulté le 12 mars 2023].

¹⁶ *L'Obs* du 8.01.2019 : <https://bibliobs.nouvelobs.com/critique/20190108.OBS8153/derange-que-je-suis-ali-zamir-remporte-le-prix-du-roman-france-televvisions.html> [consulté le 6 août 2023].

- Eco, U. 2013. *Historia krain i miejsc legendarnych*. Tłum. T. Kwiecień, Poznań: Rebis.
- Garcin, J. 2019. « *Dérangé que je suis* : Ali Zamir remporte le prix du Roman France Télévisions ». In : *L'Obs* du 8.01. [En ligne] : <https://bibliobs.nouvelobs.com/critique/20190108.OBS8153/derange-que-je-suis-ali-zamir-remporte-le-prix-du-roman-france-televisions.html> [consulté le 6 août 2023].
- Issur, K.R. Hookoomsing, V. Y. (dir.). 2001. *L'Océan Indien dans les littératures francophones*. Paris : Karthala et Presses de l'Université de Maurice.
- Joubert, J.-L. 2001. « Des îles et des courants ». In : *Notre Librairie*, n° 143.
- Kauss, S.-J. 2007. « Le spiralisme de Frankétienne ». [En ligne] : www.potomitan.info/kauss/spiralisme.php [consulté le 10 juin 2023].
- Manguel, A., Guadalupi, G. 2019. *Słownik miejsc wyobrażonych*. Tłum. P. Bikont et alii, Warszawa : PIW.
- Marson, M.N. 2001. « Madagascar ou l'insularité paradoxale ». In : *Notre Librairie*, n°143.
- Mekrache, A. 2020. *Le personnage entre violence et indifférence dans « Dérangé que je suis » d'Ali Zamir*. Mémoire de master. Université Mohamed Seddik Ben Yahya : Jijel, Algérie.
- Nadjloundine, A. F. 2022. « Énonciation de la violence et violence de l'énonciation dans *dérangé que je suis* d'Ali Zamir ». In : *Akofena - Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication*, n° 005, Vol.1. [En ligne] : <https://cnrs.hal.science/STIH/hal-03854674v1> [consulté le 25 mars 2023].
- Raharimanana, J.-L., Nirina Marson, M. (Coord.). 2011. « Les Comores : une littérature en archipel ». *Revue Interculturel Francophonies*, n° 19, juin-juillet. Lecce : Alliance Française.
- Reverzy, J.-F. 2001. « Transfert insulaire, mythes et écriture ». In : *Notre Librairie*, n° 143.
- Roberti, N. 2016. « *Anguille sous roche* : premier roman océanique d'Ali Zamir ». Unidivers.fr Unité & Diversité. [En ligne] : www.unidivers.fr/anguille-sous-roche-premier-roman-oceanique-dali-zamir/ [consulté le 5. Juillet 2023].
- Schalansky, J. 2013. *Atlas wysp odległych*. Tłum. T. Ososiński, Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Uniwersytet Śląski. 2015. « Insularia ». *Romanica Silesiana*, 10. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zamir, Ali. 2016. *Anguille sous roche*. Paris : Éditions Le Tripode.
- Zamir, Ali. 2017. *Mon Étincelle*. Paris : Éditions Le Tripode.
- Zamir, Ali. 2019. *Dérangé que je suis*. Paris : Éditions Le Tripode.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





Annexes





Profils des auteurs

Coordinateurs scientifiques

Spécialiste en didactique des langues étrangères, **Marta Wojakowska** est enseignante-chercheuse à l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie (Pologne) où elle occupe le poste de professeur adjoint des universités. Elle est également responsable du Centre des langues et dialogue interculturel du Collège d'Europe (campus Natolin). Ses recherches articulent la didactique des langues-cultures, le plurilinguisme et l'interculturalité et portent notamment sur la langue de spécialité. En 2021, elle a publié son premier livre portant sur le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ce livre se propose de réfléchir à l'intégration d'une démarche interculturelle dans un enseignement/apprentissage de français de la diplomatie. Elle a conçu de nombreuses activités interculturelles et exercices de grammaire, et est co-auteur du programme de "e-learning -e-natolin.eu

Freiderikos Valetopoulos est actuellement professeur à l'Université de Poitiers, au département de Sciences du langage, membre de l'équipe de recherche FoReLLIS (UR 15076) and MSHS (UAR 3565 CNRS). Ses recherches portent sur l'analyse syntaxique et sémantique contrastive des prédicats, sur l'expression des émotions en L1 et L2, et sur l'appropriation du français langue étrangère à l'aide de corpus d'apprenants. Ses principales publications sont (entre autres) : *Amour et haine : approche interdisciplinaire*, *La Palette des émotions : Comprendre les affects en Sciences humaines*, *Langues Moins Diffusées et Moins Enseignées (MoDiMEs)/Less Widely Used and Less Taught languages Languages enseignées, langues des apprenants/Language learners' L1s and languages taught as L2s*, *L'expression des sentiments : de l'analyse linguistique aux applications*.

Auteurs des articles

Margarida Carrington a obtenu un diplôme en langues et littératures modernes (portugais/français) à l'université de Coimbra en 1986, un master en didactique des langues à l'université d'Aveiro en 2011 et un doctorat en éducation à la même université en 2023. Ses domaines de recherche comprennent l'éducation plurilingue et interculturelle, l'intercompréhension et la formation des enseignants. Elle a participé à des projets internationaux sur l'intercompréhension dans les langues romanes (*Galanet* et *Galapro*) et a pris part au projet européen *Miriadi* sur l'intercompréhension. De 2000 à 2023, elle a collaboré avec le Département des langues, littératures et cultures de l'Université de Coimbra, dans le cadre du programme de Master en enseignement, à la formation des enseignants, en supervisant la pratique pédagogique des stagiaires et leur acquisition de compétences didactiques et pédagogiques. Elle est actuellement enseignante à l'école secondaire D. Dinis de Coimbra.

Lorena Dedja est professeur de littérature et de civilisation françaises au Département de français, Faculté des Langues Étrangères de l'Université de Tirana. Elle a une

expérience de 30 ans en tant qu'enseignante-chercheuse et traductrice-interprète de conférence. Après être diplômée comme enseignante de français en 1991, elle a obtenu un Diplôme d'Études Approfondies en Littérature et Civilisation françaises à l'Université Paris III, Sorbonne Nouvelle - Paris, France. Elle est également titulaire d'un doctorat dans le domaine de la civilisation française et, depuis 2012, elle est « Professeur associé ». Elle donne des cours de civilisation française, d'histoire, de syntaxe française et de FLE au niveau de Licence et est coordinatrice du Master en Didactique du FLE. Ses domaines d'expertise en enseignement et en recherche comprennent la civilisation, la communication interculturelle, la littérature, l'histoire, la linguistique et l'enseignement de FLE. Elle est également formatrice labellisée TV 5 monde.

Monika Grabowska est maître de conférences HDR à l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław où elle dirige le Département de didactique des langues romanes. Sa recherche actuelle se situe principalement dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et porte notamment sur son apprentissage informel. Elle est auteur de plusieurs articles en didactique et en linguistique et de deux monographies : *L'apprentissage informel des langues étrangères* (L'Harmattan, 2023) et, avec Maciej Smuk et Magdalena Sowa, *Studia filologiczne w Polsce z perspektywy studenta* (Universitas 2023). Dans les années 2021-2023, elle a collaboré au projet Erasmus + *Digital pedagogy to develop Autonomy, mediate and certify Lifewide and Lifelong Language Learning for (European) Universities* qui a été un lauréat français du Label européen des langues (LEL) pour l'édition 2024.

Fryni Kakoyianni-Doa est Professeur en Linguistique et Didactique du FLE au Département d'Études françaises et Européennes de l'Université de Chypre. Ses domaines de recherche sont la syntaxe et la sémantique, en particulier la syntaxe des adverbiaux du français et du grec moderne, la linguistique de corpus, en particulier les corpus parallèles ainsi que la didactique et l'acquisition du Français Langue Étrangère dans le contexte hellénophone. Elle est membre et responsable du groupe de recherche 'GreC' actuellement associé au laboratoire *Methodal Openlab* (Laboratoire ouvert et interdisciplinaire pour la recherche en Méthodologie de l'enseignement-apprentissage des langues) qu'elle dirige à l'Université de Chypre. Elle est également responsable du programme de recherche *Source* (Searchable Online French-Greek Parallel Corpus for the University of Cyprus). Elle a publié des articles et des ouvrages collectifs sur les adverbes de phrase français et grecs, les prépositions, l'apport des corpus parallèles, l'acquisition et la didactique du FLE chez les hellénophones.

Ewa Kalinowska, HDR, enseigne à l'Institut de Linguistique Appliquée de l'Université de Varsovie. Ses recherches portent sur les littératures d'expression française de l'Afrique et des îles de l'Océan Indien. Elle a participé à plusieurs conférences, sessions d'études et congrès, liés à la littérature et à la didactique du FLE, en Pologne et à l'étranger (Paris, Dijon, Liège, Porto, Vienne, Budapest, Québec, Durban, Ouidah). Publications (sélection) : *Diseurs de vérité. Conceptions et enjeux de l'écriture engagée dans le roman africain de langue française*, Werset, Lublin 2018 ; « Espaces réels vs espaces imaginaires. La ville et le village dans le roman africain d'expression française », dans : Chłanda D., Kamecka M., Zawadzka M. (éd.), *La littérature et la carte géographique*,

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, 2022 ; « Exorciser un traumatisme extrême. Le génocide rwandais dans la langue et la littérature », *Literaport* n° 5/2018.

Anida Kisi est maître de conférences à la Faculté des Langues Étrangères de l'Université de Tirana (Albanie). Ses domaines d'expertise en enseignement et en recherche comprennent des disciplines liées aux questions de communication médiatique, de communication interculturelle, de stylistique et de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Membre de plusieurs projets de recherche nationaux et internationaux qui touchent aux aspects de l'enseignement et de la recherche scientifique dans le domaine de la didactique des langues étrangères et de la communication touristique, elle a conçu et mis en place de nombreuses formations nationales et internationales en tant que formatrice de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Elle est également examinatrice-correctrice habilitée des épreuves DELF-DALF et TEF, enseignante à l'Alliance Française de Tirana et traductrice assermentée accréditée par le Ministère de la Justice albanais.

Spécialiste en didactique des langues étrangères, **Radosław Kucharczyk** est enseignant-chercheur à l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie (Pologne) où il occupe le poste de professeur. Ses travaux de recherches portent sur l'implémentation de la politique linguistique du Conseil de l'Europe dans les systèmes éducatifs, surtout dans le système éducatif polonais. Il s'intéresse particulièrement à la question du rôle de la compétence plurilingue dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français en tant que deuxième langue étrangère (langue tertiaire) et à la médiation de textes. À part de multiples articles dans lesquels il présente les résultats de ses recherches partant sur la didactique du français langue étrangère, il est l'auteur de deux ouvrages : *Développer la compétence pragmatique à l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues (exemple du FLE)* (2014) et *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)* (2018).

Anila Pango est docteur en didactique des langues, enseignante à l'Alliance Française de Tirana (Albanie) et à la Faculté des Langues Étrangères de l'Université de Tirana. Ses intérêts de recherche portent sur la sociolinguistique, la pragmatique interculturelle et la didactique des langues étrangères. Elle a publié des articles sur les pratiques de l'enseignement dans une classe de FLE, la communication, les interférences culturelles et linguistiques, l'évaluation. De plus, elle s'intéresse à la production orale en FLE, les stratégies pour son enseignement, le traitement des difficultés et des erreurs récurrentes et propositions pour y remédier.

Ghada Saber est doctorante à l'Université de Poitiers (FoReLLIS - UR 15076), en France. Sa recherche porte sur l'étude des émotions en FLE et l'analyse de corpus. Son mémoire de master portait sur l'instrumentalisation des réseaux sociaux et de la technologie dans l'enseignement de la compétence de l'écrit en FLE. Elle est maître-assistante à la Filière Langues Appliquées, Faculté des Lettres à l'Université d'Alexandrie en Égypte. En 2013, elle a travaillé comme assistante d'arabe langue étrangère à l'Université de Austin Texas

aux États-Unis. Actuellement, elle assure le cours de Compétences en FLE à la Filière Langues appliquées, Université d'Alexandrie.

Jolanta Sujecka-Zajac est professeur à l'Institut d'études romanes à l'Université de Varsovie. Ses recherches concernent la didactique des langues et cultures à la croisée des disciplines connexes et portent, entre autres, sur les tendances actuelles dans la formation initiale et continue des enseignants de langues, le rôle des stratégies d'apprentissage dans la formation linguistique et l'importance des stratégies métacognitives pour augmenter l'efficacité du processus d'apprentissage, la problématique du savoir-apprendre et de la médiation didactique en classe de langue, auteure de deux monographies, de nombreux articles publiés dans des revues nationales et internationales, co-auteur d'une méthode FLE pour de jeunes adolescents et directrice de onze thèses de doctorat soutenues avec succès à la Faculté de Langues Modernes à l'Université de Varsovie, membre du Bureau directeur de l'Association Académique des Romanistes Polonais « Plejada ».

Krystyna Szymankiewicz est maître de conférences HDR à l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie. Dans ses travaux de recherche, elle s'intéresse à la formation des enseignants de langues, en se concentrant sur les questions liées au processus de développement professionnel, telles que l'utilisation de la réflexion, le rôle des théories personnelles des enseignants et le développement des compétences professionnelles. Ses autres domaines de recherche sont les approches stratégiques de l'apprentissage des langues, le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle est l'auteur de publications dans des monographies et revues polonaises et internationales. Elle supervise depuis une vingtaine d'années des stages pédagogiques à l'Institut d'études romanes de l'Université de Varsovie.

Olympia Tsaknaki est professeur associé au Département de langue et de littérature françaises de l'Université Aristote de Thessalonique. Elle est titulaire d'une thèse de doctorat en sciences du langage et de la communication (Université Aristote de Thessalonique, 2005). Elle est membre de l'équipe scientifique du Certificat d'État de connaissance en langues (KPG). Elle a été enseignante au Master « Didactique du FLE » (Université Ouverte Hellénique). Ses intérêts de recherche concernent divers domaines scientifiques tels que la linguistique appliquée, la phonétique-phonologie, la morphosyntaxe, la linguistique de corpus, la phraséologie et la traduction. Elle a participé à de nombreux projets de recherche et conférences en Grèce et à l'étranger.

Diplômé de philologie polonaise et française, **Witold Ucherek** est professeur à l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław où il dirige le Département de linguistique française. Il enseigne notamment la linguistique générale, la grammaire française et l'histoire de la langue française. Sa recherche se situe principalement dans le domaine de la linguistique contrastive (français-polonais) et porte sur la syntaxe, la sémantique, la lexicologie et la lexicographie ; il s'intéresse plus particulièrement aux prépositions, aux verbes de perception, à la phraséologie et à l'enseignement du FLE. Il est auteur de plusieurs dizaines de publications dont *Les articles prépositionnels en lexicographie bilingue français-polonais* (L'Harmattan, 2019). Dans les années 2019-2021, il a collaboré

au projet bilatéral franco-polonais Polonium « *On the translation of French perception structures into Polish* ».

Silvana Vishkurti est enseignante-chercheuse et dispense des cours de français auprès du Centre de Langues Étrangères de la Faculté d'Ingénieries Mathématique et Physique de l'Université Polytechnique de Tirana depuis 1993. Elle a 34 ans d'expérience en éducation dans les domaines suivants : coopération universitaire, gestion d'équipes, enseignement du français langue étrangère, enseignement de la communication dans un domaine professionnel, conception de programmes de langue française, rédaction professionnelle et communication scientifique, formation didactique des professeurs de langues étrangères (niveau pré-universitaire), rédactrice linguistique ou scientifique de dictionnaires professionnels et d'ouvrages d'enseignement de la langue française. Docteur en sciences du langage depuis 2006, Professeur titulaire depuis 2016, ses travaux de recherche sont orientés vers le français sur Objectifs spécifiques, la sociologie de l'éducation et la communication publicitaire.

Aleksander Wiater, docteur en sciences du langage de l'Université de Wrocław (Pologne) et de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France). Spécialiste en didactique des langues-cultures et enseignant de français, d'espagnol et de polonais langue étrangère. Il travaille actuellement en tant que Maître de Conférences à l'Institut d'études romanes de l'Université de Wrocław. Ses principaux axes de recherche portent sur le rôle de l'image et l'utilisation de l'art dans l'enseignement des langues, la place de la créativité et de l'imagination en classe, l'analyse des corpus oraux des apprenants, ainsi que sur les outils et méthodes visant à développer les compétences de communication en langues étrangères.

Dorota Zygałło est diplômée d'un master en didactique du français langue étrangère et des langues étrangères dans le cadre d'un programme de double diplôme entre l'Université de Varsovie et l'Université de Poitiers. Elle a également complété des études post-diplôme en didactique du polonais langue étrangère à l'Université Adam Mickiewicz de Poznań, ainsi qu'un master en musicologie jazz à l'Académie de Musique de Katowice. Actuellement, elle est enseignante de polonais langue étrangère à l'Université de Poitiers et doctorante au laboratoire FoReLLIS.



© *Synergies Pologne*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pologne>





Projet pour le n° 19 - Année 2025

Investigations en linguistique contrastive français – polonais

Coordonné par **Alicja Hajok** (Université de la Commission de l'Éducation Nationale UKEN, Pologne) et **Lidia Miladi** (Université Grenoble Alpes, France)

Traditionnellement, la linguistique contrastive a été longtemps considérée comme une branche appliquée de la linguistique, à cause notamment des liens avec la théorie de la traduction et de l'apprentissage des langues. Aujourd'hui, cette approche est dépassée. En effet, la linguistique contrastive tend vers une théorisation des faits de langues étudiés et devient un domaine de recherche interdisciplinaire. Son objectif consiste surtout à dégager « les procédés qu'ont à leur disposition les langues A et B pour structurer et exprimer un domaine notionnel donné ». De plus, la linguistique contrastive permet de faire apparaître des particularités propres à chacune des langues qui ne ressortiraient pas nécessairement d'une analyse unilingue. Par ailleurs, les descriptions résultant de la mise en contraste de divers systèmes linguistiques sont susceptibles d'alimenter la typologie des langues qui vise à expliciter les invariants linguistiques à travers la diversité des langues.

Cet appel à contributions ambitionne de faire le point sur les recherches menées actuellement dans le domaine de la linguistique contrastive français-polonais d'un point de vue synchronique. Les recherches relevant de ce champ de recherches ne sont pas légion. Ainsi, nous espérons que cet appel trouvera un écho le plus large possible auprès des chercheurs s'intéressant au fonctionnement du système linguistique français et polonais sous un angle contrastif à différents niveaux d'analyse du langage.

Seront privilégiées les propositions présentant les analyses basées sur la mise en contraste de tout type de discours (politique, publicitaire, proverbial, mêmes Internet, etc.) qui serait susceptible d'une part, de faire ressortir les différences au niveau de l'emploi de différentes structures

lexico-syntaxiques dans les deux langues mises en contraste, et d'autre part, qui ferait apparaître des indices d'ordre socio-culturel propres au pays en fonction du type de discours.

Les différents points d'entrée dans les langues (sémantique, lexical, syntaxique, pragmatique, discursif) pourront être effectués à partir de corpus constitués manuellement, ou des corpus numériques (parallèles, comparables). Les interfaces entre les différents niveaux d'analyse pourront trouver leur ancrage dans les travaux de Maingueneau et de Charaudeau, et aussi dans la phraséologie étendue. Toutefois, d'autres approches théoriques et méthodologiques seront également les bienvenues pour enrichir nos investigations.

Axes thématiques

Les contributions pourront s'inscrire – mais pas exclusivement et à titre indicatif – dans un ou plusieurs des thèmes suivants :

- Linguistique contrastive et phonétique et phonologie du français et du polonais
- Linguistique contrastive et morpho-syntaxe, sémantique et pragmatique du français et du polonais
- Linguistique contrastive et études lexicologiques et lexicographiques du français et du polonais
- Linguistique contrastive et phraséologie du français et du polonais
- Linguistique contrastive et analyse du discours du français et du polonais
- Linguistique contrastive et TAL du français et du polonais.

➤ Un appel à contributions a été lancé en janvier 2024.

➤ **Contact** : synergies.pologne@gmail.com

© GERFLINT- 2024 - Pôle éditorial international -
Synergies Pologne, n° 18, Année 2024.
<https://gerflint.fr/synergies-pologne>
<https://gerflint.fr/>





Consignes aux auteurs

1. L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.pologne@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
2. L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
3. Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
4. Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention *article à paraître* ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et de la Direction des publications.
5. Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés,

seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.

6. La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

7. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article. Les résumés ne contiendront pas de notes ni de retour à la ligne.

8. L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en polonais puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9. La police de caractères est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination. La revue a son propre standard de mise en forme.

10. L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

11. Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12. Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13. Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront sur le manuscrit de l'auteur en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14. Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15. Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteur, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16. La **bibliographie** en fin d'article précédera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans soulignement ni lien hypertexte.

17. Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18. Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19. Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, p. 41-61.

20. Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21. Les textes seront conformes à la typographie et à l'orthographe françaises.

22. Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG avec obligation de références selon le *copyright*. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23. Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article sauf si l'œuvre n'est pas en accès ouvert.

24. Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25. Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage des numéros complets de la revue est réservé à l'éditeur.

© GERFLINT- 2024 - Pôle éditorial international -
Synergies Pologne, n° 18, Année 2024.
<https://gerflint.fr/synergies-pologne>
<https://gerflint.fr/>





Synergies Pologne, n° 18 / 2024

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Publications du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

<http://viaf.org/viaf/141015430>

ISNI 0000 0001 1956 5800

<https://ror.org/02fek2d03>

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT :

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne ; GERFLINT, France)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel: <https://www.gerflint.fr>

Administration du site: Thierry Lebeau (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies Pologne, n° 18 / 2024

© GERFLINT –Évreaux– France – Copyright n° ZSN69E3

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427223449>

Bibliothèque Nationale de France – Décembre 2024



Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Dans le cadre de cette publication, nous avons invité les contributeurs à réfléchir sur une question bien spécifique : quels outils pour quels apprenants quand on souhaite développer la compétence écrite des apprenants en langue étrangère ? Finalement, les différentes interventions ont fait rejaillir d'autres questions annexes qui semblent être indispensables pour notre réflexion avant de répondre à la question initialement posée : la place de l'erreur, la question de la médiation, la distance linguistique entre les langues apprises, la distance culturelle entre les apprenants et la communauté linguistique ciblée, la diversité culturelle.

Marta Wojakowska et Freiderikos Valetopoulos

