

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Istanbul University Institute of Educational Science



İSTANBUL EĞİTİMDE YENİLİKÇİLİK DERGİSİ

Istanbul Journal of Innovation in Education

ISSN: 2458-8024

"Uluslararası Konuşma Dili Olarak Fransızcanın Öğretimi Kolokyumu"

Özel Sayı I

"Colloque international sur l'enseignement du français parlé"

Numéro spécial I

Baş Editör / Editor in Chief

Nur NACAR LOGIE

Editörler / Editors

İrfan ŞİMŞEK

Tuncer CAN

Fransızca Editörü / French Editor

Can DENİZCİ

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Istanbul University Institute of Educational Sciences

İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi
Istanbul Journal of Innovation in Education

Uluslararası Konuşma Dili Olarak Fransızcanın Öğretimi Kolokyumu
Özel Sayı 1

« Colloque international sur l'enseignement du français parlé »
Numéro spécial 1

ISSN: 2458-8024

Cilt 2, Sayı 3-1, Eylül 2016
Volume 2, Issue 3-1, September 2016

Baş Editör/Editor in chief

Nur Nacar LOGIE

Editörler/Editors

İrfan ŞİMŞEK

Tuncer CAN

Fransızca Editörü/French Editor

Can DENİZCİ

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Istanbul University Institute of Educational Sciences

İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi
Istanbul Journal of Innovation in Education

Uluslararası Konuşma Dili Olarak Fransızcanın Öğretimi Kolokyumu
Özel Sayı 1

« Colloque international sur l'enseignement du français parlé »
Numéro spécial 1

ISSN: 2458-8024

Cilt 2, Sayı 3-1, Eylül 2016
Volume 2, Issue 3-1, September 2016

Yönetim Yeri: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yayın Türü: Yılda en az 3 kez yayınlanan akademik ve hakemli dergidir.
Yönetim ve Yazışma Adresi: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Besim
Ömer Paşa Cad., Devlet Arşivleri Binası, A Blok, No. 39, Kat 2, Fatih-İSTANBUL
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı anılmadan hiçbir alıntı yapılamaz. Yazılardan
yazarları sorumludur.

Sahibi / Owner

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Adına Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Nur NACAR LOGIE

Editörler / Editors

Yrd. Doç. Dr. İrfan ŞİMŞEK
Yrd. Doç. Dr. Tuncer CAN

Fransızca Editörü/French Editor

Yrd. Doç. Dr. Can DENİZCİ

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ
Prof. Dr. Nur NACAR LOGIE
Doç. Dr. A. Esra İŞMEN GAZİOĞLU
Doç. Dr. Funda SAVAŞÇI AÇIKALIN
Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
Yrd. Doç. Dr. İrfan ŞİMŞEK

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Prof. Dr. Mustafa AYDIN
Prof. Dr. F. Gülay KIRBAŞLAR
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ
Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN
Prof. Dr. Thomas SMITH
Prof. Dr. Eva CSATO
Prof. Dr. Saedah SIRAJ
Prof. Natalija LEPKOVA
Doç. Dr. Mehmet AÇIKALIN
Doç. Dr. Pi-Sui HSU

SUNUŐ

Dergimizin bu özel sayısında, İstanbul Üniversitesi-Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi'nin bünyesinde 10-11 Mayıs 2016 tarihlerinde gerçekleştirilen Konuşma Dili Olarak Fransızcanın Öğretimi konulu uluslararası kolokyumda sunulan bildirilere yer verilmiştir. Bildiriler genel olarak, yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde ve Fransızca öğretmeni yetiştirmede önceliklerin tartışıldığı; sesletim ve yazma güçlüklerinin gündeme getirilerek çözüm önerilerinin sunulduğu çalışmaları içermektedir.

AVANT-PROPOS

Nous avons consacré les numéros spéciaux 1-2 au Colloque international sur l'enseignement du français parlé, organisé par la Faculté de Pédagogie Hasan Âli Yücel de l'Université d'Istanbul entre les 10-11 mai 2016. Les priorités dans l'enseignement du français langue étrangère et dans la formation des enseignants, les difficultés des apprenants en français écrit et parlé, des propositions de solutions sont les sujets traités des articles sélectionnés.

Prof. Dr. Nur NACAR LOGIE
Editor in Chief

İÇİNDEKİLER / INDEX

Türkiye’de Fransızca Öğretimi ve Öğretmenliği 1-10

Muammer Nurlu & Türkan Güler Arı

**La culture éducative turque : priorité accordée à l’enseignement de la
grammaire ? 11-22**

Ebru Eren

La pragmatique et sa place dans l’enseignement du FLE 23-38

Alaskar Özperçin

**L’importance des actes de parole dans la contextualisation de
l’apprentissage du FLE 39-46**

Aslıhan Elif Kanmaz

**Ni écrit ni oral : une approche intermédiatique et interartistique de la didactique
de la langue : la poésie de l’approche intermédiatique 47-62**

Murat Demirkan, Toni Pez & Naci Serhat Başkan

Utiliser un MOOC pour l’enseignement du Français Langue Etrangère 63-74

Hélène De Chaigneau

Techniques et stratégies didactiques dans la lecture des publicités 75-84

Dan Dobre

Téléphone portable et production asynchrone 85-96

Christine Chanudet & Freiderikos Valetopoulos

**Utilisation des gestes déictiques abstraits dans l’enseignement de la syntaxe en
classe de FLE 97-110**

Can Denizci

**Problématique de la grammaire dans l’enseignement du français aux
enfants 111-126**

Füsün Şavlı

TÜRKİYE’DE FRANSIZCA ÖĞRETİMİ VE ÖĞRETMENLİĞİ

(Histoire des Cours de Français Langue Etrangère en Turquie)
Histoire d’enseignement du français et de FLE en Turquie

Prof. Dr. Muammer NURLU*

Arş. Gör. Türkan GÜLER ARI**

Résumé

Le but principal de ce travail est avant tout de présenter l’histoire de l’apprentissage et de l’enseignement de la langue française depuis l’Empire Ottomane. Pour pouvoir étudier la structure et l’état actuel de l’enseignement de la langue française en général et le fonctionnement des cursus de FLE des Facultés de Pédagogie où sont formés les futurs professeurs de français en Turquie actuelle, nous avons choisi de remonter dans l’histoire avec un point de vue comparatif qui nous permet de constater l’évolution de l’apprentissage et de l’enseignement de la langue française dans différents contextes historique et socioculturel. Dans le cadre de ce même travail, prenant en compte le système universitaire où tous les cursus de FLE ont plus ou moins la même structure, avec les mêmes matières enseignées, nous présenterons également comme exemple le Département de FLE de l’Université de Gazi à Ankara.

1. Giriş

Bu makalede önce, Türkiye’de Fransızca öğretiminin tarihçesinden bahsedecek daha sonra da ülkemizde Fransızca öğretmeni yetiştiren bir eğitim fakültesinin ders programını ele alıp inceleyeceğiz. Bu fakülte Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’dir. Bu Fakülte’deki Fransızca Öğretmenliği Lisans programı dikkatlerinize sunulacaktır.

Osmanlı Devleti 18. yüzyılın sonlarına doğru eğitim ve öğretim alanında yeniliklere girişir. Yabancı öğretmenlere askerî okullarda görev verilmesiyle, ilk kez, Fransızca, İngilizce gibi Batı dilleri bazı okulların ders programlarına alınır. Bu okullardan biri, ilk askeri deniz okulu olan *Mühendishane-i Bahri-i Hümayun*’dur. Okul programında Fransızca seçmeli

* Université de Gazi, Faculté de Pédagogie

** mnurlu@gmail.com / turkangulerari@gazi.edu.tr

ders konumundadır. Daha sonra, askerî kara okulu olarak açılan *Mühendisane-i Berr-i Hümayun*’da da Fransızca seçmeli yabancı dil dersi olarak okutulur (Sakaoğlu,1997: 61).

II. Mahmut döneminde 1827’de açılan *Tıphane-i Amire* ve *Cerrahhane-i Mâmure* adlı okullarda da Fransızca öğretilir. Hatta o dönemde Avrupa’da tıp öğretiminin gelişmiş olması ileri sürülerek *Mekteb-i Tıbbiye*’de öğretim Fransızca yapılır (Akyüz, 2005: 132-136).

Yenileşme hareketlerinin başladığı dönemde *Sıbyan Mektepleri* ve *Rüştiye*’lerin açıldığını görüyoruz. Bunlar *Mekteb-i Maarif-i Adliye* ve *Mekteb-i Ulum-i Edebiye*’dir. 1839 yılında açılan *Mekteb-i Maarif-i Adliye*’nin programında, yabancı dil olarak Arapça ve Farsça vardır. Öğrenci, gösterilen teknik derslerinden başarılı olursa, Fransızca Dilbilgisi, Tarih, Coğrafya gibi derslerin kitaplarını da okumaya başlar.

Mekteb-i Ulum-i Edebiye’de ise, yabancı dil öğretimi konusunda önemli bir gelişme olmuştur. Türkler, XIX. yüzyıldan sonra Batı dillerini öğrenmeye ilgi göstermişler ve Devlet, tercümanlık işlerini, öncelikle Fener Rumlarına daha sonra da Ermenilere ve Yahudilere vermiştir; ancak, bu topluluklar bundan yararlanmak istemiş ve tercümanlık işini Türklerin aleyhine kullanmaya başlamışlardır. Bundan da Devlet, 1820’lerde yaşanan Yunan İsyanı’nda olduğu gibi tercümanlardan çok zarar görmüştür (Şakiroğlu, TDV İ. Ansik c. 40: 490-492) Bu yüzden, “Bab-ı Ali içinde bir *Tercüme Odası* açılarak, Türk gençlerine Fransızca öğretilmeye başlanmıştır.” (Berkes, 1978: 180-181; 196-197).

Erkek Rüştiyelerinde ders programında Arapça ve Farsça öğretilirdi; ancak, son yıl öğrencilere isteğe bağlı olarak Fransızca dersleri verilmiştir.

Tanzimat Dönemi’nde yükseköğretimde, 1863’te açılan *Darülfünun*’un üç şubeden oluştuğunu ve bunlardan biri olan Hikmet ve Edebiyat şubesinde dil öğretiminde Arapça, Farsça, Türkçe ve Fransızcanın programda yer aldığını görürüz.

İstanbul’da 1864’te açılan *Lisan-ı Mektebi*’de genç memurlara Fransızca, Rumca, Bulgarca öğretiliyordu. Bu dönemde halk eğitimine de önem verilerek 1860’da, *Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye* adıyla kurulan kurumun halka Fransızca, İngilizce ve Rumca dersler verdiği bilinmektedir.

Osmanlı Devleti giriştiği yeniliklerde hep ekonomik, kültürel ve siyasî açıdan gelişmiş olan Batılı aydınlara, düşünürlere danışmak, görüş alışverişinde bulunmak gereğini gözetmiştir. Bu yolla dış telkinlerin etkisinde kalarak 1868’de Fransa’nın yardımıyla, öğretim dili Fransızca olan *Mekteb-i Sultani*’yi (Galatasaray Lisesi) açmıştır. Bu lisede bütün dersler Fransızcadır (Şişman, 1989: 34).

Avrupa’ya eğitim için giden gençleri engellemek amacıyla *Darülfünun* 1900’de tekrar açılmıştır. Üç şubesinden biri olan Edebiyat şubesinin programında Osmanlı, Arap, Fars ve Fransız Edebiyatları ders olarak okutulmaktadır: “1908 inkılabından sonra okullarda yabancı dil öğretilmesine özel bir önem verilerek Fransızca bütün okullarda zorunlu tutulmuş İngilizce ve Almancanın da isteğe bağlı olarak öğretilmesi benimsenmiştir.” (Demirel, 1999: 7).

1929-1930 yılında lise programlarından Arapça ve Farsça çıkarılmış ve 1940-1941 ders yılında, programlarda Batı dillerinin yanı sıra Latince derslerine de yer verilmiştir. 1955 yılından itibaren Türkiye’de -aralarında Fransızcanın da bulunduğu- yabancı dille öğretim yapan birçok kolej açılmıştır. Bunlar daha sonraları *Anadolu Liseleri* ismini almışlardır. İlköğretimde 1997-1998 öğretim yılından başlayarak, 4. ve 5. sınıfa seçmeli olarak yabancı dil dersleri konmuştur, 1988-1989 öğretim yılında ise, ortaokul 1. sınıfta yabancı dil dersi zorunlu, lise de dahil diğer sınıflarda ise seçmeli ders olarak okutulmuştur. 1989-1990 eğitim-öğretim yılında ise tekrar yabancı dil zorunlu hale getirilmiştir. Yükseköğretim kurumlarında, 1981 tarihli düzenlemeden sonra da yabancı dil ders programlarında zorunlu hale getirilmiştir. “Ortaöğretim kurumlarında, ilköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak zorunlu birinci ve Kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilir. Ayrıca zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir.” (www.ogm.meb.gov.tr/gos_yonetmelik.asp?alno=14) ifadeleri yer almaktadır.

Günümüzde de Tefvik Fikret, Galatasaray... vb. Fransız dilinde eğitim öğretim yapan okulların yanı sıra, azalsa da ilk ve orta öğretim okullarında, üniversitelerde yabancı dil olarak Fransızca seçilmektedir (Nurlu: 2013 s. 491-492).

2. Türk Yükseköğretim Kurumlarında Fransızca

Türk yükseköğretim kurumlarında artık Fransızca yabancı dil olarak okutulmamaktadır. Ancak, az da olsa bazı yabancı dil bölümlerinde ikinci seçmeli yabancı dil olarak varlığını sürdürmeye çalışmaktadır. Fransızca bazı üniversitelerin Edebiyat Fakültelerinde Fransız Dili ve Edebiyatı, Fransızca Mütercim-Tercümanlık adıyla, Eğitim Fakültelerinde ise, Fransızca Öğretmenliği olarak açılmıştır. Türkiye’de Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinde seçmeli bir iki ders dışında -mütercim-tercümanlık bölümleri hariç- genellikle ders programı aynıdır (Nurlu: 2013. s. 477-498).

Liselerden gelen öğrencilerden Fransızca bilen olmadığından, özellikle yabancı dili İngilizce olanlar bu bölümlere kabul edilmektedir. Ancak en az tercih edilen bölümlerin başında gelmektedir. Bu durum doğrudan Türk Devleti’nin yanlış dil politikalarıyla ilgilidir.

Biz burada, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda uygulanmakta olan programı inceleyeceğiz.

2.1. G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili ve Eğitimi Ders Programı

1. Sınıf / 1. Yarıyıl

YF101A Fransızca Dilbilgisi I

YF103A Fransızca Okuma I

YF105A Fransızca Yazma I

YF107A Fransızca Sözlü İletişim I

YF109A Fr. Ses Bilgisi ve Yazma Kur.

1. Sınıf / 2. Yarıyıl

YF102A Fransızca Dilbilgisi II

YF104A Fransızca Okuma II

YF106A Fransızca Yazma II

YF108A Fransızca Sözlü İletişim II

2. Sınıf / 3. Yarıyıl

YF201A Fransız Edebiyatı I

YF203A Dilbilime Giriş I

YF205A Fransızca Öğretiminde Yaklaş.I

YF207A Fransızca Dilbilgisi-III

YF209A Fransızca Sözcük Bilgisi I

2. Sınıf / 4. Yarıyıl

YF202A Fransız Edebiyatı II

YF204A Dilbilime Giriş II

YF205A Fransızca Öğretiminde Yaklaş.I

YF208A Dil Edinimi

YF210A Fransızca Sözcük Bilgisi II

3. Sınıf / 5. Yarıyıl

YF301A Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi

YF303A Özel Öğretim Yöntemleri I

YF305A Fransızca Türkçe Çeviri

YF307A Fransızca Edebi Met. İnc.

3. Sınıf / 6. Yarıyıl

YF302A Fransız Kültürü

YF304A Özel Öğretim Yöntemleri II

YF306A Türkçe-Fransızca Çeviri

YF308A Roman-Öykü Çözümlemesi

4. Sınıf / 7. Yarıyıl

F403A Özel Alan Fransızcası

YF411GKEtkili İletişim

YF413A Seçmeli-I(Fr.-Tr. Çeviri)

YF415A Seçmeli-I(İleri Dilbilgisi)

YF417A Seçmeli-I(Yazılı Anlatım)

4. Sınıf / 8. Yarıyıl

YF406MBSeçmeli(Fr. Sınav Haz.ve Değ.)

Seçmeli(Dil Semineri)

YF420MB Seçmeli(Tr.’de Fr. Eğitiminin Tar.)

YF422MB Seçmeli(Fransız Gramerinin Tar.)

YF430A Seçmeli-II(Çev.II:Tr.-Fr. Çev.)

YF432A Seçmeli-II(Fr. İleri Yazma Tekn.)

YF434A Seçmeli-II(İleri Konuşma Bec.)

YF432A Seçmeli-II(Fr. İleri Yazma Tekn.)

YF440A Seçmeli-III(Karşılaştırmalı Ede.)

YF442A Seçmeli-III(Frankofoni)

YF444A Seçmeli-III(Çağdaş Fr. Ede.)

Yukarıdaki programa bakılırsa onca emeğin boşa harcandığı görülür. Oysa ilk iki yılda Fransız dili ve dilbiliminin yanı sıra okuma ve yazma konusu halledilerek Fransa Toplumunun yapısı, Fransa-Türkiye ilişkileri, Fransa’nın Dünya’daki etkinliği, Fransız Ekonomisi, Fransız Sömürgecilik Tarihi, Fransa-Afrika İlişkileri, Fransız İhtilali’nden Günümüze Fransa (Nurlu: 2011) gibi derslerden hareketle Fransa ve dünyayı tanımaya yönelik derslerin üçüncü ve dördüncü sınıflarda verilmesi öğrencilerin hem dil öğrenmesini hem de Fransa’yı tanınmasını sağlardı. Ne yazık ki mevcut programdan mezun olanların böyle bir şansları bulunmamaktadır. Türkiye Fransız Dili ve Edebiyatı veya Fransızca Öğretmenliği programları hazırlanırken, en azından, INALCO (Doğu Dilleri ve Kültürleri Enstitüsü)’daki Avrasya Bölümü Türkçe ve Türk Kültürü Birimi’nin dersleri (<http://www.inalco.fr>; Nurlu: 2011a) örnek alınabilirdi.

Bütün dünyada, devlet kurumlarında herhangi bir dilin öğretilmesi aynı zamanda o toplumun tanınması, öğrenilen dilin ülkesiyle kendi ülkesi arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi amacına yöneliktir. Maksat sadece bir dil öğretmek olsaydı dört yıllık bir fakülte okumaya gerek kalmazdı.

Dokuz aylık bir dil kursuyla dil öğrenmek daha mantıklı olurdu. Bu nedenle, Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili ve Eğitimi'ndeki derslerin pek amaca hizmet ettiği söylenemez. Yukarıda dile getirdiğimiz gibi, ilk iki yılda bir dil en ince ayrıntılarına kadar öğretilir. Daha sonraki yıllarda edebî/tarihî ve güncel metinlerin çevirisi gibi derslerin bulunması kaliteyi arttırabilir. Yukarıda dile getirdiğimiz üzere, Fransız toplumunun yapısı ve Türkiye-Fransa ilişkileri ve Avrupa Birliği-Fransa ilişkileri gibi güncel konuların ders olarak verilmesi daha yararlı olabilirdi.

Yabancı dil öğrenmenin özellikle de gelişmiş Batı dillerini öğrenmenin amacı bu ülkelerdeki ilerlemelerden toplumun haberli kılınmasına, elde edilen bilginin ülke hizmetinde kullanılmasına yönelik olmalıdır. Eğitim fakülteleri Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dallarında verilen bu derslerle ne Fransa tanıtılabilir ne de Fransızca öğretilir. Hata ne de toplumlar arası etkileşim sağlanabilir. Çünkü dil kültürün taşıyıcısıdır. Ancak Fransız kültürü, yaşam biçimi veya güncel ilişkin hiçbir bilgi ders programında yer almamıştır. İşte bu yüzden Fransız Dili ve Eğitimi bölümünü bitirenler Fransızca okuyup anlamakta ve konuşmakta zorlanmaktadır. Öğretim üyelerinin bir kısmının da bu durumda olması doğal bir görünüm ortaya koymaktadır. Zira derse giren hocaların da –istisnalar hariç- bu öğrencilerden farklı bir öğretim sisteminden geldiği söylenemez.

3. Sonuç

Batılı ülkelerde, Fransa örneğinde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminin 16. yüzyıla dayandığını; batılı devletlerin bir dil ve kültür siyasetinin varlığını görmekteyiz. Bu siyaset elbette hükümetlerce yürütülen partiler üstü, bir devlet politikasıdır.

Fransa ile Türkiye'nin, temeli yüzyıllar öncesine dayanan ilişkileri olmuştur. Bu ilişkiler geçmişten farklı bir şekilde bugün de devam etmektedir. Bir arada yaşayan veya birbirleriyle herhangi bir şekilde ilişkisi bulunan insanların dil yönünden karşılıklı olarak etkilenmeleri kaçınılmazdır. Bu yüzden, insanlar ve ülkeler arasındaki her türlü alışverişte dilin önemli bir payı vardır. Avrupa ve Türkiye hem tarihî gerçekler hem de mevcut koşullar dolayısıyla iç içe yaşamak zorunda olduklarından birbirlerinin dillerini iyi bilmeleri gerekir. Türkiye'deki okullarda yabancı dil olarak Avrupa dillerine yer verilmektedir. Özellikle Fransızca Osmanlı'dan beri okulla-

rımızda yabancı dil olarak okutulmaktadır. Fransa’da da yardımcı yabancı dil olarak Türkçeye yer verilmesi ilişkilerimizin daha da gelişmesine yol açacaktır. Bu da, ancak devletlerin karşılıklı antlaşmalarla belirleyecekleri bir konudur.

Türkiye’de Fransızca bölümlerinde okuyanların hiç birisinin Fransa ve halkları hakkında bilgisi yoktur. Bizde Fransızca öğretilmemektedir. Oysa, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin yeniden ele alınıp düzenlenmesi gerekir. Özellikle Batı dilleri bir çatı altında toplanarak ülkelerin tarihleri, dilleri, edebiyatları ve dünyadaki konumlarına yer verilip Batılı toplumların yaşayış ve düşünce yapılarını öğretecek dersler konulmalı; bizden ileri konumda olan bu ülkelerin teknolojiyi kullanmadaki becerilerinden en üst düzeyde yararlanılmalıdır. Bu yolla ancak bir milletin dili ayrıntılarıyla öğrenilir. Özellikle Fransızca öğretmeni yetiştireceksek, öğrencilerin kullanacakları dili uygulayabilmesi amacıyla ülkeler arası burs imkânlarının yaratılması gerekir. Fransa ve Türkiye arasında yapılacak bir antlaşmayla Fransızca öğretmenliği bölümlerinde okuyanlar ile Fransa’daki Yabancı Dil Fransızca Öğretimi (FLE) bölümü öğrencilerinin değişimi sağlanabilir. Türkiye’ye gelenlerin masrafları Türk Hükümeti’nce Fransa’ya giden Türk öğrencilerin ve hocalarının masrafları da Fransa Devleti tarafından karşılanabilir.

Yukarıda da görüldüğü gibi, maalesef, ülkemizde, dil ve edebiyat bölümlerindeki gereksiz bilgi ve donanım insanımızın dil öğrenmesine engel oluşturmaktadır. Bu alana ilişkin belirlenmiş bir bakış açısı yoktur. Bu yüzden dört yılını dil öğrenmekle geçiren ama ne o ülke hakkında bir bilgiye sahip olan ne de dilini konuşabilen insandan kurtulabiliyoruz. Ülkemizin çıkarları açısından bakılınca da bu durum böyle devam edemez, etmemelidir.

Fransa Devleti Türkiye’deki üniversitelerde yabancı dil olarak Fransızca öğretimini desteklemek için Türk Devleti’yle ilişki kurmalı kültür ve turizm konularında yapılacak yeni antlaşmalarla dil öğretimini desteklemelidir. Fransa Hükümeti de, daha çok üniversitede Türk dili ve kültürünün öğretilmesini sağlayacak bölümler açarak karşılık vermelidir. Bu yolla hem Türkiye-Fransa ilişkileri daha iyi bir düzeye çıkacak hem de Fransızca Türkiye’de eski konumuna yükselecektir. Böyle akılcı bir antlaşmayla ülkeler arasındaki ön yargılar giderilerek ekonomi ve diğer alanlarda da işbirliği sağlanmış olacaktır.

Yukarıda sıralanan bütün bu önerilerimizin gerçekleşebilmesi için, devletimizi yönetenlerin, Türkiye’de yeni bir yabancı dil planlaması yapılmasının gereğine inanmaları, tek bir yabancı dile (İngilizce) yönelmelerinin devletin siyasî, askerî ve iktisadî ihtiyaçlarını karşılayamayacağını ve böyle bir tutumun yanlış olduğunu kavramaları ile mümkün olacaktır.

Kaynakça

- AKYÜZ, Y. (2005). *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BERKES, N. (1978). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, Doğu Batı Yayınları, İstanbul.
- DEMİREL, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, Öğretmen kitapları dizisi, MEB, İstanbul.
- Département Eurasie Langue et Civilisations Turques -Contenus pédagogique des cours- Année 2000-2001*, (38 sayfa), Institut nationale des Langues et Civilisations orientales, Paris.
- Institut Nationale des Langues Orientales, *Proche et Moyen-Orient/Afrique du Nord, brochure édagogique année 1994-1995 (Bicentenaire des langues orientales 10 germinal An III [30 Mars 1795])*, 2, rue de Lille, Paris.
- NURLU, M. (2011a). *Fransa’da Türkçe Öğretimi*, Sarkaç Yayınları, Ankara.
- NURLU, M. (2011b). *Fransa’da Eğitim Öğretim*, Grafiker Yayınları, Ankara.
- Nurlu, M. (2013), "Fransa'da Türkçe, Türkiye'de Fransızca Öğretimi" *Turkish Studies*, Vol.: 8, p. 477-498, Ankara.
- SAKAOĞLU, N. (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, 1991.
- ŞAKİROĞLU, M. (2011), " Osmanlılarda Tercümanlık" *TDV İslam Ansiklopedisi*, c. 40, s. (490-492), TDV, İstanbul.
- ŞİŞMAN, A. (1989). *Galatasaray Mekteb-i Sultanisinin kuruluş ve ilk eğitim yılları (1868-1871)*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fak. Yay., İstanbul.
- <http://www.inalco.fr>
- <http://www.turkishlanguage.org/enseigtr.html>.
- http://www.ogm.meb.gov.tr/gos_yonetmelik.asp?alno=14

LA CULTURE ÉDUCATIVE TURQUE : PRIORITÉ ACCORDÉE À L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ?

Ebru EREN*

Résumé

Au-delà de la divergence des contextes d'enseignement et des systèmes éducatifs, la manière d'enseigner une matière scolaire est différente d'un pays à l'autre. Prenons le cas de la culture éducative française et de la culture éducative turque : la première oblige à rédiger une démonstration ou une justification avant d'exposer un résultat en cours de mathématiques. Quant à la seconde, on demande par exemple, de mémoriser des dates importantes de l'histoire, les causes et les conséquences d'un événement historique ou bien d'apprendre les noms des auteurs et les noms de leurs chefs-d'œuvre littéraires, mais sans aucune lecture analytique (aucune analyse littéraire). Comme le montre les différents exemples de pratiques éducatives française et turque, la « culture éducative » est au cœur de la transmission des savoirs. C'est la raison pour laquelle, le présent travail porte sur l'identification et la caractérisation de la culture éducative turque dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère en Turquie. Comment y enseigne-t-on la langue française : « à la turque » ou « à la française » ? Comment pourrait-on caractériser la culture éducative turque : en cours de français, la priorité est-elle accordée à l'enseignement de la grammaire ou à l'enseignement de l'oral ? Une démarche par questionnaire est engagée pour illustrer la culture éducative turque.

Mots-clés : culture éducative, enseignement, grammaire, Turquie

Türk eğitim anlayışı: öncelik dil bilgisi öğretimine mi verilmektedir?

Özet

Ülkeler ve eğitim sistemleri arasındaki farklılıktan ziyade, bir dersin öğretim biçimi de ülkeden ülkeye farklılık gösterir. Örneğin, Fransızların ve Türklerin eğitim anlayışlarını ele alalım: Fransız eğitim anlayışına göre, matematik dersinde işlemin sonucunu doğrudan vermek yerine, sonuca ulaşmak için izlenen yolu belirtmek ve sonucun doğruluğunu ispatlamak gerekir. Türk eğitim anlayışına gelince, tarihte önemli yer tutan olayların tarihlerinin, neden-sonuç ilişkilerinin ezberlenmesi ya da metin incelemesi yapmaksızın, yazarların ve eserlerinin isimlerinin öğrenilmesi istenir. İki

*Docteure-Lectrice, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, ebrueren@hotmail.fr

farklı eğitim anlayışını betimleyen bu örnekler, bilgi aktarımında “eğitim anlayışının” ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, söz konusu çalışma, Türkiye’de Fransızca öğretimi bağlamında Türk eğitim anlayışını değerlendirmektedir. Türkiye’de Fransızca nasıl öğretilir: “Türk usulüne” göre mi yoksa “Fransız usulüne” göre mi? Türk eğitim anlayışının özellikleri nelerdir: Fransızca dersinde, öncelik dil bilgisi öğretimine mi verilmektedir yoksa sözlü ifadeye mi verilmektedir? Türk eğitim anlayışını resmetmek üzere anket yöntemine başvurulmuştur.

Anahtar kelimeler: eğitim anlayışı, öğretim, dil bilgisi, Türkiye

Turkish educational culture: priority given to grammar teaching?

Abstract

Further than the divergence of the teaching contexts and the educational systems, how to teach a subject is different from one country to another. For example, take the case of French educational culture and Turkish educational culture: the first forces to prepare a demonstration and a justification before exposing a result in mathematics class. Whereas in the second, we ask to remember the important dates in the history, the causes and consequences of historical events or to learn the names of authors and the names of their literary masterpieces, but without analytical reading. As shown in the various examples of French and Turkish educational practices, the "educational culture" is at the heart of knowledge transmission. That's why, the present study focuses on the identification and the characterization of the Turkish educational culture in the context of the teaching of the French foreign language in Turkey. How do we teach French in Turkey; in a “French way” or in a “Turkish way”? How could we characterize the Turkish educational culture: in French class, is the priority given to the teaching of grammar or oral teaching? An approach by questionnaire is realized to illustrate the Turkish educational culture

Keywords: educational culture, teaching, grammar, Turkey

1. Problématique et cadre théorique

Comment enseigne-t-on la langue française en contexte turcophone ? La priorité est-elle accordée à l'enseignement de la grammaire ou bien de l'oral ? La notion sur laquelle nous nous sommes appuyée tout au long du présent travail, est la « culture éducative ». Même si des recherches scientifiques dans le domaine de la didactique des langues étrangères (surtout celles de D. Lehmann en 1993 et celles de L. Dabene en 1994) ont permis de constater les caractéristiques éducatives et linguistiques d'un contexte d'enseignement donné, on a toujours remarqué une absence de modèles

théoriques pour définir la notion de culture éducative. C'est ainsi que les enseignants-chercheurs de l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 (J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et G. D.Véronique) se sont interrogés sur les outils et les modèles utiles pour appréhender les contextes d'enseignement dans leur spécificité et dans leur diversité. Ils ont développé des recherches, en prenant en compte le poids des facteurs (extra)linguistiques, éducatifs, ethniques, nationaux et sociologiques qui sont déterminants pour la connaissance des conditions de transmission des savoirs (F. Cicurel, 2011, pp.187-188).

Dans un colloque organisé par l'Équipe d'accueil DILTEC (« Didactique des langues, des textes et des cultures », Equipe d'accueil rattachée à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (France), la culture éducative a été définie en tant que « philosophies de l'éducation, institutions de l'enseignement et pratiques de transmission des connaissances relatives au cadre éducatif général (donc la didactique des langues) », mais également en tant qu' « activités éducatives et traditions d'apprentissage qui conditionnent en partie les enseignants et les apprenants » (J.-C. Beacco et al., 2005, p.6). Les deux définitions sont fondées sur la prise en considération de la culture éducative dans ses dimensions institutionnelles, politiques, pédagogiques et notamment sociétales. J.-C. Beacco livre une définition de la notion de culture éducative :

La forme des pratiques d'enseignement (de la grammaire par exemple) n'est pas seulement tributaire de la réflexion didactique contemporaine, dont les modes de circulation sont ceux des savoirs scientifiques, internationalisés et en principe, polycentriques. Elles s'inscrivent dans des espaces où préexistent aussi des principes et des croyances relatifs à l'éducation, des pratiques d'enseignement spécifiques, non fondées sur des savoirs savants et même non conformes aux recherches en cours, héritées de traditions qui ont façonné des histoires « nationales » de l'éducation en ces lieux. Ces formes culturelles de l'éducation dépendent alors de la nature des conceptions pédagogiques relatives au statut et aux contenus de la connaissance, aux rôles de sa transmission (transmission de techniques, d'attitudes, de valeurs...), de l'enseignant (ou du maître), de celui de l'apprenant, élève, étudiant ou disciple. (J.-C. Beacco, 2010, pp.77-78)

Ainsi, nous pouvons en déduire que la culture éducative est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Celle-ci exerce une influence remarquable sur la manière d'enseigner et d'apprendre une langue, à tel point que tout contexte d'enseignement est modelé

par des croyances socioculturelles et par des représentations métalinguistiques. En outre, la formation professionnelle des enseignants de langue étrangère est reliée directement à la culture éducative, puisque celle-ci intervient inévitablement dans les pratiques de classe.

Comme l'indique F. Cicurel, la culture éducative pourrait être considérée comme étant « un ensemble de comportements et de valeurs transmis par imitation et par formation dans un contexte d'enseignement » (2011, p. 187). C'est pourquoi, il nous semble important de nous sensibiliser à la spécificité et à la diversité des cultures éducatives et de savoir pour notre part, comment on enseigne le français en Turquie, pour en déduire par la suite, la culture éducative résultante.

2. Méthodologie de la recherche : questionnaire en ligne

Partant du constat que la culture éducative des turcophones est fondée davantage sur l'enseignement de la grammaire que sur l'oral, nous nous sommes proposée de composer un portrait socioculturel de l'enseignement du français en Turquie (M. C. Giné, 2003, p.45). Afin de caractériser la culture éducative turque, nous avons préparé un questionnaire en ligne (ou bien appelé « cyber-enquête ») de nature ethnographique, s'adressant aux enseignants de français qui travaillent dans le milieu scolaire et universitaire en Turquie. Notons aussi que ces enseignants travaillent dans des départements francophones ou en classes préparatoires et que le français y est enseigné en tant que langue d'enseignement ou langue étrangère.

Notre questionnaire en ligne est diffusé en 2015, notamment par le biais des Instituts de français en Turquie, du Service de la coopération éducative et universitaire de l'Ambassade de France à Ankara et des associations des enseignants de français d'Istanbul et d'Izmir. Nous avons envoyé le lien du questionnaire en ligne aux enseignants turcophones de français dont les adresses électroniques figuraient sur les sites internet des établissements en Turquie. Par ailleurs, nous avons publié le lien du questionnaire au sein des groupes de discussion sur un réseau social (à savoir *Facebook*), fréquemment consulté par les enseignants en Turquie. Il s'agit de groupes de discussion comme « Lecteurs », « Enseignants de français », « Langues étrangères », etc.

Il convient de préciser que le questionnaire que nous avons réalisé est composé de 31 questions au total (d'une part, nous avons 9 questions ouvertes pour les pratiques de classe et de l'autre, 22 questions fermées pour les informations sur le cadre d'enseignement). Celles-ci visent à recueillir des données sur :

- la formation professionnelle et les compétences linguistiques des enseignants de français ;
- la culture éducative turque (c'est-à-dire, la manière dont les enseignants ont appris et dont ils enseignent le français) et l'enseignement du français en Turquie.

3. Echantillon du questionnaire : milieu scolaire et universitaire turcophone ?

Notre questionnaire en ligne est mené auprès de 43 enseignants de français, travaillant en contexte turcophone. Bien que les données que nous avons recueillies ne soient pas tout à fait représentatives du milieu scolaire et universitaire en Turquie, les variables indépendantes de l'échantillon pourraient constituer une source d'information pour la compréhension du public visé. Nous regrouperons les données obtenues en deux parties :

3.1. Répartition des enseignants par statut de la langue française dans l'enseignement secondaire et supérieur en Turquie

L'échantillon de notre questionnaire en ligne est constitué des enseignants turcophones de français qui se répartissent de la façon suivante :

- 33 enseignants de français travaillent dans l'enseignement supérieur en Turquie (dont 29 dans le public et 4 dans le privé) ;
- 10 enseignants de français travaillent dans le secondaire en Turquie (dont 6 dans le public et 4 dans le privé).

La majorité des enseignants du supérieur travaillent dans des départements de langue française (24 sur 33, dont 23 dans le public et 1 seul dans le privé), tels que :

- la didactique du français (6 sur 22, Universités *Dokuz Eylül* à İzmir, *Ondokuz Mayıs* à Samsun, *Hacettepe* à Ankara, *Anadolu* à Eskişehir, *Marmara* à İstanbul et *Çukurova* à Adana) ;

- la langue et la littérature française (6 sur 22, Universités *Pamukkale* à Denizli, *Namık Kemal* à Tekirdağ, *Selçuk* à Konya, *Ankara*, *Adnan Menderes* à Aydın et *İstanbul*) ;

- la traduction et l'interprétation en langue française (3 sur 22, Universités *Bilkent* à Ankara, *Kırıkkale* et *İstanbul*).

Outre ces départements francophones où le français est la spécialité de la formation, le français est enseigné en tant que langue d'enseignement dans les départements francophones de Sciences politiques (6 sur 33, Universités *Galatasaray*, *Ankara* et *Yeditepe*), mais aussi en tant que langue étrangère (3 sur 33, Universités *Boğaziçi* et *Yaşar*).

Quant au statut de la langue française dans l'enseignement secondaire en Turquie, les enseignants de français du secondaire travaillent en majorité dans le public : le français y est enseigné en tant que deuxième langue étrangère (6 sur 10, Lycées *Şehit Fazıl Yıldırım* à Eskişehir, *Çakabey* à İzmir, etc.). Alors que d'autres travaillent dans le privé (4 sur 10) : le français y est enseigné en tant que langue d'enseignement (2 sur 4, Lycée Saint-Joseph d'İstanbul) ou en tant que deuxième langue étrangère (2 sur 4, Lycées *Bahçeşehir*).

Même si le nombre de participants est plus élevé dans l'enseignement secondaire public (6 sur 10) que dans l'enseignement secondaire privé (4 sur 10), le statut de français dans les lycées privés francophones en Turquie pourrait être considéré comme majoritaire, car il s'agit de la langue d'enseignement.

3.2. Répartition des enseignants de français par informations personnelles (âge, sexe, ville de résidence, formation professionnelle, compétences linguistiques, etc.)

La répartition d'âge est de 24 à 77 ans. Les enseignants de français qui ont participé à notre questionnaire, sont en majorité de sexe féminin (23 sur 43). Ils vivent majoritairement à İstanbul (18 sur 43), à Ankara (5 sur 43) et à İzmir (5 sur 43). La plupart des enseignants du secondaire

(6 sur 10) sont au début de leur vie professionnelle, alors que ceux du supérieur justifient en majorité (19 sur 33) d'une plus longue expérience professionnelle (10 à 30 ans).

D'autre part, nous pouvons dire que la majorité des enseignants de français (37 sur 43) ont obtenu une licence en Turquie. Ceux qui travaillent dans l'enseignement secondaire ont obtenu en grande partie un diplôme de licence (7 sur 10), alors que ceux du supérieur (les lecteurs et les enseignants-chercheurs) ont obtenu en moyenne un diplôme de master.

Le turc étant leur langue maternelle pour la plupart (38 sur 43), les enseignants ont commencé à apprendre le français en moyenne au collège et au lycée (21 sur 43) et pendant plus de 1000 heures. Par contre, ils ne possèdent pas de diplômes en langue française (36 sur 43), ce qui est un autre point intéressant. Ils ont appris le français en tant que première langue étrangère (28 sur 43) avec une méthode de français qui est publiée par les maisons d'édition françaises. Ils ont déjà fait un séjour dans un pays francophone (34 sur 43).

4. Résultats du questionnaire : enseignement du français en Turquie ?

L'importance accordée à l'enseignement du français est en parallèle avec le nombre d'heures d'enseignement en français, en d'autres termes, avec le statut de la langue française dans le pays. D'après les réponses au questionnaire, nous pouvons avancer que le français est enseigné à raison de 10 à 15 heures par semaine dans l'enseignement supérieur (12 sur 33), alors qu'à raison de 5 à 15 heures par semaine dans l'enseignement secondaire (4 sur 10). À cet égard, nous classerons les résultats du questionnaire pour en déduire la culture éducative.

4.1. Finalités de l'enseignement du français

Tableau 1 : Répartition des enseignants par finalité d'enseignement du français

	Université	Lycée	Total
Langue	13	4	17
Culture	11	3	14
Communication	10	2	12
Profession	9	1	10

Les finalités de l'enseignement de la langue française mentionnées par les enseignants turcophones concernent notamment :

- la langue (17 sur 37, « l'apprenant doit bien comprendre l'énoncé et il doit s'exprimer correctement », « l'apprenant doit connaître parfaitement les règles grammaticales », « il faut avoir une bonne connaissance de la langue étrangère », etc.) ;

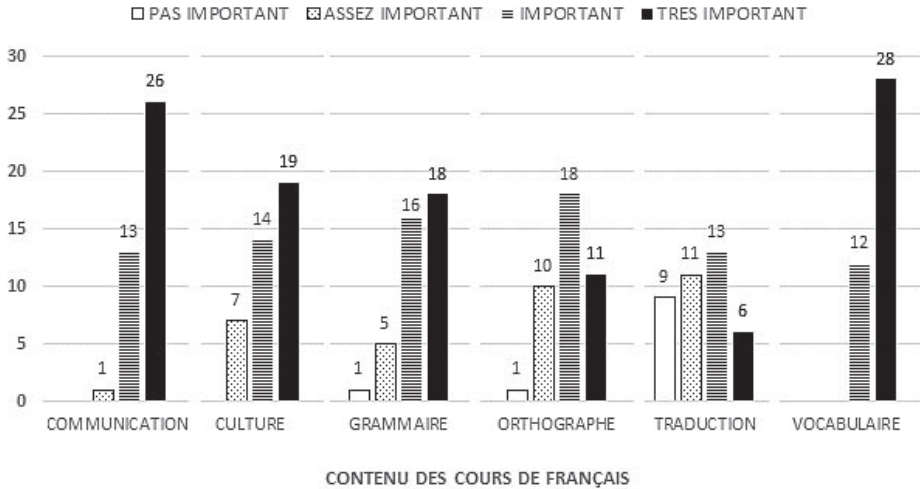
- la culture (14 sur 37, « la découverte d'un patrimoine culturel qui défend des valeurs universalistes dans la lignée des philosophes des Lumières », « la connaissance du français est un enjeu pour accéder à la culture universelle » « découvrir la culture française et comparer les deux cultures ») ;

- la communication (12 sur 37, « dans la vie quotidienne, c'est pour résoudre un problème ou pour entrer en contact avec les francophones », « c'est la possibilité de communiquer dans l'espace francophone », « c'est doter les élèves d'un nouveau moyen de communication ») ;

- la profession (10 sur 37, « dans notre contexte, on forme des futurs professeurs de français », « la plupart des étudiants viennent au département et entament les études de lettres françaises dans l'espoir de trouver du travail dans l'interprétariat et la traduction, le tourisme »).

4.2. Méthodologies de l'enseignement du français

Figure 1 : Ordre de priorité des contenus des cours de français



En ce qui concerne la méthodologie d'enseignement du français, c'est-à-dire la priorité que les enseignants turcophones donnent aux contenus des cours de français, ils indiquent qu'ils attachent de l'importance à la communication (39 sur 43) et à la culture (33 sur 43). En revanche, ils restent largement influencés par la grammaire (34 sur 43) et par la traduction (19 sur 43), ce qui mérite une attention particulière. Les contenus d'enseignement sont alors très mixtes et s'apparentent à une « méthodologie globaliste à dimension communicative ». Cette dernière puise son origine dans la méthodologie « grammaire-traduction », mais elle prend l'allure de l'« approche communicative » (J.-C. Beacco, 2007, p. 67), d'où la problématique.

4.3. Démarche didactique appliquée en cours de français

Tableau 2 : Répartition des enseignants par démarche didactique

	Université	Lycée	Total
Démarche déductive	9	4	13
Démarche inductive	17	5	22
Démarche contrastive	5	1	6

D'après les réponses obtenues, nous pouvons dire que les enseignants turcophones qui travaillent dans l'enseignement supérieur et secondaire appliquent en classe de français, en majorité, la démarche inductive (la découverte de la règle à partir des exemples, 22 sur 41), alors que d'autres appliquent la démarche déductive (l'exposition de la règle pour aboutir aux résultats, 13 sur 41) et celle dite contrastive (la comparaison entre le français et le turc, 6 sur 41). Cette situation justifie bien la présence des méthodologies à la fois globalistes et actuelles dans l'enseignement du français en Turquie.

5. Conclusion et discussion : culture éducative turque ?

Comme nous l'avons déjà mentionné, la notion de « culture éducative » est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Celle-ci exerce une influence sur la manière d'enseigner une langue, à tel point que tout contexte d'enseignement est modelé par des croyances socioculturelles et par des représentations métalinguistiques.

Sur ce point, les représentations métalinguistiques que se font les enseignants de la culture éducative turque sont également intéressantes. Les caractéristiques qu'ils attribuent à la culture éducative turque dépendent largement des modes de transmission du savoir et des politiques linguistiques éducatives actuelles de l'Etat. Ils décrivent cette culture éducative, en mettant en avant certaines de ses caractéristiques, comme par exemple :

- « la récitation, l'imitation, la théorie, l'apprenant passif, le recours à la mémorisation, à la grammaire, les cours magistraux, les méthodologies traditionnelles, les méthodes inappropriées, etc. ».

Les enseignants de français qualifient par la suite, la culture éducative de :

- « rigide, formelle, stricte, dogmatique, mécanique, systématique, politique, fixe, autoritaire, compétitive, concurrentielle, etc. ».

De ce fait, les enseignants pensent pour la plupart que ces caractéristiques influencent l'enseignement du français plutôt négativement en Turquie (25 sur 29). Ils indiquent que les problèmes rencontrés à ce stade sont dus à la formation professionnelle des enseignants (20 sur 29), aux finalités et aux méthodologies de l'enseignement en cours de français (16 sur 29), mais aussi au niveau de maîtrise de français de l'enseignant turcophone.

Nous pouvons en conclure que l'enseignement du français occupe une part importante en contexte turcophone, mais les problèmes y existent toujours. Comment enseigne-t-on le français en Turquie ? Comment pourrait-on caractériser la culture éducative turque : est-elle fondée davantage sur la grammaire que sur l'oral ? La méthodologie d'enseignement y choisie demeure essentiellement globaliste. Car les enseignants turcophones de français cherchent à faire le pont entre les méthodologies traditionnelles (la « grammaire-traduction ») et celles dites actuelles (la communication) : la culture éducative turque influence donc inévitablement l'enseignement du français en Turquie.

Cette méthodologie globaliste privilégie plutôt l'enseignement de l'écrit, mais elle ne favorise pas celui de l'oral. La priorité est surtout accordée à l'enseignement de la grammaire du français en Turquie, ce qui est à remettre en question. Cependant, il faudrait faire attention aux caractéristiques socioculturelles du contexte turcophone : c'est cette dimension culturelle qu'il faudrait prendre en considération en classe, pour que la transmission des compétences (extra)linguistiques soit efficace et adaptée au contexte turcophone. Dans le cas contraire, cela pourrait poser de grands problèmes et des difficultés d'adaptation importantes aux apprenants turcophones.

6. Bibliographie

- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Didier, Paris.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.
- Beacco, J.-C. et al. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*, Didier. Paris.
- Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), Apprendre, Enseigner, Evaluer. Un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*.
- Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Giné, M. C. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Didier LAL, Paris.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.

LA PRAGMATIQUE ET SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Alaskar ÖZPERÇİN*

Résumé

La compétence pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et aux choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, structurer le discours...). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation en permettant de distinguer et d'identifier différents messages (publicité, conversation, récit, discours officiels, conte, etc.). Elle consiste à recourir aux stratégies de construction ou de lecture qui conviennent aux types de discours à produire ou à comprendre, qu'il s'agisse d'énoncés écrits ou oraux. C'est pourquoi on sensibilise l'apprenant aux différents types de discours et à la notion d'acte de parole. L'objectif de ce travail est de faire le point sur les recherches dans l'acquisition de la compétence pragmatique en langue étrangère. Le point de départ de l'étude portera sur les définitions de la pragmatique et sur le problème terminologique. Ensuite, la place de la pragmatique dans l'actuelle didactique du FLE sera abordée.

1. La pragmatique

Depuis longtemps la linguistique, inscrite dans l'optique des travaux de Ferdinand de Saussure, s'intéresse au langage dans son aspect « formel » en excluant l'usage que les gens font du langage et la façon dont on utilise des phrases pour exprimer ou désigner des objets ou en dire quelque chose. Dans son ouvrage le « Cours de linguistique générale » (désormais CLG), Ferdinand de Saussure souligne l'objectif de la linguistique de la façon suivante :

Notre définition de la langue suppose que nous en écartions tout ce qui est étranger à son organisme, à son système, en un mot tout ce que l'on désigne par le terme de 'linguistique externe'. Cette linguistique-là s'occupe pourtant de choses importantes, et c'est surtout à elles que l'on pense quand on aborde l'étude du langage. (Saussure, 1972, p. 40)

*Docteur en FLE et Assistant de recherche à l'Université d'Istanbul

Cette définition de la langue de Saussure, qui exclut toute détermination externe comme celle de l'histoire, de la société ou de la situation géographique, a eu longtemps une influence sur la linguistique qui considère la langue comme un système de signes. Dans cette optique la linguistique est en quête d'un système selon lequel la langue est une structure avec sa cohérence interne. Saussure a insisté essentiellement sur la notion de système et l'opposition des unités au sein de ce système. Dans le CLG Ferdinand de Saussure nous décrit deux parties de l'étude du langage :

L'étude du langage comporte deux parties : l'une, essentielle, a pour objet la langue, qui est sociale et indépendante de l'individu ; cette étude est uniquement psychique ; l'autre, secondaire, a pour objet la partie individuelle du langage, c'est-à-dire la parole y compris la phonation : elle est psychophysique. (Saussure, 1972, p. 37) On peut, à la rigueur, conserver le nom de linguistique à chacune de ces deux disciplines et parler d'une linguistique de la parole. Mais il ne faudra pas la confondre avec la linguistique proprement dite, celle dont la langue est l'unique objet. (Saussure, 1972, p. 38)

Selon lui, l'objet de la linguistique, c'est la langue et non la parole, car la parole, c'est l'usage individuel de la langue et cet usage peut être très contextuel. Pour ne pas perdre la systématisme qui caractérise son objet essentiel susceptible d'être étudié en soi et pour soi, Saussure dégage la langue comme véritable objet de la linguistique au détriment de la parole dans le chapitre 3 du CLG. Cette distinction a évincé le sujet parlant du système de la langue et exclu le contexte et les usages ordinaires du langage pour assurer la structure homogène de la langue. Dans cette optique « les unités traditionnellement reconnues par la linguistique étaient le phonème en phonologie, le morphème en morphologie, le lexème en sémantique lexicale et la phrase en syntaxe » (Reboul & Moeschler, 2005, p. 11). Ou plus largement :

La linguistique traditionnelle est « une science qui étudie, entre autres, non seulement les sons (du point de vue phonétique et phonologie), mais aussi les mots (approche morphologique), leurs relations dans la phrase (c'est-à-dire la syntaxe) et leur signification (dans le cadre de la lexicologie par exemple [...] l'histoire des langues (leurs origines, et leurs transformations) et celle de leurs rapports réciproques (typologie des langues). (Courtés, 1991, p. 10)

En effet, à partir des années 70, on voit un glissement de l'étude du système à celle du fonctionnement de la langue dans la description linguistique. La linguistique commence à s'aventurer dans l'univers de l'énon-

ciation qui est décrite par Emile Benveniste (1974) comme la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. Avec l'intégration des recherches récentes sur le discours dans la logique et la philosophie analytique anglo-saxonne le champ des études sur le langage a été partagé « entre deux grands domaines l'un prenant en charge le système de la « langue » au sens saussurien, l'autre considérant plutôt le langage comme discours c'est-à-dire dans son efficace sociale. » (Madeleine, 1990, p. 349). Le second aspect souligne d'une part l'importance des énoncés qui construisent les discours et d'autre part, le contexte à l'intérieur duquel les discours se réalisent. Comme ça l'analyse s'oriente vers la pragmatique.

Dans cette période de la linguistique la signification est envisagée non pas de façon interne au système de la langue mais en référence aux conditions d'utilisation de l'énoncé comme le souligne Catherine Kerbrat-Orecchioni ci-dessous :

Ces investigations sur les lois structurales fort abstraites organisant les codes phonologiques, syntaxiques et lexicaux qui caractérisent jusqu'à ces dix ou vingt dernières années l'entreprise linguistique, quelles qu'aient été en leur temps et quelles que soient toujours leur pertinence et leur nécessité, sont en même temps apparues à certains comme l'arbre cachant la forêt des réalités de la langue dans son fonctionnement et ses dysfonctionnements. (Kerbrat-Orecchioni, 1997, p. 5)

Cette remarque montre bien l'importance de prendre en compte le fonctionnement de la langue dans son usage réel, car « il y a dans les phrases, des éléments que l'on ne peut interpréter à partir des seules informations que l'on trouve dans la phrase. » (Reboul & Moeschler, 2005, p. 12).

Prenons l'exemple de « Je ne reste pas longtemps ». Suivant le contexte, cette phrase peut être une promesse, une menace, une prévision, une prédiction, etc. C'est le contexte qui est déterminant pour l'interprétation de cette phrase. Si l'on vous propose du café le soir après le dîner et que vous répondez « je ne reste pas longtemps ». Dans ce cas est-ce que cette phrase est une réponse ? Si, oui, est-ce qu'elle est négative ou positive ? Aucun code linguistique ne permet pas de comprendre que c'est une réponse. Si le locuteur veut du café et qu'il n'a pas le temps, la réponse dans ce cas, est positive ayant une force illocutoire d'ordre : « dépêche-toi ! ». S'il n'a pas envie d'en boire, dans ce cas, la réponse est négative ayant une force illocutoire de refus. Pour interpréter cette phrase, il faut faire des hypothèses sur l'état d'esprit du locuteur et supposer qu'elle est pertinente

dans la situation. Le fait de ne pas avoir le temps, dans le deuxième cas où la réponse est négative, est une raison pour ne pas avoir envie de boire du café. En d'autres termes le locuteur n'a pas envie de boire du café et donne la raison pour laquelle il n'a pas envie. C'est un processus inférentiel qui conduit à partir de la phrase « je ne reste pas longtemps » à la conclusion selon laquelle il ne veut pas de café. Ainsi la production et l'interprétation du langage ne sont pas des processus strictement codiques. D'ailleurs dans la structure des phrases il y a aussi certains éléments comme les pronoms personnels grâce auxquels le locuteur se définit en tant que sujet, les démonstratifs comme « celui-ci », « celle-là » et les marqueurs de repérage spatial ou temporel comme « ici », « maintenant », appelés déictiques ou indexicaux s'organisent de manière cohérente les uns par rapport aux autres dans le discours et sont eux aussi difficilement analysables en dehors de la situation de communication. Reprenons l'exemple « tu as de l'argent ». Dans cette phrase il est impossible de dire qui prononce cette phrase et à qui ? quand ? où ?

Ces différentes préoccupations ont permis de poser un nouveau composant dans la description linguistique : La pragmatique, et ont entraîné les questions suivantes :

Pourquoi certains énoncés comme « tu as de l'argent » engendrent, selon le contexte d'occurrence, des interprétations différentes ? Que faisons-nous lorsque nous parlons ? Comment peut-on attribuer des pensées à autrui ? Qui parle à qui, avec qui et pour qui ? Comment peut-on avoir dit autre chose que ce que l'on voulait dire ? Quels sont les usages du langage ? etc.

La pragmatique n'est pas une discipline qui est née d'un programme de recherche formulé abstraitement, mais elle est née de réflexions venant d'horizons divers, logique, philosophique et linguistique. A l'heure actuelle, nous pouvons rappeler trois paradigmes principaux en pragmatique :

1-La pragmatique radicale, qui a été développée par les travaux de John L. Austin, John R. Searle, H. Paul Grice.

2-La pragmatique intégrée, représentée par les travaux de Oswald Ducrot & Jean Claude Anscombe, Emile Benveniste, Anne Reboul & Jacques Moeschler.

3-La pragmatique cognitive, représentée par les travaux de Dans Sperber et Deirdre Wilson.

1.1. La pragmatique radicale

Cette pragmatique s'inscrit dans la tradition de la philosophie analytique anglo-saxonne. Ses principaux apports sont les notions d'énoncé performatif, de force illocutionnaire, les actes de discours et de langage, les maximes conversationnelles. Le point de départ de la pragmatique radicale peut être situé à partir des travaux du philosophe du langage J.L. Austin qui a introduit une notion qui sera centrale pour la pragmatique, la notion d'actes de langage. Austin affirme que le langage dans la communication n'a pas principalement une fonction descriptive, mais une fonction actionnelle par opposition à la sémantique qui s'inscrit, à l'époque, également dans le cadre de la philosophie analytique anglo-saxonne. Selon cette sémantique le langage a principalement pour but de décrire la réalité et elle interroge les conditions de vérité en traitant des aspects vériconditionnels des phrases. Dans cette optique, les phrases représentent des états de choses et sont vraies ou fausses selon que ces états de choses sont réels ou ne le sont pas. Ainsi, la phrase « les feuilles des arbres sont vertes » est vraie parce qu'elle est réelle tandis que la phrase « les feuilles des arbres sont bleues » est fausse. Austin nomme ce caractère descriptif des phrases l'« illusion descriptive » (Austin, 1970, p. 39), car « de nombreuses phrases qui ne sont ni des questions, ni des phrases impératives, ni des exclamations ne décrivent pourtant rien et ne sont pas évaluables du point de vue de leur vérité ou de leur fausseté » (Reboul & Moeschler, 1998, p. 27). Ainsi Austin met l'accent sur la dimension pragmatique du langage et sur la distinction de la phrase et de l'énoncé en fondant une philosophie du langage ordinaire. Austin pense à des phrases comme « le curé a baptisé bébé » et « je te baptise au nom du père, etc. » ; il met en relief la distinction entre les énoncés performatifs et les énoncés constatifs. Car l'énoncé « le curé a baptisé bébé » décrit un état de fait, il décrit l'acte accompli par le curé, qui peut être évalué selon la fausseté et la vérité de l'assertion mais le deuxième énoncé ne justifie pas de s'interroger sur la vérité ou la fausseté, parce qu'il ne s'agit pas de décrire un état de chose mais il le change et son évaluation se fait en termes de bonheur ou d'échec. Austin appelle le premier type d'énoncé l'énoncé constatif et celui du deuxième

l'énoncé performatif. En s'interrogeant sur les énoncés performatifs, Austin affirme que « *l'exécution de la phrase est l'exécution d'une action* » (Austin, 1970, p. 40). En utilisant le langage nous ne décrivons pas seulement le monde mais nous réalisons des actes. Dans l'énoncé « je te baptise au nom du père, etc. », Le prêtre vous fait passer de l'état de non chrétien à l'état de chrétien. Austin distingue trois sortes d'actes dans sa huitième conférence (Austin, 1970, p. 115):

- 1- l'acte locutionnaire : celui que l'on accomplit par le simple fait de dire quelque chose
- 2- l'acte illocutionnaire : que l'on accomplit en disant quelque chose
- 3- l'acte perlocutionnaire : que l'on accomplit par le fait de dire quelque chose.

Par exemple en énonçant un ordre comme « ferme la porte ! » Le locuteur a exécuté au moins deux actes. Il a accompli l'acte locutionnaire en prononçant cette phrase. Il a accompli l'acte illocutionnaire en imposant quelques choses à quelqu'un pour chercher à passer d'un état bruyant à un état silencieux du monde. Si l'allocutaire à qui il est ordonné de fermer la porte, la ferme effectivement, le troisième acte se trouve accompli, à savoir l'acte perlocutoire.

Austin admet que toute phrase, dès lors qu'elle est énoncée sérieusement correspond au moins à l'exécution d'un acte locutionnaire et à celle d'un acte illocutionnaire, et parfois aussi à celle d'un acte perlocutionnaire.

Son disciple, John. R. Searle, fonde la théorie des actes de langage en reprenant et en développant la théorie d'Austin. Searle aborde à la fois une théorie du langage et une théorie de l'action. (Searle, 1972, p. 181). L'une de ses principales contributions concerne les distinctions entre le marquer de force illocutionnaire / le marquer de contenu propositionnel et les intentions / les conventions. Selon lui, marquer de force illocutionnaire relève de l'acte illocutionnaire dans une phrase, alors que marquer de contenu propositionnel relève du contenu de l'acte. Par exemple, dans « je jure que je viendrai demain », « Je jure que » est le marquer de force illocutionnaire et « je viendrai demain » est marquer de contenu propositionnel. Le locuteur qui prononce la phrase «je jure que je viendrai demain » a une première intention, celle de promettre de venir demain et il satisfait

cette intention grâce à des règles linguistiques conventionnelles qui fixent la signification de la phrase. Ainsi, selon Searle « le locuteur d'une phrase a une double intention : « *communiquer le contenu de sa phrase et faire reconnaître cette première intention en vertu des règles conventionnelles qui gouvernent l'interprétation de cette phrase dans la langue commune* » (Reboul & Moeschler, 1998, p. 49).

Paul Grice, contrairement à Austin et Searle qui décrivent le caractère normatif des énoncés, s'occupe de l'interprétation des énoncés. Il fait une plus large place au phénomène inférentiel. Paul Grice a élaboré une théorie selon laquelle la signification réside dans la communication d'un locuteur avec autrui. Il part du principe que la compréhension se fonde sur la conversation entre plusieurs personnes, qui doivent accepter les mêmes règles. Il apporte à l'interprétation des énoncés, afin de le faciliter, la notion des « maximes conversationnelles ». Selon Grice les maximes conversationnelles régissent les rapports entre les interlocuteurs qui participent à une conversation commune et orientent la conversation. Grice a décrit 4 types de maximes :

1- La maxime de quantité : impose que la contribution d'un locuteur contienne autant d'informations qu'il est nécessaire dans la situation et pas plus.

2- La maxime de qualité suppose la sincérité du locuteur qui ne doit pas mentir et doit avoir de bonnes raisons d'affirmer ce qu'il affirme.

3- La maxime de relation (ou de pertinence) impose que l'on parle à propos (en relation avec ses propres énoncés précédents et ceux des autres)

4- La maxime de manière : veut que l'on s'exprime clairement et autant que possible, sans ambiguïté, en respectant l'ordre dans lequel les informations doivent être données pour être comprises (par exemple, l'ordre chronologique lorsque l'on rapporte une suite d'événements) (Reboul & Moeschler, 1994, s. 49)

Les maximes de Grice ont mis en place une autre notion : c'est la notion d'implication qui a orienté l'étude du langage vers les sciences cognitives. La notion d'implication suppose que lorsqu'un locuteur s'exprime, il peut bien entendu dire tout bonnement ce qu'il veut communiquer parce qu'il ya la différence entre ce qui est communiqué par l'énoncé et ce qui est dit par la phrase. Par exemple ;

- Quelle heure est-il ?

- Il est midi.

Dans le cas où il est effectivement midi, la réponse dit (par la phrase) et communique (par l'énoncé) la même chose : l'annonce de l'heure. Dans le cas où le locuteur est un surveillant qui désire reprendre les copies, la phrase énoncée « il est midi » communique « il est temps de rendre vos copies ». En bref dans l'échange verbal nous communiquons beaucoup plus que ce que nos mots signifient. Grice a montré que « les relations logiques mises en œuvre par les énoncés dans la communication (notamment les relations d'implications et d'inférence) sont gouvernées par des principes ou des règles fondées sur une conception rationnelle de la communication » (Reboul & Moeschler, 1994) ; dès lors il est possible d'expliquer comment l'on communique plus que ce que l'on signifie par un énoncé.

À la lumière de ces constatations que nous avons mentionnées sommairement ci-dessus, la pragmatique radicale est dissociée radicalement de la sémantique qui s'inscrit, à l'époque, également dans le cadre de philosophie analytique anglo-saxonne, et dans cette conception de la pragmatique l'usage est séparé du sens, le « dire » du « dit » et l'interprétation des énoncés prend en compte des aspects à la fois vériconditionnels et des aspects non vériconditionnels.

1.2. La pragmatique intégrée

Selon cette conception de la pragmatique la structure de la langue reflète, ou fait allusion à son énonciation. Ce courant pragmatique français est appelé pragmatique intégrée, parce qu'il considère la pragmatique comme une discipline fille de la linguistique, intégrée à la linguistique comme la phonétique, la syntaxe et la sémantique. Cette approche en distinguant le rôle des éléments linguistiques de celui des éléments non linguistiques décrit deux aspects dans l'étude du « sens » d'une énonciation.

- 1- la signification des phrases (domaine linguistique)
- 2- le sens et l'énoncé.

La linguistique de l'énonciation inaugurée par Emile Benveniste dans les années 1960, a inspiré ce courant. L'énonciation est classiquement définie, à la suite de Benveniste, comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » L'Énonciation est donc un acte

individuel d'utilisation de la langue ; et l'objet linguistique résultant de cette utilisation est l'énoncé. Et l'énonciation d'un énoncé suppose :

- un énonciateur
- un destinataire
- un moment
- un lieu particulier.

Et cet ensemble d'éléments construit la situation d'énonciation.

Dans un énoncé quelconque se trouvent les indications qui permettent d'identifier dans une situation d'énonciation : qui parle ? À qui ? Où ? Et quand ? Autrement dit, il s'agit de repérer :

- les marques de personne (pronoms personnels, indéfinis, pronoms et adjectifs possessifs, etc.) Par exemple, « *Je* ne savais pas que *tu* habitais ici. »

- les repères de temps (temps des verbes, adverbes de temps, etc.) Par exemple, je viendrai *demain*.

- les indications sur le lieu (adverbes de lieu). Le soleil couche *sur le lac*.

Ces termes sont appelés déictiques ou indexicaux. Ils fournissent en effet des informations qui ne peuvent s'interpréter sans la référence au repère « moi-ici-maintenant » du locuteur. Autrement dit, les déictiques sont « vides » sémantiquement mais se remplissent dès qu'un locuteur les assume dans une situation d'énonciation comme les expressions anaphoriques et cataphoriques.

Les constatations théoriques de cette pragmatique ont été renforcées dans l'étude de la sémantique argumentative de Jean-Claude Anscombe et Oswald Ducrot. Ses hypothèses suggèrent que « les règles argumentatives qui sont graduelles, universelles et communément admises régissent les enchaînements entre les énoncés et leurs interprétations » (Reboul & Moeschler, 1994, p. 61). Par l'argumentation chez Ducrot et Anscombe nous entendons « *un type spécifique de relation, instanciée dans le discours et inscrite dans la langue, entre contenus sémantiques* » (Ducrot, 1991). Cette relation de nature discursive est établie entre un argument et

une conclusion et prend une partie essentielle dans la compréhension de l'énoncé. Par exemple,

- tu as fini ton rapport
- oui, presque.

Ici la valeur informative de « oui, presque » est « je n'ai pas fini mon travail » puisqu'un rapport presque fini n'est, par définition, pas fini. Donc elle est porteuse d'une valeur argumentative, laquelle prime sur la valeur informative et garantit la bonne compréhension de l'énoncé. En d'autres termes, la valeur argumentative prime la valeur informative. En bref, nous pouvons dire que la pragmatique intégrée est une théorie argumentative et non vériconditionnelle, construite à partir la linguistique de l'énonciation.

1.3. La pragmatique cognitive

Sperber et Wilson considèrent que l'interprétation des énoncés correspond à deux types de processus différents, les premiers codiques et linguistiques, les seconds inférentiels et pragmatiques. Selon eux l'analyse du langage prend en compte non seulement l'accomplissement des actes de langage et l'interprétation des énoncés, mais aussi la vérité des informations communiquées, donc c'est une théorie vériconditionnelle. Dès lors la première fonction de la langue consiste à représenter l'information et la seconde fonction à augmenter les stocks de connaissance des individus.

Cette pragmatique essaie d'expliquer comment les informations qui sont nécessaires pour le traitement des énoncés, sont stockées dans les mémoires et accessibles par le système cognitif. Elle explique, comment les informations fournies par les phrases sont augmentées de connaissances sur la situation surtout dans le cas où les informations sont insuffisantes pour accéder à l'intention communicative du locuteur.

2. La place de la pragmatique dans la didactique du FLE

Dans la suite de cet article, je vais tenter de répondre à la question de savoir pourquoi la pragmatique est primordiale dans l'enseignement du FLE surtout quand il s'agit de la compétence communicative.

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée « approche actionnelle ».

Dans l'approche communicative et actionnelle la perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

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. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de

traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.

L'approche actionnelle met l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives et se centre sur le développement de la compétence pragmatique. A la lumière de ce que nous avons parlé ci-dessus nous pouvons décrire la pragmatique comme une tentative qui s'intéresse au langage comme moyen d'action sur autrui et sur le monde. La pragmatique forme la base de l'approche communicative et actionnelle et aborde trois sujets principaux :

- 1- l'interprétation des énoncés.
- 2- les actes de langage et ses utilisations.
- 3- les relations des signes qui sont entretenues avec les utilisateurs.

La pragmatique s'est développée principalement lorsque le philosophe anglais John Austin a prononcé les *Williams James Lectures* à l'université Harvard en 1955. Mais la plus ancienne définition de la pragmatique est celle de Charles Morris. Morris en 1938 distingue trois disciplines qui traitent du langage qui s'occupent des signes linguistiques :

- la syntaxe traite des rapports entre les signes dans l'énoncé complexe
- la sémantique traite des rapports entre les signes et la réalité
- la pragmatique traite des rapports entre les signes et leurs utilisateurs.

(Reboul & Moeschler, La pragmatique aujourd'hui, 1998).

Nous pouvons dire que les bases de la pragmatique, comme une nouvelle tentative d'approche de la langue, sont jetées après la publication de l'ouvrage de John Austin *How to do Things with Words* en 1962 qui regroupe les douze conférences prononcées en 1955. Ce nouveau courant a exercé une influence importante sur la logique, la philosophie et la linguistique. Le dénominateur commun de ces trois disciplines est le sens ou la quête de sens des énoncés. Tout bonnement cette nouvelle tentative a

fourni une base en construisant des modèles d'usage pour toutes les disciplines qui touchent au langage, surtout sur l'usage. De ce point de vue la pragmatique reproche aux structuralistes de s'intéresser essentiellement aux langues dans leurs aspects linguistiques « formel » en les séparant de leurs contextes d'énonciation et de l'usage. Selon la pragmatique, à côté des enchaînements des unités significatives et de leurs variations formelles c'est-à-dire à côté des aspects formels, il faut aussi prendre en considération les données extralinguistiques comme les contextes, la situation de communication, les croyances et les valeurs communes aux locuteurs, l'environnement physique immédiat des protagonistes, etc., qui caractérisent les formes du discours.

Dans cette optique, les phrases ne sont que des objets abstraits par le moyen desquelles les pensées qui ne sont pas directement transportables puisque immatériels, peuvent devenir transportables. (Reboul & Moeschler, 1998). Dès que nous utilisons ces phrases pourvues d'une signification dans un contexte, ces concepts reçoivent une signification et une valeur. Prenons cet exemple : "Je viendrai demain". Nous comprenons chaque mot, mais nous ne pouvons pourtant pas comprendre la phrase. En effet, nous ne savons pas quand cette phrase a été écrite, nous ne savons pas par qui ni avec quelle intention d'ailleurs cette structure grammaticale a été émise d'où la difficulté d'interpréter « demain » et « je ». Cette phrase peut véhiculer plusieurs énoncés comme la promesse, la menace selon l'intention de communication qui est manifestée. Nous pouvons énoncer cette phrase pour justifier notre présence suivant un rendez-vous ou bien pour donner un rendez-vous. Nous pouvons l'énoncer pour informer quelqu'un de notre projet de déplacement, etc. Ainsi, l'énoncé " tu as de l'argent" n'a pas le même sens si c'est le fils ou le père qui la prononce. Comme le montrent ces exemples, chaque énoncé prend son sens suivant les conditions d'énonciation et c'est nous qui construisons les sens en les énonçant dans un contexte. Là les phrases utilisées dans un contexte, c'est-à-dire les phrases en usage sont appelées « énoncés ». Dans le but de communiquer leurs pensées en utilisant des énoncés dans des contextes d'énonciation, les locuteurs entendent accomplir un ou plusieurs actes de discours appelé par Austin *acte illocutoire* tels que assertion, question, déclaration, demande, promesse, remerciements, ordre, offre, refus, etc. Par exemple en français les énoncés interrogatifs comme « tu as de l'argent ? » sont utilisés en

français pour poser une question et ils sont une force illocutoire de question. Pour un même contenu propositionnel ayant une force illocutoire de question nous pouvons choisir les différents énoncés. Dans notre exemple, le père peut choisir l'un de ces énoncés éventuels « tu as de l'argent ? » et « est-ce que tu veux de l'argent ? », « est-ce que tu as besoin d'argent ? » pour poser sa question. Plusieurs facteurs comme la psychologie, la situation sociale des locuteurs et allocutaires telle que le milieu et le temps où se réalise la communication contribuent à ce choix. En outre, quand nous énonçons une phrase, nous faisons référence à un état de choses dont nous parlons qui n'est pas, en général, symbolisé par la phrase. Pour interpréter une phrase, en quête de sens, il faut prendre en considération, à côté de la phrase elle-même, le contexte d'énonciation. Et grâce à certains éléments comme les déictiques et les indexicaux, on peut aborder les aspects de la situation d'énonciation qui doivent être pris en compte pour déterminer ce dont parle le locuteur. Par exemple le pronom personnel « je » dans l'énoncé « Je viendrai demain » désigne la personne qui a énoncé le message ; il se réfère au locuteur et l'adverbe de temps « demain » se réfère aux circonstances temporelles de la situation d'énonciation (Nous avons besoin du contexte pour désambiguïser l'exemple). Au surplus, l'énonciation elle-même est porteuse de sens. A côté de ce qui est dit, il y a ce qui est signifié par le fait de dire en contexte. Par exemple « je viendrai demain » peut avoir la force illocutoire de promesse ou de menace selon le contexte d'occurrence. Ainsi considérée « la pragmatique construit des modèles qui exercent une prise directe sur les usages du langage et, qui décrit l'activité d'énonciation des locuteurs. » (Sarfati, 2005, p. 23)

3. Bibliographie

- Armengaud, F. (1985). *La pragmatique*. Paris: Que sais-je?
- Anscombe, J., & Ducrot, O. (1977). Deux mais en français. *Lingua*, 43, 23-40.
- Anscombe, J.-C., & Ducrot, O. (1980). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles, Mardaga: Liège.
- Austin, J. (1970). *Quand dire, c'est faire* (traduit par G. Lanes). Paris: Seuil.
- Beacco J. C., Bouquet S. & Porquier R. (2004). *Référentiel pour les langues nationales et régionales*. France : Les Editions Didier.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Gallimard.

- Berrendonner (1981). *Eléments de pragmatique linguistique*. Paris : Minuit.
- Bracops, M. (2006). *Introduction à la pragmatique*. Bruxelles : De Boeck.
- Chartrand, S.-G. (2012, 3 4). *Erudit*. Erudit: <http://id.erudit.org/iderudit/44725ac>
- Courtés, J. (1991). *Analyse sémiotique du discours*. Paris : Hachette.
- Ducrot, O. (1982). Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter. Concession et consécution dans le discours. *Cahier de Linguistique Française No:4*, 143-163.
- Ducrot, O. (1989). *Logique, Structure, Enonciation*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Ducrot, O. (1991). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Ducrot, O. (2004). L'Argumentation aujourd'hui. Dans M. Doury, & S. Moirand, *L'Argumentation aujourd'hui* (pp. 17-35). Paris: Presse Sorbonne Nouvelle.
- Garric, N., & Frédéric, C. (2007). *Inroduction à la pragmatique*. Paris : Hachette livre.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *L'Enonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armands Colin, coll "Linguistique".
- Madeleine, G. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier.
- Perelman, C. & Obrechts-Tyteca, L. (1983). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Editions de l'université de Bruxelles.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation: Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF.
- Reboul, A., & Moeschler, J. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.
- Reboul, A., & Moeschler, J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui*. Paris : Seuil.
- Reboul, A., & Moeschler, J. (2005). *Pragmatique du Discours*. Paris : Armand Colin.
- Récanati, F. (1981). *Les énoncés performatifs, contribution à la pragmatique*. Paris : Edition de Minuit.
- Sarfati, G. (2005). *Précis de pragmatique*. Paris : Armand Colin.
- Saussure, F. D. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage*. (H. Pauchard, Trad.) Paris: Hermann.
- Tutescu, M. (2003). *Argumentation*. 08 2012 <http://ebooks.unibuc.ro/lls/MarianaTutescu-Argumentation/sommaire.htm>
- Vanderverken, D. (1985). *Les actes de discours*. Bruxelles : Philosophie et langage.
- Le Grand Robert dictionnaire électronique 2009.

Conseil de l'Europe (2005). *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Editions Didier.

L'IMPORTANCE DES ACTES DE PAROLE DANS LA CONTEXTUALISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FLE

Aslıhan Elif KANMAZ*

Résumé

S'exprimer correctement et transmettre un message adapté à son intention peut être aussi délicat que de marcher dans un jardin de cactus quand il s'agit d'une interaction en exolingue car les compétences pragmatiques et socio-culturelles se mêlent aux compétences linguistiques. Des lacunes dans les compétences pragmatiques constituent un obstacle plus important que celles qui sont linguistiques par le fait que l'interlocuteur risque de ne pas pouvoir transmettre son intention de départ. Au cours de ce trajet aussi dangereux que difficile, les actes de parole destinés à des contextes particuliers peuvent atténuer l'embarras de l'interlocuteur qui tente d'exprimer son intention en utilisant une langue qui, pour lui, n'est pas native. Cependant, les actes de paroles, utilisés les plus fréquemment dans les interactions quotidiennes étant universels, leur formulation varie d'une langue à une autre pour des raisons socio-culturelles. De ce fait, la place qu'ils occupent dans l'enseignement des langues étrangères constitue en grandes lignes l'objet d'étude de cette recherche. Afin de limiter le cadre, l'acte de reproche a été choisi entre autres dans le contexte de sa réalisation et de ses effets éventuels sur la conduite de l'interaction franco-turque. Le choix particulier de cet acte a été motivé par son caractère dévalorisant selon les règles de la politesse verbale car elles sont socio-culturellement différentes. Quant au choix des interactions franco-turques, on peut l'expliquer par la volonté d'analyser les stratégies discursives auxquelles les apprenants turcs recourent dans des interactions en exolingue et face à leur partenaire natif de la langue en interaction. En raison du fait que les interlocuteurs appartiennent à des cultures différentes, il serait intéressant d'observer l'expression en français du regret par des apprenants turcs de FLE, les procédés d'accomplissement de l'acte en question et la prise en compte du caractère dévalorisant du reproche dans la mesure des relations interpersonnelles.

Mots-clés : Acte de reproche, politesse interculturelle, didactique du FLE, compétence pragmatique

*Docteure, Özel Küçük Prens Lisesi, aslihan@burdayiz.biz

1. Introduction

Le reproche a pour contexte une attitude considérée comme inappropriée, une conduite considérée comme incorrecte, une insatisfaction, voire parfois une irritation. Tous ces traits caractéristiques de nature négative rendent l'énonciation du reproche complexe à manier en termes de politesse. Austin le catégorise comme l'acte réactif par le fait qu'il constitue une réaction à un certain acte défavorable initiatif de l'interlocuteur. D'après la classification de Searle, le reproche devra appartenir aux expressifs du fait qu'il exprime le déplaisir, le manque de satisfaction, donc l'état psychologique de celui qui l'émet. Quant au but illocutoire du reproche, c'est de provoquer une humiliation, un sentiment de culpabilité, de remords. Il s'agit encore d'une intrusion de l'interlocuteur qui exprime le reproche afin de signaler les défauts ou les manques de son partenaire.

La politesse verbale, autrement dit linguistique, dont il est question dans ce travail de recherche réside dans la préservation de la conduite harmonieuse de l'interaction. Pour ce faire, elle a recours à une série de stratégies linguistiques qui évitent de discréditer le prestige, l'image sociale de l'interlocuteur. Ce travail de maniement linguistique devra être effectué réciproquement. Les interlocuteurs appartenant à différentes cultures disposent de stratégies linguistiques qui leur sont propres, car leur rituel communicatif est lié au système de valeurs de leur communauté d'appartenance. De ce fait, comme pour tous les actes de parole, la manifestation verbale du reproche est culturellement déterminée et varie profondément d'une culture à une autre. Ces variations culturelles devront donc être prises en compte du point de vue de leur potentiel nuisible aux interactions. Notamment pour les actes de parole comme le reproche, qui sous-entend une valeur conflictuelle par son caractère désapprobateur.

L'objet d'étude de ce travail de recherche étant les formulations du reproche par les apprenants turcs du FLE dans un contexte interculturel, nous envisageons d'analyser les stratégies discursives qu'ils utilisent, du point de vue de l'aptitude à éviter les chocs interactionnels et culturels. On s'interroge ainsi sur les capacités pragmatiques de leur acquisition linguistique.

2. Analyse de l'étude

Les actes de reproches accomplis par les apprenants en réaction à la situation problématique seront donc analysés selon la théorie de politesse étudiée par Goffman, Brown et Levinson et Kerbrat-Orecchioni entre autres. Dans un premier temps, les actes de reproches seront étudiés du point de vue de leur formulation directe / indirecte. Ensuite, ils seront analysés dans le cadre de la politesse négative vs positive. Les faces affectées des interlocuteurs, le degré de menace du reproche seront ainsi abordés. Enfin les stratégies de la politesse négative ou positive auxquelles recourent les apprenants seront recherchées dans les formulations des reproches. Au final, les résultats d'analyse que l'on obtiendra seront étudiés dans le cadre de la didactique des langues étrangères en général, du Français comme langue étrangère plus particulièrement. Les raisons des lacunes pragmatiques et linguistiques éventuelles seront étudiées en vue d'une amélioration.

2.1. Formulation du reproche

La formulation directe des actes de parole est accomplie au moyen du verbe performatif concerné, qui, pour notre étude, est le verbe 'reprocher'. Cette manière d'exprimer le reproche n'est pas rencontrée dans les actes qui constituent notre corpus. Quant aux formulations indirectes, on constate une variété de construction telle qu' 'assertive', 'interrogative' et 'directive'. Formuler son acte de parole de manière indirecte est une stratégie de politesse substitutive. Cependant, dans notre corpus il existe des formulations indirectes qui dévalorisent d'avantage les faces cibles que d'amoinrir l'effet de la menace.

2.1.1. Formulations indirectes assertives

Parmi les formules assertives indirectes du reproche utilisées dans le corpus, on retrouve le verbe 'détester'. Le verbe 'détester' est porteur de l'appréciation négative de celui qui y a recours et transmet le sentiment de 'ne pas pouvoir supporter'. Cette construction du reproche est un FTA qui touche la face positive de l'interlocuteur cible.

Je déteste la salle où nous étudions.

Parmi les formulations du reproche au moyen du verbe 'détester', la plus indirecte et sous-entendue est : '*Je déteste la salle où nous étudions.*' car la cible n'est évoquée nulle part. De même que le verbe 'détester' l'adjectif 'désordonné(e)' est utilisé dans les actes de reproche du corpus comme attaque verbale envers la face positive du partenaire. Les tournures sont à la forme affirmative et visent explicitement l'interlocuteur destinataire par l'emploi du pronom sujet 'tu'. On constate dans certaines formulations un recours aux stratégies de politesse positive définies par Kerbrat-Orecchioni. Ces stratégies qui précèdent le reproche ont pour fonction de ménager la face positive de la personne subissant le reproche.

Je m'excuse mais tu es très désordonnée.

Parmi les reproches contenant l'adjectif 'désordonné' on relève d'autres exemples avec un degré de menace plus fort dans le cadre de la politesse.

Je crois que tu es venu d'une famille un peu désordonnée parce que je trouve que tu es très irresponsable. Change un peu ! Ton attitude me dérange beaucoup. Je ne suis pas très ordonné non plus mais je peux trouver mes affaires.

Il existe également des formules hypothétiques de menace qui expriment les conditions nécessaires à la réconciliation. Le fait que ces conditions soient mentionnées par l'interlocuteur qui fait le reproche les deux faces du partenaire sont touchées. La face positive, placée en situation d'infériorité par l'interlocuteur, est atteinte car celui-ci profère un jugement. Quant à la face négative, elle est touchée par une violation du droit de vivre sa vie. Le FTA vise donc son territoire affectif. Des formulations hypothétiques à la forme négative recèlent un fort degré de dépréciation pour les deux faces de l'interlocuteur à qui on fait le reproche. Le FTA atteint sa face positive tout en l'empêchant de réagir, et celle négative est menacée d'une violation d'intimité.

Si tu ne fais pas des choses que je vais dire, et bien, je vais te repousser de la maison et je suis sérieux.

2.1.2. Formulations indirectes directives

On constate fréquemment des formulations indirectes sous forme d'ordre dans le corpus. Les actes dits directifs atteignent la face de l'in-

terlocuteur qui les subit par le fait qu'ils imposent ou sollicitent un comportement. Ils constituent donc une violation territoriale. Or la politesse verbale exige l'évitement de toute sorte d'imposition et la liberté de choix de l'interlocuteur partenaire.

Le corpus expose différentes manières de manifester son reproche en donnant des ordres. Toutes les formulations exigeant de l'interlocuteur cible d'exécuter un ordre ont été catégorisées sous cette rubrique. Certains ont été adoucis par des procédés de politesse, d'autres ont été renforcés. Les formules de reproche accomplies au moyen du verbe 'pouvoir' semblent relativement moins menaçantes dans le cadre des directifs.

Tu peux mettre des vêtements que tu as portés dans la machine.

Tu ne peux pas laisser tes déchets là-bas.

Dans ces exemples le fait que l'interlocuteur qui fait le reproche évite des formulations impératives est une tentative de protection des deux faces de son partenaire. Quant aux formulations négatives au moyen du modalisateur 'pouvoir', notamment avec le pronom sujet 'tu', elles fonctionnent comme interdiction. Interdire à quelqu'un de faire quelque chose, c'est lui ôter la libre disposition de ses biens. Il s'agit donc d'une violation du droit de vivre sa vie.

Mis à part le modalisateur 'pouvoir', les constructions indirectes à valeur directive ont été formulées à partir de la tournure impersonnelle 'il faut'. Cette formulation qui ne vise personne, est l'affirmation relativement adoucie d'une obligation, d'une nécessité. Même si son emploi au conditionnel est préférable dans le cadre de la politesse verbale, elle se présente le plus fréquemment dans le corpus au présent de l'indicatif et à la forme affirmative, suivie d'un infinitif. L'obligation ou la nécessité n'étant pas pointée explicitement vers quelqu'un, le fait d'assumer ou d'ignorer la responsabilité est lié à la volonté de l'interlocuteur en position de destinataire. Parmi ce type de formules directives rencontrées, certaines se montrent plus adoucies que d'autres plus durcies.

Il faut être organisé un peu hein ?

Il faut utiliser les toilettes comme tu as trouvé mais tu ne le fais pas. Je ne veux pas y entrer.

Une autre manière d'exprimer le reproche par une formulation directive dans le corpus, est de l'accomplir au moyen du verbe 'devoir'. Le verbe 'devoir' exprime une obligation, une imposition et est donc menaçant pour la face positive et négative de l'interlocuteur à qui il s'adresse. Cette tournure indirecte de reproche est plus fréquemment accomplie avec le pronom 'tu', ce qui vise explicitement l'interlocuteur à qui on fait le reproche. Parmi ces formules on constate celles qui ont été relativement adoucies, ainsi que d'autres qui ont été durcies.

A côté de ça, tu dois essuyer la salle de bains quand tu finis de te doucher et porte des pantoufles parce que je vois beaucoup d'eau par terre, une fois je serai tombé. C'est très dangereux. Fais attention à ça, s'il te plaît.

La plupart des formulations sont accompagnées d'une justification qui fonctionne comme preuve de l'accusation et donc dépossède l'interlocuteur subissant le reproche de son droit de nier sa faute.

La formulation la moins atténuée du reproche parmi les actes directs est celle ayant recours à l'impératif. Cette manière d'exprimer son reproche est également la plus fréquente dans le corpus. Une autre constatation étonnante a été de voir qu'un tiers des formulations à l'impératif étaient accomplies à la forme négative, ce qui multiplie le degré de menace du reproche. Le fait d'exprimer son reproche au moyen d'une formule à l'impératif, donc d'un ordre ou d'une interdiction est une violation de double face. L'interlocuteur qui enjoint, met son partenaire dans une position basse par rapport à lui et atteint donc sa face positive. Ces ordres étant une incursion sur son territoire personnel, violent sa face négative, sans lui laisser de liberté d'action. Les formulations impératives rencontrées dans le corpus montrent une grande diversité : de la plus durcie à la plus adoucie.

Le marqueur de politesse le plus répandu est la formule de sollicitation 's'il te plaît' qui accompagne un ordre. Le travail de figuration étant attendu, il serait intéressant d'observer de plus près quelques formulations très durcies par la présence d'intensificateurs portant un grand risque pour la conduite de l'interaction, et par la suite, pour la relation interpersonnelle.

Nous devons être ensemble dans la même maison pendant l'université et ça ne va pas aller comme ça. Je suis très ennuyé de cette situation. Arrête-la !

J'ai quelques règles, j'ai déjà dit mais évidemment tu n'as pas payé attention. Respecte-moi un peu !

2.1.3. Formulations indirectes interrogatives

Les formulations interrogatives de reproche sont à interpréter comme des procédés substitutifs de la politesse négative car la question remplace le reproche et offre à l'interlocuteur à qui on fait le reproche une option de refuser le jugement sur soi. Contrairement à leur valeur d'adoucir les FTAs, on constate dans le corpus des tournures interrogatives de reproche assez dévalorisantes pour l'interlocuteur cible. La formulation la plus douce se montre celle accomplie avec 'est-ce que'. Les formules interrogatives accomplies en recours au terme d'interrogation 'pourquoi' sont également rencontrées dans le corpus. Le fait de critiquer une conduite en interrogeant les raisons sous-jacentes est une manière indirecte de reproche. Il existe des exemples dans lesquels ce procédé substitutif de la politesse négative a été très durci par des énoncés accompagnateurs.

La troisième chose est ton chien. Il est stupide ? Pourquoi il fait beaucoup de bruit ? Il mange mes devoirs aussi ! Il les mange tous !

Je vois qu'il y a des balayures sous mon bureau, pourquoi tu as laissé tes balayures sous mon bureau, ce n'est pas poli, tu sais n'est-ce pas ?

3. Conclusion

Les données recueillies à partir d'un contexte de reproche présenté aux apprenants turcs face à leur partenaire natif et en FLE, ont été analysées selon les critères de la politesse universellement reconnus. Les résultats des données analysées montrent que la compétence pragmatique des apprenants turcs n'a pas été développée de manière à gérer la langue dans des situations d'interactions déterminées. L'emploi des actes de parole précis pour un contexte linguistique se montre insuffisant. Or les actes de parole ont un rôle non négligeable pour s'exprimer correctement dans le contexte approprié. Cette lacune linguistique est la source d'un obstacle pour l'interlocuteur apprenant dans la bonne conduite de l'interaction ainsi que des relations interpersonnelles avec ses partenaires natifs de la langue en interaction.

Le reproche a comme contexte comme situation de mécontentement et est donc susceptible de provoquer un conflit interactionnel et interpersonnel en cas de mauvaise conduite verbale. De ce fait, l'utilisation correcte des actes de parole de manière à surmonter l'obstacle interactionnel et à transmettre l'intention de départ devra inévitablement être prise en compte dans l'enseignement du FLE.

4. Bibliographie

- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire* (traduit par G. Lane). Paris : Édition du Seuil.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990, 1992, 1994). *Les interactions verbales I, II et III*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Éditions du Seuil.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Éditions Hermann.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression, Etudes de théorie des actes de langage*. Paris : Éditions Minuit.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière; Analyse pragmatique des interactions*. Presse universitaire de Lyon.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Éditions Nathan.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale; Analyse des interactions*. Paris : Éditions Hachette.

NI ÉCRIT NI ORAL : UNE APPROCHE INTERMÉDIATIQUE ET INTERARTISTIQUE DE LA DIDACTIQUE DE LA LANGUE : LA POÉTIQUE DE L'APPROCHE INTERMÉDIATIQUE

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN

Toni PEZ*

Naci Serhat BAŞKAN**

1. L'historique de l'intermédialité

Nous avons opté pour le terme « poétique de l'intermédialité » comme titre dans la mesure où la fonction poétique, autrement dit esthétique, est la plus importante dans cette approche. Même si la perspective intermédiaire paraît nouvelle par rapport aux études traditionnelles des arts cinématographiques, littéraires, il faut rappeler que cette approche existait déjà depuis bien longtemps dans les œuvres artistiques. Par conséquent, il serait faux de dire que cette idée d'une interaction esthétique entre les arts et les médias est une nouvelle invention de notre époque puisqu'elle peut remonter jusqu'aux poésies de l'antiquité. Dans ces poésies, il est possible de découvrir plusieurs indices de cette conception artistique. Le fait même de rappeler succinctement l'historique de cette esthétique permettra de mieux comprendre cette conception.

Selon Aristote, la poésie et la musique pouvaient composer une unité intermédiaire. Les odes et les tragédies étaient capables de créer des compositions intermédiaires. Dans les poétiques de l'antiquité, il est aussi possible de trouver des traces explicites qui révèlent une dimension intermédiaire. Pour Plutarque, la peinture pouvait être conçue comme une poésie muette (Müller, 2000). D'un autre côté, les philosophes se sont eux aussi également interrogés s'il existait des moyens nouveaux de marier la musique, par essence non narrative, avec les arts du récit. Ou à l'in-

* Yabancı Uzman

** Yüksek Lisans Öğrencisi

verse, y avait-il un autre moyen de concevoir une structure du récit-fugue sur le modèle d'un thème musical ?

Cette idée innovante déjà à cette époque-là, peut être vue comme une allusion directe aux interactions entre différents moyens d'expression artistique. Bruno évoquait justement l'existence de liens interactifs étroits entre la musique, la poésie, la peinture et la philosophie dans la mesure où un poète parvient à créer des images sur la base d'images, de bruits et de sons. De nos jours, cette esthétique peut être considérée comme très moderne dans la mesure où elle pourrait facilement être appliquée, par exemple, à l'art vidéo.

Au XVIII^e siècle, la conception « *ut pictura poesis* » qui prime l'art poétique sur les arts plastiques nous donne également un bon exemple qui s'inscrit dans l'approche intermédiatique ou du questionnement au sujet des interactions entre les arts formant un média.

Cette cohabitation ou cette hybridation de différentes structures médiatiques dans les œuvres romantiques ne modifie pas seulement la conception de la création artistique, elle conçoit également une réception d'un nouveau type par le lecteur, des ouvrages qu'elle produit. La possibilité de coexistence et la fusion de différents médias et genres ont donné des expériences esthétiques nombreuses à foison avec *des* effets les plus impressionnants. Comme Cocteau le précisera dans son film, la poésie ne peut pas seulement se limiter aux mots parlés ou écrits, elle doit se créer par la musique ou les arts plastiques (Müller, 2000).

Dans *Le Poetic Drama*, par exemple, les structures de la théâtralité pénètrent la poésie et vice versa ; elles permettent ainsi le recours à de nouvelles dimensions de la réception par le « lecteur-spectateur ». La poésie constitue donc un bon exemple de ce processus intermédiatique qui a permis de produire les effets les plus impressionnants grâce à la musique, à la musicalité et à la picturalité.

En tout état de cause, toutes ces nouvelles tentatives s'inscrivaient dans la recherche d'une modernisation des arts et d'une nouvelle conception de leur réception.

2. Pour une définition de la notion de l'intermédialité

Les principales questions qui se posent pour éclaircir la problématique de la dichotomie écrit/oral sont les suivantes :

- Comment saisir l'hétérogénéité du matériel pédagogique ?
- Comment rendre compte de la pluralité des approches disciplinaires, mais aussi de la diversité constitutive de *l'apprentissage* ?
- Comment dépasser la dichotomie « écrit/oral » et apprendre grâce à toutes les intelligences aussi bien corporelle kinesthésique, musicale, linguistique qu'interpersonnelle et intra-personnelle ?

Tout d'abord, face à une grande partie des enseignants qui continuent encore de nos jours à privilégier l'écrit sur l'oral ou l'inverse, revendiquer l'unité « corps-cerveau » et leur interdépendance ne suffit pas. L'enjeu est de taille puisque le concept d'intermédialité vient bousculer une façon de voir qui a prévalu jusqu'ici. Dans l'histoire de la culture occidentale, il est convenu depuis des siècles de regarder les œuvres d'art et les textes médiatiques comme des phénomènes isolés, qui doivent être analysés séparément. C'est ce qui explique pourquoi on continue à aborder la question de l'oralité et de l'écrit d'une manière séparée. Là, la poétique de l'intermédialité se présente donc comme une alternative de choix face à cette approche que l'on pourrait qualifier de sectaire et de puriste.

Pour nous aider à situer l'intermédialité, prenons l'exemple de l'intertextualité. Dans *La Révolution du langage poétique*, Kristeva (1974) définit l'intertextualité comme « le passage d'un système de signes à un autre » (p. 59). Or, même si on peut constater beaucoup de rapports entre les notions d'intertextualité et d'intermédialité, la première notion s'est cantonnée presque exclusivement aux textes écrits alors que la notion d'intermédialité intéresse un nombre infini d'objets à analyser. De ce fait, la deuxième notion se présente comme un concept complémentaire des processus de production du sens lié à des interactions artistiques.

Rappelons au passage que dans le mot « intermédialité », nous avons le préfixe « *inter* ». Ce préfixe sert justement à soutenir l'idée que *la relation et l'interaction sont par principe primordiales aussi bien dans la communication interpersonnelle que dans la communication interartistique*. Il laisse entrevoir le processus qui se déroule au nœud-même de ce qui

constitue l'articulation entre différents médias placés en interdépendance. Par conséquent, l'intermédialité rapportée à la pédagogie se présente comme une approche permettant d'analyser les différentes manières dont des interactions se développent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les approches traditionnelles portent une analyse sur des compétences de manière séparée les unes par rapport aux autres et ce n'est qu'ensuite qu'elles les mettent en relation. C'est un des points majeurs les différenciant de l'approche intermédiatique qui elle, souligne le fait que les arts ou les matériaux pédagogiques sont avant tout des produits de relations, des mouvements. C'est pour cela que les techniques de montage sont importantes pour créer le sens. En cela, les études intermédiatiques nous démontrent que l'on ne peut plus considérer ni la communication interpersonnelle ni les œuvres d'art et ni les nouveaux matériaux pédagogiques comme des phénomènes isolés, séparés.

Comme le souligne Rémy Besson (2014) dans son essai où il fait remarquer la difficulté à définir l'intermédialité, l'approche intermédiatique s'étend sur plusieurs champs d'application : celui de la coprésence (synchronique), celui du transfert (diachronique), celui de l'émergence (d'un média à part entière) ou encore celui du milieu. Par exemple, le champ d'application du transfert nous permet de nous interroger sur les modes de passage d'un type de média à un autre. Dans le domaine culturel, la forme canonique du transfert est l'adaptation des œuvres littéraires au cinéma, au théâtre, à la bande dessinée, à la radio etc. Toutes ces adaptations fondées sur la reproduction, le réemploi, la recréation sont des genres intramédiatiques puisqu'il s'y agit du transfert d'un art à un autre. La particularité d'une approche intermédiaire réside, dans ce cas, dans ce qui se passe ou plus précisément dans ce qui change lors du passage d'un média à l'autre. Car le même récit ne sera pas narré de la même manière s'il est adapté au cinéma, au théâtre ou dans un autre art.

L'intermédialité est également un phénomène contemporain, du moins grâce à la dimension technologique acquise au cours des dernières décennies ayant permis une meilleure diffusion des œuvres classiques grâce à de nouvelles adaptations artistiques et pédagogiques. C'est ce qui fait que dans le domaine pédagogique, elle constitue une nouvelle sphère didactique en mesure de créer de nouveaux supports culturels et pédagogiques

« à réalité augmentée » rendant plus facile ou plus concret l'enseignement des langues.

Naturellement, il ne faut pas oublier la technologie numérique qui a contribué à mettre ou à remettre à l'ordre du jour l'intermédialité. Elle a permis de créer de nouveaux matériaux pédagogiques « archives en lignes, sites documentaires, bases de données, encyclopédie numérique, web documentaires, expositions virtuelles, cartographies dynamiques, modélisation 3D, cours en ligne et visualisation des données » (Besson, 2014). Ces nouvelles technologies se présentent comme des formes modulables à l'infini, en cours de modification permanente grâce aux techniques de l'écrit, de l'oral, du visuel, du sonore etc. Elles garantissent justement une nouvelle façon d'intégration de médias différents. *L'hybridation* médiatique, par exemple, constitue un facteur décisif du développement de nouveaux matériaux pédagogiques. La technologie numérique permet l'insertion et la manipulation des langages écrits, sonores et visuels tout en augmentant la dimension multisensorielle de l'écrit et tout en permettant de créer une nouvelle façon de réception chez le lecteur débouchant sur le concept de « lectacteur » (Monique, 2001).

L'intermédialité cherche également à cerner l'identité-même de tel ou tel média. Une fois mis en interdépendance, en interaction, ces nouveaux matériaux pédagogiques appelés à devenir un nouveau média à part entière restent justement, encore partagés entre les différents médias qui le composent sans pour autant lui en faire ressortir son originalité attestée... donc comme le souligne Besson (2014) son identité va pendant une certaine durée rester, en quelque sorte, en suspens avant éventuellement de pouvoir s'affirmer comme telle. À titre d'exemple, issu de la photographie, de la chronophotographie, de la lanterne magique, de la projection lumineuse, du café-concert, du théâtre, et de la pantomime, etc. le cinéma n'était pas à ses débuts un art autonome, stable, légitime. Il ne s'est autonomisé que progressivement. On remarque donc qu'un nouveau média, artistique ou didactique, est toujours issu d'un média antérieur, dont il modifie certains aspects et usages selon ses besoins ou son aspiration propre.

La plupart des enseignants continuent toujours de penser au fond de leur âme selon la fameuse formule « *je pense donc je suis* » de Descartes, de privilégier l'esprit sur le corps, la pensée sur l'action, la théorie sur la

pratique. Ils ne reconnaissent toujours pas la possibilité d'une connaissance par corps, d'une intelligence corporelle kinesthésique autrement que d'un cerveau cognitif. C'est pour cela que les didacticiens classiques ont porté un regard séparé sur les savoirs concernant le cognitif, l'affectif, le kinesthésique, l'oral et l'écrit. De même qu'ils n'ont donc pas tenu compte de ce que l'on appelle les fameuses intelligences multisensorielles... ils ont rationalisé et didactisé au détriment d'une approche plus dynamique, active, pragmatique, phénoménologique et sociologique de la situation contextuelle.

Or, c'est par cette interdépendance des sens que nous vivons, expérimentons, percevons, comprenons, conceptualisons, apprenons une langue. Les processus de l'apprentissage sont ceux des interactions entre les deux pôles des interactions qui se déroulent à la fois aux niveaux inconscient et conscient, psychologique et sociologique, subjectif et objectif, visuel, sonore, textuel et contextuel. C'est ainsi que par l'approche multisensorielle, nous voulons renvoyer dos-à-dos les approches fondées exclusivement sur l'oral et sur l'écrit. C'est pour cette raison également que la méthode classique dans laquelle chaque sens possède sa propre sphère de perception devient une approche modulaire qui ne tient pas compte de l'interaction des sens. Les intelligences musicales et linguistiques liées aux compétences orales et écrites ne peuvent être étudiées indépendamment les unes des autres, mais en intégration et en interdépendance totale. L'approche multifonctionnelle défie justement ce réductionnisme physiologique, de même que l'individualisme de la neuroscience cognitive.

Aujourd'hui, il est même certain que des régions attachées autrefois spécifiquement à une intelligence peuvent être mobilisées ou encore réorganisées par d'autres régions reliées spécifiquement à une autre intelligence dans le cas d'une privation sensorielle, comme dans l'exemple de la malvoyance ou de la surdité. Selon David Howes (2010) « c'est ainsi que le cortex visuel des aveugles peut présenter de l'activité lors de tâches auditives, tandis que le cortex auditif des sourds peut être activé par des tâches visuelles ».

Ce linguiste souligne par ailleurs que la plasticité inter-modulaire du cerveau, l'interactivation des régions neurologiques viennent défier le modèle conventionnel classique du sensorium, qui consiste en cinq modalités

distinctes sur le plan structurel et fonctionnel. À la lumière de ces preuves, certains didacticiens ont avancé que le phénomène de la synesthésie (l'union des sens, ou encore l'intersensorialité, une sorte de correspondance baudelairienne) pourrait être en mesure d'offrir un modèle plus productif pour les approches communicatives que les approches conventionnelles *sens par sens* qui ont dominé les recherches sur les intelligences jusqu'à ce jour. D'autre part, la société qui privilégie la communication orale ou écrite ne mobilise pas non plus de la même façon leurs intelligences lors du processus d'apprentissage. Dans une société orale, selon David Howes (2010) « les mots, qui sont donc plutôt vécus oralement, n'auraient peut-être pas tendance à être vus, mais à être sentis, soit par l'odorat, soit par le toucher, en plus d'être entendu » (p. 41).

Par conséquent, il nous paraît impossible de sortir de la dichotomie de l'écrit et de l'oral si l'on renie leur interdépendance relationnelle qui constitue l'intelligence communicationnelle. La situation contextuelle de l'apprentissage se transforme au fur et à mesure que les sous-systèmes qui la composent se co-construisent en même temps puisque le processus de l'apprentissage « à maîtriser » constitue un tout qui est plus que la somme de ses parties et de ses interactions. Ce processus lui-même forme un système auto-dynamique et auto-constructeur qui dynamise le déroulement même de la connaissance.

3. Pragmatique de l'intermédialité et des vertus de cette méthode didactique

Les médias artistiques et pédagogiques modernes et postmodernes se caractérisent par des fusions et des transformations des *medias-networks*. Il en ressort des langages hybrides, qui au travers de cette approche, mettent en relation les différentes sortes de signes représentant par là-même une question primordiale des études sémiotiques.

Le *text-transfer* de Hess-Liittich (1987), le changement de codes de Hess-Liittich et Roland Posner, les aspects intermédiateurs du théâtre de Pavis, les interactions entre littérature et film de Jost sont des recherches sémiotiques consacrées surtout à la poétique de l'intermédialité dont nous parlons ici. Ces études sémiotiques ont apporté des résultats remarquables, particulièrement au sujet de l'analyse de la fluctuation de différents signes

et de différents codes entre les médias intermédiaires. Le processus des interactions entre les différents langages devient le thème privilégié de leur sémiotique de l'intermédialité.

Un matériel pédagogique devient intermédiaire quand il s'adresse aux intelligences multiples. Bien entendu, cette conception de l'intermédialité ne néglige pas la question de la différence entre l'oralité, la scripturalité et la visualisation. Chaque fonction sert à développer une compétence liée aux différentes intelligences. La production de sens par l'apprenant est codéterminée par ces différents langages hybrides et complexes.

À partir de là, se pose la question suivante : comment faire de l'intermédialité un outil didactique de convergence, d'interaction et d'intégration de différents supports, de différentes pratiques ? (Lacasse, 2000)

Cette recherche se propose justement d'y réfléchir... de réfléchir aux possibilités d'intégrer la littérature au parcours de l'étudiant et d'établir un dialogue entre ses goûts esthétiques et la spécificité de sa formation. Pour éviter de réduire l'enseignement de la littérature à l'exercice automatisé de certains modes d'analyse textuelle, une initiation à la lecture littéraire en tant qu'expérience intime semble une voie à poursuivre. Une façon d'accroître la réceptivité de l'étudiant à l'écrit littéraire est de tirer profit de l'intermédialité par l'ouverture du texte à d'autres modes d'expression artistique.

L'approche pédagogique dont nous parlons est finalement une approche comparatiste, pluridisciplinaire et évolutionniste dans la mesure où elle s'intéresse aux renouvellements et aux développements des nouveaux médias didactiques. C'est ainsi que la notion d'intermédialité peut s'avérer une réponse stratégique aux développements des nouvelles technologies de l'enseignement des langues.

4. Cognition et intermédialité comme théorie de la réception

Comme le souligne Müller (2000), très souvent, les études fondées sur la psychologie cognitive portent seulement sur des dimensions ou des éléments médiatiques bien isolés les uns par rapport aux autres, comme par exemple, les techniques narratologiques par rapport à l'image. On peut expliquer cette tendance par la conception isolationniste des poétiques tra-

ditionnelles. En revanche, la poétique intermédiatique entraîne nécessairement l'adoption d'une nouvelle manière d'analyser les processus cognitifs d'information, de perception et de mémoire. Cette nouvelle perspective interartistique nous oblige à aller jusqu'à comprendre les processus syntétisants de la perception en présentant un modèle pluridimensionnel qui se rapporte aux relations dynamiques entre différents niveaux médiatiques et cognitifs. Cette nouvelle conception de la réception visera donc à une maximalisation de l'effet esthétique sur le récepteur et les apprenants.

Finalement, l'intermédiatité devient une approche pluridisciplinaire basée sur une théorie de la réception qui vise à une maximalisation de l'effet linguistique sur « l'apprenant-récepteur ». Cet effet se produit à travers la transgression de frontières médiatiques et à travers la constitution de nouvelles formes médiatiques. Cette intégration, bien sûr, ne peut être conçue comme une simple addition. L'apprentissage profond et l'apprentissage en extase ne peuvent être atteints que par cette nouvelle approche intersémiotique. Car à ce moment-là, les intelligences multiples aussi bien musicales que kinesthésiques et linguistiques se confondent dans un renforcement mutuel et dans une fusion constante et intense, entre images, son, musique etc.

À partir d'œuvres dans lesquelles un support oral, écrit ou visuel est mis en relation avec un ou plusieurs autres systèmes sémiotiques, l'approche intermédiatique interroge d'une part les conditions et les raisons de leur production et d'autre part, les effets produits de cet alliage. Dans sa combinaison des médias, le matériel hybride pluridisciplinaire donne l'occasion de renvoyer la spécificité de chaque mode de communication à la totalité qui le compose et de mesurer leurs apports et leurs interactions qui ont lieu au sein-même de l'œuvre. Puisque l'intermédiatité ne s'effectue pas seulement à l'étape de la production, mais aussi lors de la réception, l'effet produit auprès du public étudiant devient dès lors un des aspects les plus importants dans l'enseignement des langues. Ces expériences de l'intermédiatité nous permettent d'y voir une complémentarité et non une concurrence entre l'écrit, l'oral et le visuel. Il s'agit d'une approche interdisciplinaire fondée sur les diverses façons de produire et dans l'exploitation maximale ou judicieuse de la coprésence et de la cohabitation médiatique.

Ce qui importe dans cette méthode, c'est de libérer les médias et les genres artistiques de leurs entraves, de produire des effets-chocs qui soient à la base d'un matériel pédagogique intermédiatique où convergent drame, poésie, musique, art théâtral. De même qu'ils permettent de stimuler une activité inconsciente chez l'apprenant en s'adressant à des niveaux profonds de sa conscience, de son inconscient et de sa mémoire. Il va de soi que le dynamisme de cette réception intermédiatique produit à son tour de nouvelles expérimentations artistiques. Cette nouvelle approche pluridisciplinaire offre à l'expérience multiple de l'apprenant des qualités profondes et inconnues en revitalisant les fonctions des intelligences.

5. Les variantes des médias interartistiques dans la production des supports pédagogiques contemporains

Selon les supports médiatiques, il n'existe pas une seule variante de l'intermédialité mais plusieurs sortes d'intermédialités. Nous nous contenterons d'en citer quelques-unes d'entre elles pour illustrer l'importance de cette approche dans l'enseignement des langues.

5.1. L'intermédialité cinématographique : son-texte-image

Depuis sa naissance, le cinéma a systématiquement pillé les œuvres littéraires à succès, tirant d'elles les récits à conter. Si nous effectuons le parcours dans l'autre sens, celui de l'influence du cinéma sur la littérature, nous remarquons que la littérature américaine des années trente et cinquante a énormément exploité les techniques cinématographiques. Finalement, la littérature rend au cinéma ce que le cinéma lui avait offert. Il ne s'agit pas d'un simple emprunt linguistique, mais d'enjeux bien plus importants. Aujourd'hui, les créations de Jean-Luc Godard et de Peter Greenaway nous fournissent les illustrations les plus apparentes d'une esthétique intermédiaire du cinéma (Müller, 2000). L'insertion de certaines techniques de la peinture et des beaux-arts n'est qu'un exemple des plus visibles d'une interaction interartistique.

Comme le souligne Müller, dans cette perspective, l'adaptation filmique de Jean Renoir se présente comme une réalisation hybride entre différents médias et comme un processus de fusions, de mélanges, d'interac-

tion, d'hybridation etc. Une partie de campagne (1946) est une adaptation cinématographique d'une nouvelle de Maupassant à partir des techniques théâtrales, picturales et musicales qui illustre bien un exemple de plus de ces alliances créatrices (Müller, 2000).

Replacée dans la dimension pédagogique, l'intermédialité cinématographique nous pose cependant quelques questions importantes :

- Comment mettre en rapport littérature et cinéma pour développer et concevoir de nouvelles stratégies d'apprentissage des langues ?

- Comment faire de leur intermédialité un outil didactique de convergence, d'interaction et d'intégration de différents supports, de différentes pratiques ?

Les nouveaux médias artistiques et pédagogiques peuvent donc modifier nos relations avec le monde environnant, et, par conséquent, notre manière d'enseigner et d'apprendre. Dans ce sens, l'ouverture des cours de littérature aux autres moyens d'expression tels que les adaptations cinématographiques et théâtrales met en jeu un nouveau modèle didactique où l'interdisciplinarité sera une manière innovante et dynamisante destinée à libérer l'enseignement des langues de ses limites traditionnelles et de leurs entraves rétrogrades. Le croisement de tous les sens dans ces nouveaux supports pédagogiques souligne en effet la dimension communicative et interactive de la mixité et les possibilités qu'offre l'hybridité des arts.

Sur le plan pédagogique, cette mise en rapport entre les œuvres littéraires et cinématographiques n'a cependant rien de nouveau dans la mesure où les enseignants ont commencé à étudier les classiques par leurs adaptations depuis des années. Par contre, cette approche interdisciplinaire et intermédiale peut permettre aux étudiants et aux enseignants de FLE de mieux analyser et de bien comparer le plaisir esthétique de ces deux arts différents.

Comme le soulignent Colletta et Repellin (2000) cette approche interdisciplinaire peut amener « l'étudiant à passer de la posture de réception littéraire à celle de production qui est sans doute un moyen de le rendre conscient de ce processus spontané de glissement dans la fiction... une façon de l'impliquer dans les usages esthétiques de la langue et de lui permettre de réinvestir ses connaissances et ses expériences dans l'écrit ».

De la même façon, ces supports peuvent devenir d'excellents outils pédagogiques pour enseigner une langue dans toutes ses dimensions pragmatiques aussi bien écrites, visuelles qu'orales. Ce modèle de réception comparatiste partant de l'idée d'intermédialité interdisciplinaire peut donc développer une nouvelle façon de faire ressortir l'interaction des intelligences multiples.

5.2. L'intermédialité théâtrale : son-texte-image

Même si depuis trente ans, la « révolution numérique » a contribué à l'émergence de l'approche intermédiaire, cette contribution remonte bien au-delà de cette dernière vague technologique importante. L'intermédialité théâtrale en illustre un très bon exemple. Art millénaire, le théâtre est l'une des expériences intermédiales les plus anciennes et les plus connues.

L'intermédialité théâtrale peut signifier tour à tour un sujet artistique, une dynamique de création ou une approche réceptionniste. Comme sujet artistique, elle concerne les liens complexes, abondants, variables, polymorphes entre les médias. Comme créativité artistique, cette dynamique permet le progrès, la transformation et la fabrication des nouveaux outils pédagogiques.

Il reste naturellement à ce sujet bien d'autres interrogations auxquelles nous devons apporter une réponse :

- Que devient alors le statut de cette intermédialité théâtrale ?
- Quelles sont les nouvelles techniques de combinaison du visuel, de l'écrit, du sonore, du verbal et du non verbal dans cette intermédialité théâtrale ?
- Sur quels modèles artistiques et techniques l'intermédialité théâtrale se construit-elle ?
- En quoi cette approche, entendue comme une combinaison dynamique de médias, peut-elle être une méthode efficace dans la pratique des langues ?
- À partir de quels supports et par quelles opérations l'apprenant peut-il construire ses propres langages ?

- Comment ces nouveaux matériaux pédagogiques peuvent-ils être exploités et utilisés par les professeurs et par les apprenants ?

Telles seront les questions qui, à partir de l'intermédialité théâtrale, seront abordées dans une autre étude qui sera consacrée exclusivement à ce thème.

Cette approche théâtrale vise à analyser cette pratique développée des apprenants face aux productions des dispositifs multimédias. À partir de ces expériences, liant surtout l'apprentissage du FLE et la pratique théâtrale, Reza Shairi étudie la notion d'« intermédialité » dans le but d'analyser les évolutions réalisées. Bourdieu, quant à lui, appelle ce progrès d'enseignement « la connaissance par corps ». Ses remarques invitent les didacticiens à interroger de nouveau les approches de la didactique des langues qui ont aussi certaines caractéristiques communes (caractéristiques transdisciplinaires, interdisciplinaires et transculturelles). Ces traits communs nous incitent à repenser ensemble les langues, les sciences, les arts, les matériels pédagogiques, la théorie et la pratique des didactiques de langue

5.3. L'intermédialité texte-image dans la bande dessinée

Les images utilisées sont conçues comme un auxiliaire visuel se présentant sous différentes formes produites selon les techniques utilisées : image fixe (diapositive fixe, bande dessinée), image animée (films animés, dessins animés). Les relations « image-texte » demeurent importantes lors de la création sémantique. Les images ne sont pas simplement utilisées comme représentation ou comme un moyen d'illustration. Elles deviennent des entités sémantiques et syntaxiques autonomes destinées à structurer la narration de l'histoire. Dans ce cas, l'image ne doit pas être considérée, seulement, comme décorative puisqu'elle acquiert un nouveau statut sémantique et syntaxique et devient un facteur important de la narrativité.

Ainsi, la bande dessinée nécessite la présence de deux narrateurs, l'un doit être textuel, l'autre imagier, qui raconteront complémentaires la même histoire. Le premier narrateur va narrer en recourant aux mots, le deuxième aux images.

Alors, un lecteur de bande dessinée devra commencer par une appréhension rapide de l'ensemble de la planche. Après la lecture du texte, l'i-

mage devra être reprise afin de cerner les connotations qui nuancent le texte. Cette interaction prouve encore une fois, l'obligation de complémentarité du couple texte-image pour garantir une bonne compréhension de l'histoire. Sans cette interaction intermédiatique, il n'est pas du tout possible de produire un riche énoncé multisensoriel, utile comme support pédagogique dans l'enseignement des langues.

6. Conclusion

Notre approche interdisciplinaire, pluridisciplinaire, multisensorielle, relationnelle, hybride et interactive est fondée sur la méthode multimédiatique et intermédiatique qui recourt au métissage de différents médias. Par conséquent, tout support artistique intermédiatique est en mesure d'être un bon support pédagogique pour toutes sortes d'apprentissages. Le film, le théâtre, le dessin animé et les autres arts qui sont par nature des arts multimédiatiques et intermédiatiques peuvent être didactisés pour créer d'excellents supports en faveur de l'enseignement des langues.

L'approche multisensorielle privilégie donc l'approche relationnelle de la compréhension du fonctionnement des sens qui donne l'importance à l'«organisation multisensorielle» du cerveau. Elle est donc une démarche pluridisciplinaire qui suppose finalement de ne laisser de côté aucune forme d'intelligence, aucun mode de connaissance puisque tous nos sens participent de la manifestation du monde et surtout de ne pas se limiter ni aux diktats de l'oral et ni à ceux de l'écrit qui ont montré leurs limites dans l'enseignement. Notre approche intermédiaire envisage et réclame donc un apprentissage par le vécu et par l'expérimenté, en bref, une « connaissance par corps » qui mobilise de multiples intelligences liées à toutes les compétences aussi bien orales, kinesthésiques qu'écrites. L'intermédialité désigne donc la contextualisation de l'énonciation, l'inscription du locuteur dans un espace-temps qui actualise et valide son discours. Par conséquent l'approche intermédiatique est non seulement une approche profondément communicative et actionnelle mais aussi et surtout une approche pragmatique et sociolinguistique.

7. Bibliographie

- Besson, R. (2014). *Prolégomènes pour une définition de l'intermédialité*, Laboratoire Commun RIMEC, programme ANR LLA-CREATIS, Université de Toulouse/Europa Organisation. Responsables scientifiques : Monique Martinez et Laurent Morillon.
- Colletta, J-M & Repellin, M.-O. (2000). L'aventure de Victorine, ou comment raconter une histoire à partir de quelques images. *Apprendre à lire des textes d'enfants(151-171) C. Fabre-Cols(dir.)* Bruxelles : Editions de Boeck Duculot.
- Jost, F. (2005). Des vertus heuristiques de l'intermédialité. *Intermédialités: Histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques/Intermediality:/History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, 6, 109-119.
- Hess-Liittich, E. W.-B. (1987). *Text-Transfers. Semiotisch linguistische Problème intermedialer Übersetzung Munster*: Nodus.
- Howes, D. (2010). L'esprit multisensoriel. *Communications*, 86, 37-46. (Numéro dirigé par Marie-Luce, Gélard et Olivier Sirost).
- Kristeva, J. (1974) *La Révolution du langage poétique*. Paris : Editions du Seuil.
- Konkobo, C. (2008). Entre-deux, entre jeux: l'intermédialité dans les théâtres contemporains. *L'Esprit Créateur*, 48(3), 55-65.
- Lacasse, G. (2000). Intermédialité, *deixis* et politique. *Cinémas*, 10 (n° 2-3), « Cinéma et intermédialité », Silvestra Mariniello (dir.) printemps <http://cri.histart.umontreal.ca/cri/sphere1/definitions.htm>
- Larrue, J. M. (2008). Théâtre et intermédialité : Une rencontre tardive. *Intermédialités: Histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques/Intermediality:/History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, 12, 13-29.
- Monique, L. (2001). L'Interactivité au service de l'apprentissage. *Revue des Sciences de l'éducation. Revue française de pédagogie*, 134, 180-182.
- Müller, J.E. (2000). L'intermédialité, une nouvelle approche interdisciplinaire : perspectives théoriques et pratiques à l'exemple de la vision de la télévision. *Cinémas : revue d'études cinématographiques / Cinémas: Journal of Film Studies*, 10, 105-134.
- Müller, J. E. (2006). Vers l'intermédialité Histoires, positions et options d'un axe de pertinence. *Médiamorphoses*, 16, 99-110 : <https://eref.uni-bayreuth.de/15638/>
- Thiers, B. (2012). Penser l'image, voir le texte. L'intermédialité entre histoire de l'art et littérature. *La vie des idées.* : <http://www.laviedesidees.fr/Penser-l-image-voir-le-texte.html>

<http://cri.histart.umontreal.ca/cri/sphere1/definitions.htm>

UTILISER UN MOOC POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGÈRE

Hélène DE CHAIGNEAU*

Résumé

Les TIC sont en train de révolutionner la façon dont nous apprenons, et dont nous transmettons le savoir. De nouveaux moyens de communication apparaissent, donnant un nouvel éclairage à la médiation des connaissances. Formations en ligne, formations hybride, MOOC viennent donner un nouvel essor à nos pratiques pédagogiques et le domaine de l'enseignement des langues n'est pas épargné par ce phénomène.

Mots-clés : Français Langue Etrangère, TICE, MOOC

1. Introduction

Avec l'apparition du Web 2.0 au milieu des années 2000, les interactions en ligne se démocratisent. En milieu universitaire, les ENT se sont développés permettant aux enseignants de déposer facilement des ressources à destination de leurs apprenants sur un espace sécurisé favorisant ainsi l'enrichissement de leurs interactions asynchrones. C'est en 2008 que la naissance des MOOCs (Massiv Open Online Courses) se profile, dans la lignée du E-Learning et des universités ouvertes. Même si leur essor se fait tarder en France, la plus importante plateforme de MOOC française FUN (France Université Numérique) compte aujourd'hui plus de 1,4 million d'inscrits et est alimentée par une soixantaine d'établissements d'enseignement supérieur.

* Ingénieur d'Etudes chargée de ressources documentaires au Centre de Français Langue Etrangères de l'Université de Poitiers, helene.de.chaigneau@univ-poitiers.fr

2. Cadrage théorique

2.1. Qu'est-ce qu'un MOOC ?

Un MOOC peut être défini comme une formation interactive en ligne, massive et ouverte à tous. Le MOOC a la particularité d'être cadencé dans le temps : il existe une date de début et une date de fin, ainsi qu'une échéance pour chaque étape à réaliser par les apprenants (une semaine la plupart du temps). Il se déroule sur quelques semaines, 4 à 8 en moyenne, une semaine étant souvent consacrée à l'étude d'un thème ou d'une notion.

Un MOOC est *massif* : il est conçu de façon à pouvoir être réalisé par un nombre illimité d'apprenants. Cette configuration engendre des contraintes techniques et pédagogiques. Certains MOOC ont rencontré une audience très nombreuse : avec plus de 150 000 inscrits et un taux de réussite avoisinant les 15%, le MOOC sur l'intelligence artificielle, proposé par l'université de Stanford en 2011, avait eu un retentissement exceptionnel (CISEL, Matthieu, 2013).

Un MOOC est *ouvert* à tous, ce qui ne signifie pas qu'il est obligatoirement gratuit mais qu'il est accessible sans condition de diplôme ou d'expérience. L'inscription est gratuite. Le diplôme, la certification peuvent en revanche être payants.

Un MOOC est entièrement dispensé *en ligne*. L'intégralité du cours est accessible sur internet. Les participants se connectent à une plateforme qui diffuse les activités et les ressources.

Un MOOC est un véritable *cours*, répondant à des objectifs pédagogiques et un programme défini. La majorité des MOOC sont de niveau universitaire et le contenu pédagogique est rédigé par des enseignants. Il ne s'agit pas simplement d'un annuaire de ressources mise à disposition des apprenants.

2.2. S'agit-il d'une révolution dans le monde de l'enseignement en ligne ?

La communauté scientifique est assez divisée à propos de la révolution des MOOC parfois même qualifiée de tsunami (DAVIDENKOFF, Em-

manuel, Le Tsunami numérique, 2014). Pour certains, les avantages sont indéniables. Les enthousiastes mettent en avant la démocratisation de l'accès au savoir, l'autonomisation des apprenants, l'accroissement de leur motivation et même, le développement de compétences nouvelles propres à l'usage de l'outil. Les autres, plus sceptiques, semblent croire que la gratuité des MOOC va de pair avec une relative médiocrité de leur contenu. De plus, ils soulignent souvent le faible taux de complétion des MOOC : très souvent, un très grand nombre de personnes s'inscrivent, mais très rares sont ceux qui finissent le cours. Matthieu Cisel précise dans son blog que « sur Coursera, environ 10% des participants inscrits à un cours vont jusqu'au bout. » Il indique que ce chiffre doit être relativisé en prenant en compte le ratio de no-show, le grand nombre de personnes s'inscrivant au cours mais n'y participant pas du tout (CISEL, Matthieu, 2013). Une autre critique peut être émise à l'encontre des MOOC : le format de ces cours oblige l'apprenant à faire preuve de beaucoup d'autonomie. Certains remettent en question les procédures d'évaluation. Comment peut-on noter efficacement un nombre aussi important d'apprenants ? Jusqu'alors, deux méthodes sont utilisées : l'évaluation automatisée, par le biais d'exercices auto correctifs et l'évaluation par les pairs (les apprenants s'évaluent entre eux). Ces deux méthodes limitent les possibilités d'évaluation.

2.3. Un exemple de succès en France

Malgré les réticences des chercheurs, les chiffres parlent parfois d'eux-mêmes. Le dernier succès français en date : le MOOC de Cécile Dejoux enseignante au CNAM, intitulé « *Du manager au leader agile* ». Ce cours portant sur le management a déjà été suivi par près de 100 000 personnes, dans près de 150 pays. Un record en France qui souligne l'intérêt porté à ce modèle d'apprentissage.

3. MOOC et enseignement des langues : des enjeux spécifiques

Dans le cadre de l'enseignement des langues, et plus spécifiquement du français langue étrangère, les enjeux sont particuliers. Il est légitime de se demander si les MOOC sont pertinents dans ce contexte. On peut noter quelques points intéressants : le travail par le biais d'un MOOC permet à l'enseignant de diversifier les supports pédagogiques. Dans ce type de

cours en ligne, une grande place est consacrée aux interactions (synchrones ou asynchrones, par le biais des forums notamment). Ces échanges peuvent se révéler très riches dans le cas d'un apprentissage d'une langue étrangère : ils peuvent notamment permettre aux apprenants de communiquer avec des locuteurs natifs. Un autre avantage à ce type de formation : la possibilité laissée aux apprenants de travailler à leur rythme, d'insister sur un point du cours ou de passer plus rapidement sur un autre. Si la qualité de l'évaluation est souvent remise en question, on peut néanmoins souligner l'intérêt que peut recéler l'évaluation par les pairs. Evaluer le travail des autres, c'est aussi une manière d'apprendre : être capable d'évaluer le travail de quelqu'un, souvent à l'aide d'une grille d'analyse, représente un objectif pédagogique en soi. Pour L. Hadi Bouzidi et Alain Jaillet qui ont étudié l'efficacité de ce type d'évaluation : « Les résultats obtenus démontrent la faisabilité et l'utilité de l'évaluation par les pairs sur des examens réalisés en classe. (...) L'autoévaluation constitue un très bon exercice pour l'évaluation formative » Les avantages des MOOC ne sont pas uniquement pédagogiques. Un MOOC qui remporte du succès offre une belle vitrine pour l'Université ou l'institution qui le produit. C'est aussi un moyen efficace de promouvoir une langue à l'international. Malgré ces avantages certains, les MOOC de langues restent minoritaires par rapport aux autres disciplines. Le Français Langue Etrangère est largement sous-représenté. On ne compte aujourd'hui en France, en septembre 2016, que quatre MOOC de FLE. L'apprentissage d'une langue nécessite d'interagir et de communiquer aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Dans ce contexte, il est difficile de se passer d'un enseignant en présentiel ainsi que de co-apprenants. De plus, l'évaluation des productions écrites et orales est rendue difficile par la forme du MOOC (elles ne peuvent être évaluées de manière automatique et le recours à l'évaluation par les pairs est souvent contestée).

4. MOOC et FLE : état des lieux

Alors que les MOOC concernent la plupart des domaines les langues demeurent relativement peu représentées. Si on observe l'offre de cours sur la plateforme FUN (France Université Numérique), on constate que sur plus de 200 cours, seuls neuf cours de langue sont proposés, les domaines

scientifiques étant largement surreprésentés. Aujourd'hui, seuls quatre MOOC de français langue étrangère sont proposés sur le marché français.

4.1. Travailler en français

Travailler en Français est le premier MOOC de FLE créé en France. Lancé en 2014 par une équipe multiculturelle, ce MOOC connectiviste avait pour objectif d'aider les apprenants à trouver un emploi dans un pays francophone. Ce cours a rassemblé près de 1200 inscrits, européens pour la majorité.

4.2. FOFLE : L'apprentissage en ligne du Français en Afrique francophone et ailleurs

Destiné aux étudiants Tunisiens, le MOOC FOFLE leur permet de palier leurs lacunes en français lors de leur entrée à l'Université. D'une durée de douze semaines, ce MOOC s'organise en 6 séquences thématiques, comportant 6 heures de travail chacune. La quantité de travail hebdomadaire est estimée à cinq heures environ. On constate que, sur un grand nombre d'inscrits (3500 environ pour la première session,) seulement une trentaine d'apprenants ont achevé le cours soit environ 1% de réussite. Jean-Yves Petitgirard, qui a participé à ce projet, tente d'expliquer les raisons de cette érosion : Les raisons sont sans doute multiples mais parmi elles, au moins deux sont saillantes. La première est d'ordre technique : difficultés d'accès à des ordinateurs, manque de compétence dans la manipulation d'outils, débit faible lors des connexions... La seconde est d'ordre plus pédagogique : de nombreux étudiants ont commencé les divers parcours et la plupart des activités interactives autocorrigées ont été effectuées, mais la masse des participants ne s'est pas engagée dans tout ce qui demandait une production personnelle ou collective. (PETITGIRARD, J.Y., 2015)

La particularité de ce MOOC est la grande place qui est donnée à l'accompagnement des apprenants par les tuteurs, de deux types : des étudiants de Master FLE dans des universités françaises, en charge de l'accompagnement des apprenants, notamment grâce au forum. Ils évaluent également certaines productions. Des tuteurs référents, enseignants tunisiens ayant

été formés à ce rôle, et maîtrisant les TICE. Ils sont chargés de surveiller le bon déroulement du MOOC.

4.3. Cours de Français A2

En 2015, deux MOOC de français Langue étrangère ont été proposées sur la plateforme FUN. Le MOOC « *Cours de français A2* », réalisé par l'Alliance française de Paris, a connu un grand succès pour sa première édition. Dénombrant environ 45 000 inscrits, ce MOOC est le plus suivi de la plateforme FUN. Ce cours, d'une durée de 7 semaines, proposait à des étudiants de niveau A2 (ayant déjà suivi entre 80 et 100 heures de français), de découvrir Paris, de façon ludique et en toute autonomie.

4.4. Paroles de FLE

Le MOOC « *Paroles de FLE* » a été mis en place par l'Université de Nantes à l'automne 2015. Ce cours, d'une durée de 6 semaines, était basé sur le développement de la compréhension orale. La première édition de ce MOOC a réuni 11000 participants, une deuxième édition sera lancée en octobre 2016. Pour Christelle Hoppe, conceptrice et animatrice du MOOC Paroles de FLE : L'étayage se situait sur plusieurs niveaux avec une médiation technologique, mais aussi entre pairs et par l'équipe pédagogique. En bilan de chaque semaine de cours, outre le forum qui favorisait l'échange, des questionnaires s'adaptaient au profil des participants pour fournir une rétroaction personnalisée. L'étayage se situait sur plusieurs niveaux avec une médiation technologique, mais aussi entre pairs et par l'équipe pédagogique. (...) La souplesse et la conception du dispositif permettaient de répondre aux besoins des futurs apprenants dans une démarche pro-active mais aussi de prendre en compte le nombre important de participants et la durée réduite de la formation. Nous avons cherché, dans les situations proposées, à favoriser la mise en place d'un système métacognitif d'auto-contrôle. (HOPPE, Christelle, 2015).

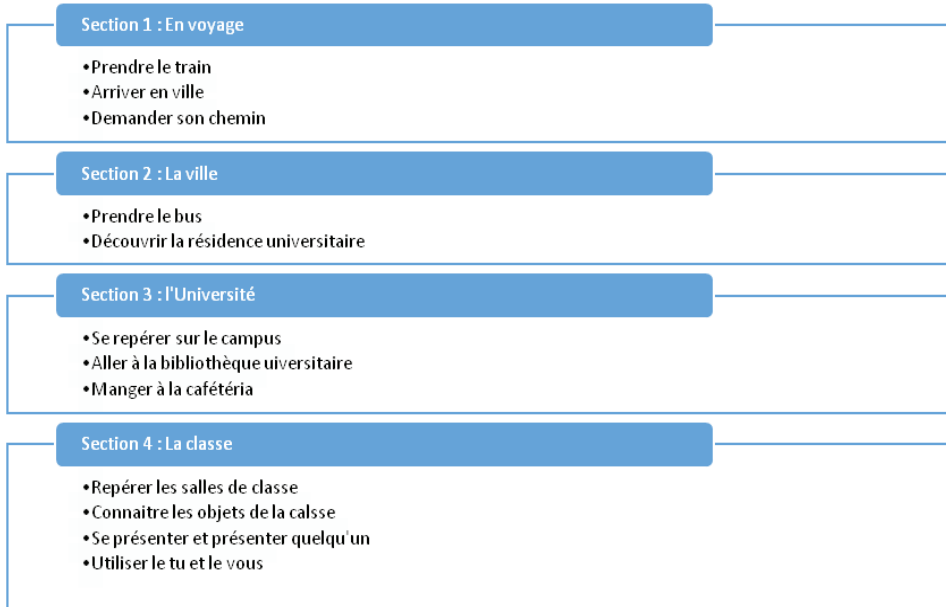
5. Présentation du projet « Bienvenue à Poitiers »

5.1. Contexte du projet

Dans ce contexte innovant, nous avons été amenés à faire un constat. Depuis quelques années, le CFLE de Poitiers est confronté à une problématique récurrente : des apprenants primo-arrivants qui débudent les cours avec une ou plusieurs semaines de retard, retard qui est souvent bien difficile à rattraper dans un groupe déjà formé. Pour pallier ce retard, nous avons souhaité créer un MOOC pour faciliter l'intégration de ces étudiants dans la classe, pour leur permettre de s'immerger dans le bain linguistique et culturel et pour développer les échanges (synchrones et asynchrones) entre apprenants et avec les enseignants. Cette expérience est aussi l'occasion d'exploiter les nombreuses possibilités offertes par la plateforme MOODLE (tests automatisés, espaces d'échange...) mise à disposition sur l'ENT de l'Université de Poitiers mais également de favoriser l'appropriation de ces outils numériques par les enseignants, souvent réticents. De plus, ce projet nous a semblé intéressant car le Français langue étrangère est une discipline sous-représentée dans les MOOCs (il n'existe actuellement que quelques MOOCs de FLE) alors qu'elle était jusqu'ici largement présente dans les communautés en ligne telles que Busuu, Livemocha, ou Babbel regroupant des dizaines de millions d'utilisateurs.

5.2. Présentation du projet

Les étudiants du Master 2 Didactique des Langues et du FLE/S de l'Université de Poitiers (il s'agit de la promotion 2015-2016. Nous remercions les étudiants pour leur participation à ce projet) ont scénarisé un MOOC pour les étudiants primo-arrivants du CFLE. Ce cours se divise en quatre sections :

Figure 1 : organisation du MOOC Bienvenue à Poitiers

Les contenus et ressources ont été intégrés dans MOODLE. Les étudiants ont privilégié des ressources propres ou libres de droit ce qui assure une pérennité à ce travail. Ils ont parfaitement répondu aux objectifs de départ. La première section du MOOC a pour thème le voyage. Elle permet aux apprenants de travailler la compréhension de l'oral (comprendre une annonce SNCF), de l'écrit (comprendre un itinéraire) mais aussi la production orale (demander son chemin), cela à travers des exercices variés (QCM, activités de production).

5.3. Calendrier du projet

Mettre en œuvre un MOOC nécessite de suivre un calendrier et de répondre à un cahier des charges précis. Il n'est pas possible de monter un tel cours en peu de temps, la scénarisation, la réalisation des ressources et des activités du cours sont très chronophages. Souvent, des ajustements sont nécessaires afin de répondre le plus précisément possible aux besoins du public cible. Notre projet comprend deux grandes étapes. Une première, menée avec la promotion 2015-2016 a permis la définition et le cadrage

du projet en septembre 2015, une période de scénarisation entre octobre 2015 et février 2016 et une intégration du contenu en mars 2016. A cette étape du projet, le travail n'est pas achevé et nécessite d'être revu et corrigé. Ce sera le travail mené avec la promotion 2016-2017 qui comprendra trois grandes étapes : les corrections ajustements entre octobre et décembre 2016, le test du MOOC sur un échantillon d'apprenants du CFLE en janvier 2017. Il sera alors nécessaire de préparer une grille d'évaluation efficace. La dernière étape celle de la mise en place finalement du MOOC, devrait avoir lieu à la rentrée 2017.

5.4. Avenir du projet

Il est nécessaire d'achever ce travail, ce qui sera réalisé avec les apprenants de Master 2 de la promotion 2016-2017. Des ajustements sont à prévoir afin d'harmoniser les contenus et d'affiner les modalités d'évaluation. Ils travailleront à l'aide d'une grille d'évaluation et devront répondre aux questions suivantes :

Les objectifs pédagogiques sont-ils clairement définis ?

Le niveau de difficulté est-il adapté au public ?

Les activités proposées rendent-elles l'apprentissage agréable ?

Les activités proposées sont-elles adaptées à l'objectif ?

Les activités proposées sont-elles suffisamment variées ?

Des aides et explications sont-elles disponibles ?

Les informations données sont-elles exactes ?

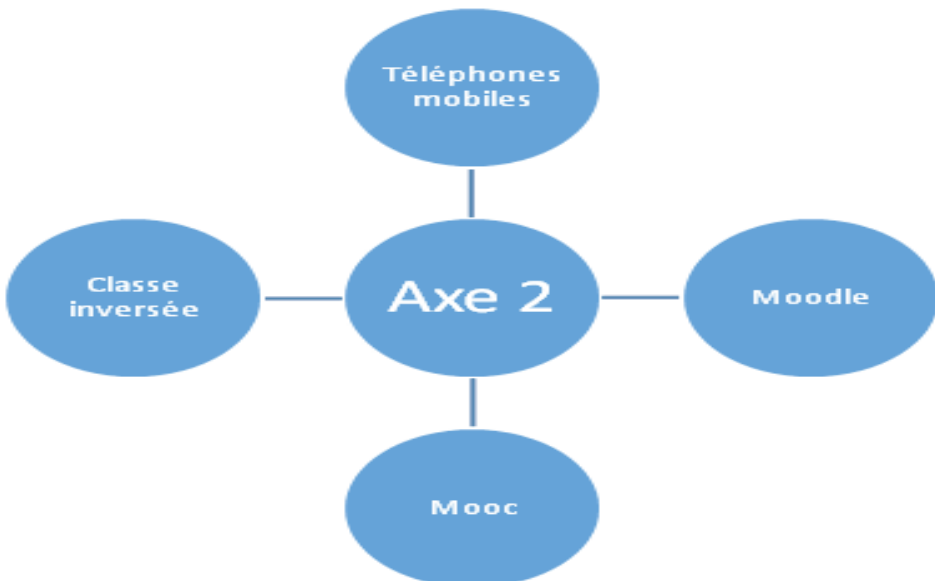
Les activités sont-elles techniquement réalisables ?

Il serait également pertinent de prévoir davantage de situations de communication entre les apprenants. Une fois le MOOC achevé, il sera testé sur un échantillon d'apprenants débutants du CFLE lors du premier semestre 2017. Si les retours sont satisfaisants, il pourra être systématiquement proposé aux étudiants débutants inscrits au CFLE.

5.5. Intégration dans le projet européen E-lengua

Le MOOC « *Bienvenue à Poitiers* » s'intègre dans le projet européen E-lengua (*E-Learning Novelties towards the Goal of a Universal Acquisition of Foreign and Second Languages*) mené depuis 2015 par sept différentes universités (Université de Salamanque – Espagne (porteur du projet), Université de Heidelberg – Allemagne, Université de Coimbra – Portugal, Université de Poitiers – France, Université de Bologne – Italie, Trinity College Dublin – Irlande, Université du Caire – Egypte) et dont l'objectif principal est de créer un répertoire des bonnes pratiques des TICE dans le cadre de l'enseignement des langues. Ce projet vise l'amélioration des compétences des enseignants, un apprentissage plus efficace mais aussi la réduction des disparités entre apprenants. Le travail sur les MOOC fait partie d'un axe dont les pistes de recherche portent également sur l'usage des téléphones mobiles, sur la classe inversée et sur le LMS MOODLE, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère.

Figure 2 : organisation de l'axe 2 du projet E-lengua



L'objectif principal de ce travail de recherche est d'améliorer la collaboration et l'interaction dans l'enseignement d'une langue étrangère, tant à l'oral que dans les compétences écrites.

6. Conclusion

Comme nous avons pu le comprendre à la lecture de cet article, le retentissement des MOOC dans le monde de l'enseignement est relativement important. Les enseignants de langues ont tout intérêt à se saisir de ce phénomène pour en tirer les bénéfices. Il y a beaucoup de choses à créer dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère qui reste pour le moment sous-représenté. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de mettre en œuvre ce projet à l'Université de Poitiers, pour profiter du potentiel offert par ce type de cours, à la fois pour promouvoir notre Université mais également pour favoriser le rayonnement de la langue française à l'international. Afin de le mener à terme, nous devons répondre à des questions de trois ordres : pédagogique, techniques et ergonomiques. Il faudra en effet s'assurer que notre projet est en adéquation avec les attentes et les besoins de notre public primo-arrivant au Centre de Français Langue Etrangère. Il faudra également tenter de surmonter les contraintes techniques inhérentes à la plateforme MOODLE.

7. Bibliographie

- BEAVEN, T., CODREANU, T., CREUZE, A., (2014). Motivation in a language MOOC: issues for course designers. In: Martin-Monje, Elena and Barcena, Elena eds. *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*. Berlin : De Gruyter Open, pp. 48–66.
- BENRAOUANE S. A. (2011). *Guide pratique du e-learning, stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel MOODLE*. Saint-Jean de braye : Editions Dunod.
- CHARLIER B. (2014). Les MOOC, une innovation à analyser, *Distances et médiations des savoirs*. Accessible en ligne : <http://dms.revues.org/531>
- CISEL M. (2014). A la découverte des MOOC. Accessible en ligne : http://www.france-universite-numerique.fr/IMG/pdf/a_la_decouverte_des_mooc-2.pdf
- CISEL M. (2014) Guide du MOOC. Accessible en ligne : http://www.france-universite-numerique.fr/IMG/pdf/guide_mooc_complet_vf.pdf
- CREUZE A., RAMBERT J. (2014). Travailler en français : un MOOC de FLE, FDLM, n° 394, p. 42 - 43.
- DAÏD G, NGUYEN P. (2015). *Guide pratique des MOOC*. Editions Eyrolles.
- DEJEAN-THIRCUIR, C., MANGENOT, F., NISSEN, E., SOUBRIE, T. (2015, coord.). Actes du colloque Epal 2015 (Echanger pour apprendre en ligne), Université Grenoble Alpes, 4-6 juin 2015.

DELABY A. (2008). Créer un cours en ligne 2^{ème} édition. Editions Eyrolles.

HADI B, JAILLET A. (2007). L'évaluation par les pairs pourra-t-elle faire de l'examen une vraie activité pédagogique ? France. INRP. hal-00161484

KARSENTI T. (2013). .MOOC, révolution ou simple effet de mode, Accessible en ligne : www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v10_n02_06.pdf

PARMENTIER C. (2012). L'Ingénierie de formation, Outils et méthodes, 2^{ème} édition. Mouguerre : Editions Eyrolles.

PETITGIRARD J. Y. (2015). FOFLE, un MOOC pour le FLE. *Le français dans le monde*.

POMEROL J.C., EPELBOIN Y., THOURY C. Les MOOC Conception, usages et modèles économiques. Clamecy : Editions Dunod.

TECHNIQUES ET STRATÉGIES DIDACTIQUES DANS LA LECTURE DES PUBLICITÉS

Dan DOBRE*

Résumé

Partant des acquis théoriques de l'ouvrage *La compréhension en lecture* de J. Giasson, nous avons imaginé un module de formation initiale et continue pour améliorer la capacité de nos lecteurs de comprendre le sens et la signification de l'image publicitaire au cours du processus de lecture. Formé de trois sous-modules, l'article ci-dessous, ne s'occupe que du deuxième compartiment - construit sur support power point – tout en proposant une série de stratégies et techniques didactiques aptes à améliorer l'acte de lecture en question.

Mots-clés : module, obstacle, stratégie, technique

1. Introduction

Le projet européen « Signes&Sens – Lire –une recherche active du sens » initié par l'INFOREF de Belgique (*L'Institut pour la formation efficace*) a réuni six pays participants (La Belgique, La France, La Pologne, Le Portugal, La Roumanie, La Turquie) et s'est déroulé sur une période de deux années: du 1^{er} déc.2007 au 1^{er} déc. 2009.

Partant du fait que la réception des textes plus ou moins courts ou complexes pose actuellement de graves problèmes pour un segment de la population européenne allant de 20% à 60%, il s'est fixé pour objectif principal la construction *d'un module de formation initiale et continue* pour aider les enseignants à améliorer leurs connaissances de l'acte lexique, à mieux identifier les véritables obstacles à la compréhension en lecture de divers supports textuels et à développer des *stratégies didactiques visant à la recherche du sens* dans les actes de lecture de tout message (image, musique,

* Professeur, hdr, Université de Bucarest, dandobre26@yahoo.fr

etc.), qu'il soit oral ou écrit. Le projet se propose également de développer des *pratiques pédagogiques adaptées à franchir ces obstacles*.

Les séquences didactiques seront présentées sous une forme média afin de pouvoir échanger des pratiques concrètes et transférables au sein de l'Union européenne et même en dehors de l'Europe. Les participants au projet ont expérimenté et continuent d'expérimenter ces techniques avec divers profils d'apprenants classés par tranches d'âge, contextes socio-économiques, besoins spécifiques, etc. dans des contextes d'apprentissages différents (apprentissage du français langue maternelle ou étrangère dans le pays d'origine ou dans un pays étranger, travail dans les autres langues des pays participants).

L'une des idées essentielles du projet porte sur le fait que la lecture n'est pas innée, elle est le résultat d'un *apprentissage guidé*. Dans nos pays, ce guidage est *satisfaisant* en ce qui concerne *l'apprentissage du code* ; la plupart des enfants apprennent à déchiffrer des textes avant 8 ans. Il est *beaucoup moins satisfaisant* en ce qui concerne la compréhension de texte comme en témoignent les enquêtes Pisa. En voilà des arguments:

1. l'accent mis par la plupart des enseignants sur l'automatisation du processus de compréhension, sur *l'identification automatique des mots* et non sur *l'apprendre à comprendre*;

2. cette conception empêche *l'identification des véritables obstacles* à la compréhension en lecture, qu'ils soient liés à la structure des phrases et des paragraphes (problèmes de référence ou de connexion) ou à la structure des textes (problème de hiérarchie des idées dans un essai, de position du narrateur ou d'ellipses, par exemple). Il y aurait lieu de s'intéresser à la fois aux obstacles inhérents au texte et à ceux qui découlent de l'attitude cognitive du lecteur.

3. de cette méconnaissance de la lecture en tant qu'acte de compréhension, découlent des *pratiques pédagogiques inadéquates*: on confond le « *faire -lire* » avec l'« *apprendre-lire* »;

4. le choix des textes inadéquats désynchronisés, sans clés, où les lecteurs ne peuvent pas se retrouver.

2. Fondements théoriques

L'ouvrage de Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, paru chez De Boeck – Université en 1996 est une excellente synthèse de la littérature anglo-saxonne relative à la compréhension en lecture du texte verbal, concept qui, ce dernier temps, a beaucoup évolué.

La démarche giassonienne se veut un *modèle d'enseignement explicite* intégrant *lecteur, texte et contexte* à la fois. C'est un passage évident de la réception passive du message à l'interaction texte – lecteur.

L'enseignement explicite ou direct a pour objet les stratégies de compréhension du sens et comporte quelques étapes à parcourir :

1. définir les stratégies et préciser leur utilité en employant un langage approprié aux élèves ;
2. rendre le processus transparent (explicitation verbale de ce qui se passe dans la tête du lecteur) ;
3. interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie (on fait aux apprenants des commentaires explicites sur les stratégies à utiliser) ;
4. favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie ;
5. assurer l'application de la stratégie.

L'enseignement explicite ou direct a pour objet les stratégies de compréhension du sens ; c'est un processus étagé comportant une systémique et une processualité tant extensionnelle qu'intensionnelle qui va du sens (le contenu sémantique de l'unité iconique), à la signification (la mise en relation avec d'autres unités – la *valeur* saussurienne) et la signifiante (l'interprétation qui fait valoir l'encyclopédie, l'anthropologie, la psychanalyse, etc.).

Comme nous l'avons déjà montré dans quelques articles publiés en Roumanie et en Belgique, nous avons opéré une translation de la mécanique giassonienne au niveau du texte iconique en marquant les différences entre les deux types de supports.

Dans cette perspective, malgré les différences de structure, le texte iconique publicitaire, l'image en général, peuvent être approchés *grosso*

modo de la même façon que le texte verbal et cela parce que la *perspective sémiotique* d'analyse adoptée est largement tributaire à la linguistique, notre objet - l'image - étant *verbalisable* (cf. Barthes, R., 1964).

Bref, les grandes articulations giassoniennes se retrouvent aussi dans la compréhension du sens en lecture du texte iconique publicitaire :

1. *Les microprocessus* auront en vue l'identification et la reconnaissance des unités iconiques (verbalisées) et des unités du texte verbal de la publicité en question. Le texte iconique comporte une série de microcomposantes verbalisables (*mot, syntagmes, énoncés*). En dehors de ses unités linguistiques, le texte verbal trouve principalement son expression dans le *nom du produit, le pavé rédactionnel, le slogan*.

Toujours à ce niveau, d'autres concepts seront mis à l'œuvre : le *signe iconique*, la *figure* (essentialisation du premier), le *signe plastique* (forme, texture, couleur), les syntagmes iconiques et les *attributs* de l'image (point, ligne, surface, champ et hors champs, échelles de plan, point de vue, etc.). Tous ces éléments constituent au fond autant d'*indices de sens* nécessaires à la compréhension en lecture.

2. les processus d'intégration porteront sur :

a. les *connecteurs implicites* obtenus par la verbalisation des relations morphosyntaxiques établies entre les objets iconiques : *détermination* (*Citizen Kane* debout sur un tas de journaux éparpillé à ses pieds), *juxtaposition ou coordination* (deux statues, un homme et une femme, l'une à côté de l'autre, plantées dans l'Île des Pâques), etc.

b. les *rappports texte verbal vs .texte iconique* exprimés par les fonctions suivantes:

-fonction d'*ancrage* du texte linguistique ou iconique qui fixe le sens et le désambiguïse;

-fonction de *relais* qui rend possible la production des sens complémentaires;

-fonction de *confortation* - l'image conforte le texte verbal en y infusant des effets par la représentation sensible qu'elle propose de la sémantique du texte verbal;

-fonction de *figuration* – le signe iconique figure des concepts;

-fonction de *communication* – toute image suppose l'existence des deux protagonistes de la communication: émetteur vs. récepteur;

-fonction *poétique, métaphorique* – l'image traduit les procédés argumentatifs du texte linguistique et inversement.

3. *Les macroprocessus* supposent le dépistage du *sujet* en tant que référent de la prédication, de l'*idée principale* de l'image (l'information la plus importante que le créateur de publicité nous fournit assortie implicitement de l'acte indirect de langage modalisé déontiquement: *Achetez ce produit!*) et du *résumé* exprimé lui aussi sous la forme d'une phrase.

4. *Les processus métacognitifs* préciseront et clarifieront les concepts sous-jacents aux stratégies de lecture utilisées dans le cadre de cette démarche didactique explicite de compréhension du sens.

3. Innovations

Le projet *allie la lecture d'images à la lecture de textes*, les processus cognitifs mis en œuvre dans la lecture de ces deux supports étant similaires.

Le projet *développe la lecture en réseau* ; il s'agit d'une mise en liens constante qui propage des réseaux intertextuels ou des réseaux entre langages différents.

Enfin, une dernière innovation porte sur les *outils pédagogiques utilisés*: le concept de *gestion mentale* qui permet de mieux décrire l'activité exigée par la lecture, de mieux cerner le style cognitif des lecteurs, d'utiliser le dialogue pédagogique pour la description du sens et de la démarche mentale en lecture visée, etc. La notion clé de la gestion mentale, c'est *l'évocation* qui consiste à faire exister mentalement ce qui est perçu par les cinq sens que les processus cognitifs traduisent par un travail intérieur facilitant la naissance d'une pédagogie des moyens d'apprendre. D'autres processus mentaux mis en place pour effectuer les *gestes mentaux* essentiels, à part l'évocation, portent sur: *la faire attention*, *la mémorisation*, *la compréhension*, *la réflexion* et *l'imagination*.

4. Descriptif

La structure générale du module reprend les grandes articulations de l'ouvrage de Jocelyne Giasson et comporte trois sous-modules, les deux premiers en power point et le troisième en vidéo :

1. un sous-module introductif, une séquence préparatoire à l'étude de l'image utilisable pour des publics moins avertis (IX^{ème} et X^{ème} classes), pour le grand public ou bien pour les élèves des terminales n'ayant pas suivi des cours préparatoires (sur le film, la photo) ;

2. le deuxième sous-module est dédié à l'analyse proprement dite de l'image publicitaire moyennant une sélection de concepts sémiotiques et giassoniens facilement assimilables et exploitables par les élèves ;

3. Le troisième compartiment qui fait l'objet du présent article reprend en vidéo, cette fois-ci sur le vif, en classe de langue, la structure et l'appareil conceptuel des deux premiers.

L'objet de notre article portera sur les stratégies et les techniques développées dans les deux premiers compartiments du module.

5. La séquence préparatoire

Structurée sur les cinq articulations giassoniennes déjà mentionnées, ce premier compartiment a le rôle d'habituer les apprenants aux concepts mis en jeu à partir desquels on construit et on déconstruit l'image (figure/signe iconique, signifiant/signifié, syntagme paradigme), au niveau d'analyse où l'on se situe, aux éléments différentiels qui statuent l'image comme support iconique (attributs, échelle des plans, point de vue, etc.).

Les stratégies et les techniques proposées visent à la correction des défaillances de lecture rencontrées, notamment : la verbalisation souvent défectueuse de certains objets iconiques, la difficulté dans le traitement des inférences, un *background* culturel, et civilisationnel réduit.

Le questionnement dirigé, le dialogue, les pratiques sur le terrain (v.dia-pos : 14-16), le concept d'évocation (diapos : 67, 68, 128), le commentaire civilisationnel et culturel (diapos : 24-30, 34, 39, 52, etc.), la créativité et le recours aux hypothèses (surtout les diapos : 24-30,46, 34, 52) se retrouvent à la base des stratégies et des techniques proposées pour franchir les obstacles rencontrés.

6. Analyse et techniques d'acquisition

Microprocessus

Les apprenants sont initiés aux quatre types de publicité fondamentaux (diapos 62-65), à la structure de la réclame (diapos :70-81), aux repères qu'ils doivent avoir en vue lors des pratiques de visionnage, aux objectifs visés par l'argumentation pour réaliser l'effet de persuasion, etc. On opère des distinctions telles que : figure/signe iconique/~ plastique, signifiant/signifié, syntagme/paradigme et on insiste sur le concept de *shockvertising* créé pour capter l'attention du lecteur par la destruction d'une convention, d'un mythe ou d'une légende.

Comme stratégies et techniques pédagogiques nous proposons : le questionnement dirigé, le rappel théorique, civilisationnel et culturel, le dialogue, des pratiques susceptibles de développer la capacité d'observation, d'analyse et surtout de dissection du texte (diapos : 34-40, entre autres), en faisant attention au public cible, aux effets psychologiques, aux rapports texte-image, etc.

Processus d'intégration

Cette seconde section porte sur les inférences logiques et pragmatiques.

Pour sensibiliser les apprenants à la problématique que ce type de processus suppose, l'enseignant part du repérage des *connecteurs* et des *référents* au niveau du texte verbal – il opère un transfert de ces concepts dans le discours iconique (v., par exemple, les diapos 85, 87, 88, 89, 94). Les deux derniers font travailler le pouvoir d'observation et d'interprétation des élèves : la position du référent –le canard assis sur la banquette-arrière de la voiture - , le référent extérieur à l'image – la recrue pour l'US Army, par exemple, etc. L'enseignant fait remarquer aux élèves les signifiés inférés par le type de référent en question.

La diapo 93 propose une typologie des inférences qui peuvent constituer un point de départ pour les inférences créatives, fondées sur la logique et la pragmatique. Plusieurs diapos - *EDF* (96), *Les mains d'une fermière d'Iowa* (97), *Le flair des affaires* (98), etc. proposent aux lecteurs des analyses inférentielles logiques et pragmatiques et également des inférences créatives (diapos 103, 101, 102), les deux dernières étant le résultat du

travail personnel des élèves du Lycée « Ion Creanga » de Bucarest qui ont été invités à chercher des visages d'animaux susceptibles d'exprimer tel ou tel sentiment. D'autres techniques, centrées sur la même mécanique, exigent le repérage des inférences à partir des objets iconiques déjà donnés, ou même du symbolisme des figures géométriques qui peuvent circonscrire les objets en question. Pour ce faire, ils peuvent naviguer sur le net ou bien consulter tel ou tel dictionnaire de symboles.

Macroprocessus

Selon J. Giasson les macroprocessus portent sur la « compréhension du texte dans son entier » (1996 :73).

Pour expliquer aux élèves le statut du sujet et de l'idée principale d'une image l'enseignant est obligé de recourir à la pratique du rappel grammatical par lequel il va préciser ces deux notions : l'objet dont on parle vs. la prédication en tant qu'information relative à ce même objet.

Pratiquement, il ne fait que translater du verbal à iconique ces notions en illustrant cette opération par une image fixe (diapos 106) ou par une image « mobile » (diapos107). Par la force de l'exemple, il en extrait lui-même le sujet (les cheveux et la mode) et l'idée principale (invitation à laver les cheveux à l'Esolve et respectivement rupture d'une relation personnelle actualisant une opération symétrique dans l'espace de la mode actuelle).

D'autres exercices portent sur la verbalisation de l'image en « mouvement » par une narration succincte, sur la notion de *flou*, sur l'espace plastique et subjectif, sur le *shocvertising* et sur l'image paradoxale notamment sur les paradigmes des signifiants et des signifiés mis en jeu (diapos 111-113).

On invite également les élèves à chercher des figures historiques, emblématiques pour l'incarnation de telle ou telle idée principale : Marianne, Che Guevara (diapos 121,122), etc.

Dans certains cas, l'analyse pourrait aboutir à la construction des carrés sémiotiques centrés sur les valeurs pratiques et utopiques qu'une publicité est susceptible de mettre en jeu.

La troisième composante des macroprocessus est le résumé. On utilise la même stratégie pédagogique correspondant à la méthodologie de Giasson : explicitation des procédures opérée par étapes (diapos : 116, 117):

- élimination de l'information secondaire ;
- substitution ;
- microsélection et invention.

Processus d'élaboration

Ce type de d'activités essaye de développer la capacité des apprenants d'émettre des hypothèses autour d'un thème, d'une image, de se former une image mentale, de réagir affectivement et en même temps de raisonner objectivement sur le texte et en fin de compte de les rendre disponible à intégrer l'information nouvelle à des connaissances antérieures.

Les prédictions ont pour source le caractère des personnages, les caractéristiques de la situation communicative, généralement les indices textuels présents. Comme techniques, on pourrait, par exemple, demander aux élèves d'associer l'image d'une paire de chaussures (diapos 125) au visage du personnage susceptible de les porter ou bien de dessiner le visage d'une personne à partir des signifiés mobilisés par tel ou tel objet qui lui appartient (v. également diapos 130).

De même, ils peuvent être invités à donner un nom, à imaginer une légende à toute image ne possédant pas de titrage ou de légende (diapos ; 126-127°).

Pour ce qui est du développement de la disponibilité du sujet de se former une image mentale nous pouvons leur proposer, par exemple, d'imaginer un ustensile de cuisine partant de l'image d'un chat (v. diapos 128).

L'engagement émotif du sujet lors de la lecture d'une image tient de son expérientiel, de son vécu. Devant telle ou telle image les réactions varient sur une échelle allant du rejet à l'enthousiasme. Des exercices pourront porter sur le dépistage du caractère du personnage placé dans un contexte précis et qu'on pourrait varier ; on pourrait, entre autres, faire des commentaires sur les sentiments engendrés par telle ou telle situation de communication.

À l'opposé de l'émotif se trouve le raisonnement qui permet d'utiliser l'intelligence, les schémas logiques, pour analyser, commenter et critiquer le contenu du texte. Le lecteur doit faire la distinction entre les *faits* – vérifiables - qui rapportent ce qui existe ou ce qui a existé et les *opinions*, plus proches de la subjectivité, de l'expérientiel.

Certes, pour une bonne réception du texte, il s'impose que l'information nouvelle soit reliée aux connaissances du lecteur. Ainsi, dans l'exercice proposé partant d'*Hypnose* ou de *806, huit saucisses*, certains lecteurs ont réclamé le mal qu'ils ont ressenti en utilisant ce parfum ou en mangeant des saucisses de mauvaise qualité. À remarquer pourtant la réaction généralement positive des sujets interviewés.

Processus métacognitifs

Ce dernier type d'activité met en lumière les concepts linguistiques, sémiotiques utilisés dans le processus de lecture, tout en évaluant la capacité de compréhension des données théoriques du lecteur, sa disponibilité de suivre les stratégies d'études facilitant l'acquisition des nouvelles informations au cours de la lecture.

7. Bibliographie

Dobre, D. (2012). *Introduction à une épistémologie de l'image publicitaire*. Bucarest : Éditions Universitaires de Bucarest.

Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Liège : Éditions De Boeck Université.

8. Sitographie

TÉLÉPHONE PORTABLE ET PRODUCTION ASYNCHRONE

Christine CHANUDET*
Freiderikos VALETOPOULOS**

Résumé

La diffusion du téléphone portable -devenu la plupart du temps «terminal mobile»- a ouvert des perspectives inédites d'apprentissage autonome, en particulier dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Dans le cadre de cet article nous nous proposons de présenter les résultats d'une expérimentation qui a eu lieu à l'Université de Poitiers et qui avait pour objectif la mise en place d'un dispositif pour les apprenants allophones du CFLE ayant pour objectif d'améliorer leur compétence orale. Nous souhaitons par ailleurs, dans le cadre du projet international E-Lengua, revisiter ce dispositif et proposer des améliorations afin de mettre en place un nouveau dispositif plus motivant pour les apprenants et plus efficace.

Mots-clés : téléphone portable, production asynchrone, FLE, NTCI

1. Introduction

La diffusion du téléphone portable -devenu la plupart du temps *terminal mobile*- a ouvert des perspectives inédites d'apprentissage autonome, en particulier dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère (dorénavant LE, Chanudet, 2012 ; Chinnery, 2006 ; Kiernan & Aizawa, 2004 ; Kukulska-Hulme & Shield, 2008). Tout apprenant est désormais le propriétaire inséparable de cet appareil mobile, personnel, jugé indispensable, immédiatement disponible et utilisé en permanence. D'un point de vue pédagogique, ses fonctionnalités n'ont rien à envier à celles des laboratoires de langues : capture et enregistrement de l'image et du son, possibilité d'écoute et de visionnage, diffusion et partage via le web 2.0, etc ... D'où une quasi-infinité de pistes à explorer dans le domaine de l'apprentissage.

* PRCE, Université de Poitiers – Centre FLE, christine.chanudet@univ-poitiers.fr

** PR, Université de Poitiers – FoReLL (EA 3816), fvaletop@univ-poitiers.fr

Un parallèle évident entre les caractéristiques de la communication orale et les fonctionnalités du téléphone portable, ainsi qu'un besoin souvent exprimé par les apprenants, à travers cette question : *Comment améliorer l'oral ?*, ont conduit à étudier l'utilisabilité et l'utilité d'un dispositif de production orale asynchrone, destiné à permettre un travail autonome de l'apprenant. Ce dernier pourrait-il et accepterait-il d'utiliser à des fins pédagogiques une machine habituellement réservée à sa vie personnelle ? Comment l'apprenant s'approprierait-il le dispositif ? Quels aspects de ce dispositif privilégierait-il ? Quelles difficultés rencontrerait-il ? Quelles fonctionnalités jugerait-il utiles ? Quelle serait, finalement, l'*utilité globale ressentie* de ce dispositif ?

Afin de répondre à toutes ces questions, nous nous proposons de présenter les résultats d'une expérimentation qui a eu lieu à l'Université de Poitiers et qui avait pour objectif la mise en place d'un dispositif pour les apprenants allophones du CFLE ayant pour objectif d'améliorer leur compétence orale. Nous souhaitons par ailleurs, dans le cadre du projet international E-LENGUA, revisiter ce dispositif et proposer des améliorations afin de mettre en place un nouveau dispositif plus motivant pour les apprenants et plus efficace.

2. La place des téléphones portables dans l'enseignement de la langue

Ces dix dernières années, les téléphones portables sont devenus très populaires dans le cadre de l'enseignement des langues, proposant un nouveau paradigme éducatif, celui du *mobile learning* (Muyinda et al, 2007). Ce nouveau paradigme aurait amélioré et facilité l'enseignement et l'apprentissage surtout dans des pays avec des conditions d'enseignement plus complexes (UNESCO, 2012 ; Mtega et al., 2012). La littérature portant sur la question est très riche comme le témoigne le panorama historique proposé par Burstson (2013). Reinders (2010), dans une approche plutôt pratique, propose une liste d'idées permettant l'intégration des téléphones portables dans la classe, mentionnant des activités comme la récupération d'un échantillon de la langue orale ou écrite, l'amélioration du vocabulaire à l'aide de différentes applications, la communication écrite ou orale par le biais des blogs et du Twitter, la mise en place de tandems.

En dehors de ces analyses pratiques, d'autres travaux proposent des analyses plus théoriques (par exemple Huang et al., 2010) démontrant que les téléphones portables peuvent faciliter l'interaction entre les apprenants à tout moment et partout. Ainsi, le développement de cet apprentissage 'mobile' en tant que nouvelle stratégie pour l'enseignement a des implications sur la manière dont les apprenants et les enseignants interagissent. Et c'est cet aspect du développement des compétences linguistiques en interaction qui nous intéresse dans le cadre de cette analyse qui s'inscrit dans le cadre du projet international E-LENGUA (financé par Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships).

Le projet E-LENGUA (*E-Learning Novelties towards the Goal of a Universal Acquisition of Foreign and Second Languages*) se fonde sur la coopération de sept universités (Université de Salamanque–Espagne (porteur du projet), Université de Heidelberg–Allemagne, Université de Coimbra–Portugal, Université de Poitiers–France, Université de Bologne–Italie, Trinity College Dublin–Irlande, Université du Caire–Egypte) ayant trois objectifs majeurs : mettre en place de nouveaux principes en matière d'enseignement afin d'intégrer de la meilleure façon les nouvelles technologies permettant ainsi non seulement l'amélioration des compétences des enseignants mais aussi un apprentissage plus efficace ; intégrer les nouvelles technologies à tous les niveaux de l'enseignement et de l'apprentissage, et enfin, réduire les disparités entre les différents types d'apprenants.

Ces objectifs très généraux se traduisent par les défis suivants : 1. améliorer la motivation et l'accessibilité dans l'enseignement d'une langue étrangère ; 2. améliorer la collaboration et l'interaction dans l'enseignement d'une LE, tant au niveau des compétences orales qu'au niveau des compétences écrites ; 3. promouvoir l'apprentissage d'une langue étrangère intégrant les stratégies affectives ; 4. favoriser l'apprentissage autonome ; 5. intégrer la communication interculturelle dans l'enseignement de la LE ; 6. faciliter l'enseignement par le biais de l'intégration de la communication synchrone et asynchrone et, enfin, 7. améliorer l'évaluation en ligne.

L'équipe de l'Université de Poitiers s'est chargée de l'amélioration et de l'enrichissement des interactions entre les apprenants et entre les apprenants et les enseignants tant au niveau des compétences écrites qu'au

niveau des compétences orales, tout en ajoutant une troisième composante, celle de l'auto-observation lui permettant le développement de sa conscience linguistique.

3. Première expérimentation

La première expérimentation a eu lieu en 2012 (Chanudet, 2012) à l'Université de Poitiers. Dans la suite de cette section, nous nous proposons d'étudier les objectifs de cette expérimentation, le dispositif et les résultats.

3.1. Les objectifs

Cette expérimentation avait pour objectif de tester l'*utilisabilité* et l'*utilité* d'un dispositif de production orale asynchrone centré sur le téléphone portable. C'est le *TAM (Technology Acceptance Model)* de Davis et al. (1989) qui a fourni le cadre théorique de cette recherche. Selon Davis et al. (1989), l'utilisation effective d'un dispositif technologique est proportionnelle à l'*utilisabilité* et l'*utilité* de ce dispositif, telles que les perçoivent les utilisateurs.

3.2. Le dispositif

L'expérimentation a reposé sur un dispositif, un panel d'expérimentateurs et une tutrice. Le dispositif technique était constitué du téléphone portable de chaque apprenant, équipé d'une webcam, d'une connexion internet et d'un espace de partage virtuel de vidéos (compte Dailymotion). Le panel d'expérimentateurs comprenait des apprenants de FLE, de nationalités chinoise, canadienne, indienne, péruvienne et coréenne domiciliés en France, en Corée, au Canada et au Pérou. La plupart d'entre eux étaient à l'époque de jeunes professionnels dans des domaines divers, qui souhaitaient, grâce à leur participation à cette expérimentation, réactiver leurs acquis en français, et, éventuellement, améliorer leur production orale. Le niveau de langue des participants s'étendait de A2 à B2. Il s'agissait donc d'un panel hétérogène constitué d'individus qui ne se connaissaient pas et ne se rencontreraient pas.

3.3. La démarche

Nous avons proposé aux participants une série de huit activités de production orale mensuelles, à réaliser avec la webcam du téléphone portable de chaque apprenant et à partager dans l'espace Dailymotion réservé à l'expérimentation. L'ensemble des activités présentait un double objectif : technique, d'une part, ainsi, les activités devaient-elles permettre aux participants de tester différentes manipulations du dispositif et différentes postures en tant qu'utilisateur-expérimentateur, et pédagogique, d'autre part, afin de répondre aux attentes des participants, en tant qu'apprenants. Chaque activité proposée comprenait donc toujours trois types d'objectif : social, communicatif et linguistique. Les tâches avaient pour but de placer les participants dans des postures variées afin de tester l'utilisabilité du dispositif : se filmer, se filmer en action, filmer son environnement, et une fois les vidéos postées sur l'espace de partage, se visionner, visionner un pair, visionner la tutrice.

3.4. Exemple de tâche

Prenons pour exemple trois activités mensuelles successives qui, globalement, constituaient une tâche. L'acte de parole visé dans la première activité était *présenter son loisir préféré* ; l'apprenant devait donc se filmer en train de jouer d'un instrument, de bricoler, etc... tout en donnant des explications en français. La seconde tâche consistait à *demandeur des précisions (à un pair, sur son loisir)* : à cette fin, l'apprenant devait visionner les vidéos réalisées et postées sur l'espace de partage par ses pairs, puis il choisissait l'une d'entre elles et réalisait une nouvelle vidéo dans laquelle il posait des questions afin d'approfondir sa compréhension des explications données dans la vidéo initiale - qui présentait un loisir particulier. Une vidéo « questions » était ensuite postée par chaque apprenant, de manière à ce que tous puissent réaliser la troisième activité, centrée sur l'acte de parole « *donner des précisions* » (à un pair). Il convenait d'enregistrer une vidéo en réponse à l'apprenant qui avait demandé des précisions sur l'activité présentée et de partager cette réponse sur l'espace virtuel commun. Chaque vidéo était visionnée par la tutrice qui fournissait elle-même une vidéo « feed-back » à l'apprenant. Nous sommes bien dans le cas d'une interaction orale asynchrone.

3.5. Les résultats

Au niveau des résultats, nous nous proposons d'étudier deux aspects : l'utilisabilité et l'utilité.

3.5.1. L'utilisabilité

Il s'agissait alors de tester l'utilisabilité et l'utilité perçues du dispositif. En ce qui concerne la première, les utilisateurs l'ont validée, malgré une réserve quant au manque de réactivité du dispositif qui, à cause de la lenteur du transfert des vidéos sur Dailymotion, était perçu comme peu réactif. Par ailleurs, les premières activités se voyaient parfois entravées par des difficultés psychologiques liées à la peur de se voir ou de s'entendre. L'habitude venait en général à bout de cette inhibition. Les difficultés techniques, quant à elles, étaient généralement surmontées par les expérimentateurs, habitués aux « bugs » technologiques et à l'instabilité de l'internet.

3.5.2. L'utilité

Qu'en était-il de l'utilité perçue du dispositif ? Selon F. Davis, l'utilité du dispositif est évaluée à l'aune d'une augmentation de la productivité et de l'efficacité perçues. Dans l'apprentissage d'une langue, cela pourrait se traduire par l'interrogation suivante : le dispositif permet-il, d'une part de produire plus, et d'autre part de produire mieux ?

3.5.2.1. Produire plus : trois facteurs de motivation

Est mis en avant le caractère atypique, non académique, de la production orale asynchrone proposée par cette expérimentation. Produire différemment, grâce à une technologie familière (le téléphone portable) mais inhabituelle en contexte d'apprentissage motive les apprenants. Est également soulignée l'importance du feed-back asynchrone du tuteur : l'inhibition liée à la présence de l'enseignant et des pairs dans un apprentissage en présentiel, disparaît pour laisser place à une autonomie permettant une prise de confiance progressive. C'est enfin la notion d'authenticité des tâches qui est retenue pour expliquer une meilleure « productivité » : filmer sa vie, se raconter et regarder ses pairs dans leur quotidien favorise la pro-

duction. Si le dispositif permet de produire plus, il permet aussi, selon les expérimentateurs, de produire mieux.

3.5.2.2. Produire mieux

Il nous paraît indispensable de souligner six points permettant de justifier la perception du dispositif : l'apprentissage conscient, le non verbal, le rôle des destinataires et enfin le stockage partagé des vidéos, le rôle du tuteur et l'autonomie.

- *Apprentissage conscient.* Selon les expérimentateurs, le dispositif exige de l'apprenant qu'il soit le metteur en scène de sa production puisqu'il est le seul à décider de la manière dont il va se filmer ou filmer son environnement pour atteindre au mieux l'objectif de communication fixé dans la consigne. Il s'agit d'un investissement technique qui rejoint l'investissement personnel nécessaire à un apprentissage efficace.

- *Le non-verbal.* Dans la vidéo, l'image joue également un rôle important, car elle favorise une prise de conscience de l'importance du non-verbal dans la transmission des messages. Seule la vidéo permet cette démarche, impossible dans le cas de simples enregistrements audio.

- *Destinataires et image de soi.* Par ailleurs, l'existence de destinataires – pour rappel, les vidéos sont postées sur un site virtuel de partage – impose une exigence de qualité de la production. Souhaitant transmettre une bonne image d'eux-mêmes, certains apprenants s'appliquent à fournir une production orale qu'ils estiment être de qualité.

- *Stockage partagé des vidéos.* Les visionnages multiples, permis grâce au stockage partagé des vidéos, donnent, quant à eux, la possibilité de percevoir des erreurs et de les corriger. Le visionnage des vidéos des pairs contribue lui aussi à la remédiation du fait que, pour une même tâche, les stratégies langagières des pairs peuvent être différentes, d'où une possibilité de remédiation et d'enrichissement. Le dispositif permet alors d'« apprendre de l'autre » qui, à son insu, endosse le rôle de tuteur.

- *Le rôle du tuteur.* Si l'utilité des « pairs », en tant que « tuteurs » peut surprendre, celle de la tutrice « officielle » du dispositif se voit confirmée par tous les apprenants. Pour ces derniers, la tutrice native reste une référence, un étalon à écouter, regarder, imiter – tant au plan verbal, que non

verbal – et ses conseils prodigués sur les vidéos mises en ligne sont *perçus* comme utiles pour améliorer la production.

- *L'autonomie*. Le dernier des arguments majeurs permettant aux participants de justifier leur perception du dispositif comme étant « utile » pour une améliorer leur production, est la dimension d'« autonomie » propre à un dispositif asynchrone. Les apprenants produisent mieux s'ils choisissent eux-mêmes le lieu et le moment de la production, au contraire d'une production contrainte dans un contexte d'apprentissage en présentiel. La boucle est bouclée dans le sens où cette dernière remarque rejoint la première réflexion de ce paragraphe qui soulignait l'importance du rôle de metteur en scène de l'apprenant qui, outre le choix du cadrage de la vidéo, choisit également le moment et le lieu du tournage de cette vidéo et reconnaît, a posteriori, l'importance de l'autonomie dans l'amélioration de ses performances en production orale.

3.6. Conclusion de l'expérimentation

Cette expérimentation a permis, d'une part, de poser comme acquise l'acceptabilité d'un dispositif qui, à des fins d'apprentissage, utilise le téléphone portable des apprenants et, d'autre part, de valider l'*utilisabilité* et l'*utilité* d'un tel dispositif à des fins d'amélioration de la production orale dans l'apprentissage du FLE. Elle permet en outre, grâce à la dimension *humaine* du dispositif - liée à la vidéo et à la présence d'une tutrice - mentionnée par tous les participants, de constater qu'un dispositif technique peut malgré tout constituer un lieu de partage et d'apprentissage virtuel et favoriser l'émergence d'une communauté virtuelle linguistique, fonctionnant de manière asynchrone.

4. Nouvelle expérimentation

En prolongement de l'expérimentation de 2012, et dans le cadre du projet E-LENGUA, une nouvelle phase d'expérimentation a été entreprise, au sein d'un groupe d'apprenants de niveau homogène (B1.1), résidant à Poitiers et suivant le même cours de français intensif au centre FLE de l'Université de Poitiers. L'acceptabilité par les apprenants d'un dispositif utilisant le téléphone portable ayant été établie en 2012, il s'agit désormais

is de tester différentes activités d'apprentissage requérant l'utilisation du téléphone portable et de ses diverses fonctionnalités.

- *Mobilité* : La mobilité constitue un des principaux atouts du téléphone portable. Elle permet à l'apprenant de prolonger son apprentissage à l'extérieur de la classe et de capturer une variété de données authentiques à exploiter.

- *Fonctionnalités de base* : Une première phase de l'expérimentation est consacrée à l'exploitation des fonctionnalités de base du téléphone, notamment la capture audio ou/et vidéo, l'utilisation des caméras arrière et frontale ainsi que la connexion internet.

- *Espace virtuel de partage* : Les vidéos sont partagées dans l'espace réservé au groupe-classe sur l'Environnement Numérique de Travail de l'université ; des liens sont également aménagés vers des murs *Padlet* personnalisés sur lesquels les apprenants peuvent poster leurs captures de son et d'images et leurs productions. Une fois le cadre technique posé, plusieurs activités sont proposées aux apprenants, en classe mais aussi à l'extérieur de la classe. Les activités centrées sur l'utilisation du téléphone portable permettent de développer toutes les compétences : production orale, compréhension orale, mais également production écrite, voire compréhension écrite. Pour preuve, l'exemple suivant.

La première activité *Les étudiants de la fac partiraient-ils à l'aventure ?* prévoyait une activité par deux. Les apprenants devaient se rendre à la cafétéria de la faculté dans le but de rencontrer des étudiants français et de les interviewer sur leurs rêves de voyage. *Le pré-requis* est l'élaboration, en classe, d'un questionnaire commun que chaque « paire » d'apprenants présentera aux étudiants français interviewés.

Chaque équipe de deux apprenants pose les questions à deux étudiants français et enregistre l'intégralité de l'interview avec leur téléphone portable. Un selfie est également réalisé. L'ensemble (interview et selfie) est posté sur un mur *Padlet* réservé à cette activité, ce qui permet de partager et d'exploiter les vidéos de tous les groupes.

Figure 1 : Les étudiants de la fac partiraient-ils à l'aventure ?



Dans le cadre de la classe, sont mises en place des activités de compréhension orale, à partir des enregistrements recueillis par les apprenants, basées notamment sur un travail d'identification des spécificités du français parlé (élisions, liaisons, suppression partielle de la négation, intonation, tics verbaux, etc...), d'enrichissement lexical, ainsi que des activités de production orale consistant à fournir une production orale individuelle, en continu, filmée à partir de la webcam du portable de chaque apprenant. Le thème imposé est celui de l'interview, et plusieurs contraintes sont à respecter, telles que la réutilisation des expressions, des intonations et des marques de l'oral repérées chez les « interviewés ». Cette production est postée sur l'ENT. L'enseignant peut fournir une vidéo de correction.

L'interaction authentique filmée ou enregistrée présente plusieurs avantages tant au niveau affectif (confiance en soi, compétence socio-culturelle) qu'au niveau communicatif (auto-correction, non verbal). Le premier est de mettre l'apprenant en confiance ; son rôle de metteur en scène de l'entretien lui confère un rôle, une contenance qui lui permet d'interagir avec le locuteur natif plus facilement. En ce qui concerne la correction, elle peut être de trois ordres : outre le fait que l'apprenant peut comparer sa production à celle du natif et s'auto-corriger, la personne interviewée peut, elle aussi, de manière indirecte, proposer un réajustement grammatical ou lexical (*ah ! je comprends, tu veux dire...*). Enfin, l'enseignant fournit une

correction professionnelle, mais sous une forme inhabituelle puisqu'elle prend la forme d'une vidéo déposée sur l'ENT. Autre avantage important de l'interview filmée, la prise de conscience de l'importance du non-verbal dans la communication. Enfin, en contact direct avec le natif, l'apprenant, se trouve dans une situation qui exige de lui qu'il mobilise de réelles compétences socio-culturelles (*tu / vous*, par exemple, ou la distance à respecter entre les interlocuteurs, etc...).

Cet exemple d'activité met en relief les compétences de compréhension et de production orales. Ces deux compétences ne sont toutefois pas seules à bénéficier des avantages de l'utilisation du téléphone portable en classe de langues. Nous allons voir dans l'exemple suivant comment l'utilisation du téléphone portable peut fournir les bases d'une activité de productions orale mais aussi écrite.

5. A titre de conclusion

Comme l'a déjà souligné Burston (2016), l'intégration des téléphones portable dans l'enseignement d'une LE implique deux grands défis : le premier est celui de l'accessibilité à la technologie et le deuxième celui de la méthodologie pédagogique. Dans le cadre de notre expérimentation, les apprenants avaient certes leur propre téléphone portable mais il est indispensable de souligner que sa réussite dépendait également du soutien technologique et des outils mis à la disposition de l'expérimentateur facilitant finalement la réutilisation des données. En ce qui concerne l'aspect pédagogique, nous devons souligner que notre approche donne à l'apprenant la possibilité d'interagir avec les autres apprenants, d'interagir avec les enseignants, d'interagir avec des locuteurs natifs mais aussi d'observer sa propre production orale et écrite, les productions des autres et la production orale des locuteurs natifs. Nous pouvons sans aucun doute mentionner les avantages mis en valeur tels que le développement des stratégies socio-affectives des apprenants mais aussi le développement de la compétence communicative par le biais de l'intégration de l'aspect non verbal et de l'auto-correction. Il faut pour autant souligner quelques contraintes qui restent à analyser : comment peut-on évaluer l'impact positif ou négatif de l'utilisation des téléphones portables sur l'apprentissage? Comment peut-on proposer un grand nombre d'activités sans tomber dans la

routine ? Comment peut-on s'assurer du nombre d'apprenants participants ? Comment être sûr des performances des outils utilisés ? Comment proposer un enseignement innovant mais sans occuper tout le temps de l'apprentissage par ce type de tâches ?

6. Bibliographie

- Burston, J. (2013). Review of mobile learning: Languages, literacies, and cultures. *Language Learning & Technology*, 17(3), 157-225.
- Burston, J. (2016). The Future of Foreign Language Instructional Technology: BYOD MALL. *The EUROCALL Review*, 23(2).
- Chanudet, C. (2012). *Utilisabilité et Utilité d'un dispositif de production orale asynchrone en français langue étrangère*. Mémoire de Master 2. Université de Poitiers.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16.
- Davis F. D., Bagotti R. P. & Warshaw P. R. (1989). User acceptance of computer technology : a comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982-1003.
- Huang, Y-M., Hwang W-Y. & Hwang K-E. (2008). Innovations in designing mobile learning applications. *Educational Technologies and societies*, 13(3), 1-2.
- Kiernan, P. & Aizawa, K. (2004). Cell Phones in Task Based Learning--Are Cell Phones Useful Language Learning Tools?. *ReCALL*, 16(1), 71-84.
- Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Mtega, W. et al. (2012), Using Mobile Phones for Teaching and Learning Purposes in Higher Learning Institutions: the Case of Sokoine University of Agriculture in Tanzania, *Proceedings and report of the 5th UbuntuNet Alliance annual conference*, 118-129.
- Muyinda, P.B., Mugisa, E. & Lynch, K. (2007). M-Learning: The educational use of mobile communication devices. Dans K. J. Migga et al. (eds.), *Strengthening the Role of ICT in Development*, (pp. 290-301), United Kingdom: Fountain Publishers.
- Reinders, H. (2010), Twenty Ideas for Using Mobile Phones..., *English Teaching Forum*, 3, 20-25 et 33.
- UNESCO, (2012). *Mobile learning for teachers in Africa and the Middle East: Exploring the potentials of mobile technologies to support teachers and improve practices*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UTILISATION DES GESTES DÉICTIQUES ABSTRAITS DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA SYNTAXE EN CLASSE DE FLE

Can DENİZCI*

Résumé

En classe de langue étrangère, les enseignants ont recours à une multitude de supports parmi lesquels se trouvent les gestes manuels utilisés pour faciliter l'accès au sens ou pour expliciter une structure grammaticale, etc. L'objectif de cette étude consiste à examiner l'utilisation du type gestuel dit *geste déictique abstrait* servant à visualiser un ou plusieurs référents verbaux sur un axe imaginaire en classe de langue étrangère pour la transmission d'une information syntaxique. Pour ce faire, les données ont été recueillies dans une approche ethnographique par l'intermédiaire des enregistrements vidéo de 2 enseignantes assurant des cours de FLE aux turcophones de niveau A1. Les résultats montrent que certains déictiques abstraits fonctionnent en tant que *diviseurs syntaxiques* destinés à segmenter deux ou plusieurs éléments syntaxiques faisant partie des classes distributionnelles différentes. Par ailleurs, certains déictiques servent à classer deux éléments syntaxiques qui peuvent commuter dans un même environnement syntaxique et fonctionnent donc en tant que *classificateurs* suivant la morphologie gestuelle. Dernièrement, nous avons repéré au sein du corpus des cas où les enseignantes pointent leurs mains vers un apprenant en segmentant aussi sur le plan gestuel ce que l'apprenant prononce antérieurement. Ces gestes ont été dénommés *déictiques semi-abstraites discursivement référentiels*. En conséquence, dans la perspective didactique, le geste déictique abstrait constitue l'un des moyens, qui permet d'élucider la structure linguistique de la langue étrangère.

Mots-clés : enseignement de la syntaxe, gestes déictiques abstraits, division syntaxique, FLE

1. Introduction

En didactique des langues étrangères (désormais, LE), afin de faciliter l'accès au sens, les enseignants se servent de diverses ressources aux niveaux à la fois verbal, paraverbal, non verbal et pictural, comme par exemple le recours à l'explicitation verbale d'un mot, l'accentuation d'un

* Maître de conférences adjoint, Université d'Istanbul, Département de Didactique du FLE, can.denizci@istanbul.edu.tr

élément linguistique au niveau prosodique, l'emploi d'un geste ou d'une image pour illustrer un mot, l'emploi du vidéoprojecteur pour présenter un contenu didactique, etc. (Tellier, 2006, 2009 ; Cadet & Tellier, 2007). Le recours à des supports différents de la part des enseignants, qui leur sont offerts par la langue, leur propre corps et leur environnement immédiat reflète ainsi le caractère *multimodal* des activités en classe, qui font preuve de l'utilisation le plus souvent simultanée de ces supports (Azaoui, 2014a).

À la lumière de ce que nous venons de mentionner, dans le cadre de cette étude, nous nous proposons d'analyser les rapports entre l'enseignement de la syntaxe et le recours à l'un de ces supports chez les enseignants, notamment à un type spécifique des *gestes déictiques* (*deictic gestures*) considérés comme des gestes de pointage (McNeill, 1992 ; Cosnier & Vaysse, 1997 ; Kendon, 2004), qui « désignent un référent de la parole (montrer du doigt l'objet dont on parle) » (Cosnier, 1982, p. 266). À ce propos, il convient de souligner le fait que suivant la conception de McNeill (1992, 2005) qui considère la parole et le geste comme faisant partie d'un *seul processus cognitif*, les déictiques s'intègrent, du point de vue typologique/dimensionnel, dans les gestes spontanés accompagnant la parole ou dans les « gestes coverbaux » ; c'est-à-dire, les gestes « associés au discours verbal » (Cosnier, 1982, p. 266). Concernant la relation qu'entretiennent le geste déictique et son référent verbal, McNeill (2005) fait une distinction entre les « déictiques concrets » (*concrete deixis*) et les « déictiques abstraits » (*abstract deixis*) (p. 40). Les déictiques concrets servent à pointer vers un référent concret (ce type de référent étant un objet ou un élève dans la classe, un mot sur le tableau ou une image sur le manuel, etc. dans le cadre d'une classe), tandis que les déictiques abstraits ou les « gestes de pointage abstrait » (*abstract pointing gestures*) servent à pointer vers un référent (concret ou abstrait) de la parole, qui est visuellement absent dans la réalité spatio-temporelle de la classe, si bien que le concept référé est situé ou positionné dans l'espace (comme s'il existait réellement dans l'espace en question) et qu'il acquiert ainsi « une substance » le plus souvent sur un axe imaginaire (McNeill, 1992, p. 18).

Comme le montrent certaines recherches concernant le geste et la didactique des LE (*cf.* entre autres Allen, 2000 ; Lazaraton, 2004 ; Tellier, 2006, 2015 ; Faraco, 2010 ; Kääntä, 2010 ; Eskildsen & Wagner, 2013 ; Azaoui, 2014b), les gestes déictiques concrets ou abstraits peuvent être

utilisés de la part des enseignants pour remplir diverses fonctions pédagogiques selon la situation de communication comme par exemple diriger les tours de parole, évaluer la performance d'un apprenant, renforcer une information transmise au canal verbal, etc. Quant aux déictiques examinés au sein de cette étude, ils sont destinés à transmettre une information sur la *syntaxe* définie comme un ensemble de « règles qui président à l'ordre des mots, aux relations qu'ils entretiennent entre eux, à leur fonctionnement » (Schott-Bourget, 1994, p. 33). Les gestes abordés dans cette présente étude peuvent être regroupés sous les « gestes d'information grammaticale » servant à « transmettre des données relatives à la morphosyntaxe » ; en d'autres termes, ils peuvent être considérés comme l'un des types gestuels fonctionnant en tant que « geste pédagogique » défini comme « un geste des bras et des mains... utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique » (Tellier, 2008, p. 42). Tellier (2008) donne un exemple aux gestes pédagogiques transmettant une information morphosyntaxique dans le contexte de l'enseignement de l'anglais :

Lors d'un cours d'anglais précoce, un apprenant dit 'I am an elephant red' au lieu de 'I am a red elephant', pour l'aider à rétablir une syntaxe correcte, l'enseignante reprend la phrase en dessinant un demi cercle de l'index pour montrer qu'il faut inverser le nom et l'adjectif. (p. 42)

Pourtant, dans cet exemple, il ne s'agit pas d'un geste déictique mais il s'agit d'un autre type gestuel à caractère illustratif.

2. Méthodologie

Les données ont été recueillies par l'intermédiaire des enregistrements vidéo effectués dans une approche *ethnographique* (Merriam, 2009 ; Bryman, 2012) qui vise à observer les cours de 2 enseignantes assurant des cours de FLE dans un établissement secondaire en Turquie auprès des apprenants de niveau A1 (cf. Conseil de l'Europe, 2005). L'analyse des données, telle qu'elle est présentée ici, s'appuie, de prime abord, à la transcription de la parole des enseignantes selon la convention dite *Transcription Orthographique Enrichie* (Bertrand *et al.*, 2008). Quelques règles de cette convention sont présentées ci-dessous :

() → élision

XX (lettres en majuscule) → accentuation

: → allongement de syllabe

* → mot incompréhensible ou inaudible

- → amorce ou avortement d'un élément dans le discours

\$ → nom propre

Deuxièmement, elle s'adosse sur l'annotation ou le codage des gestes à l'aide du logiciel *Eudico Linguistic Annotator* (Sloetjes & Wittenburg, 2008), où les dimensions gestuelles codées sont basées sur celles préconisées dans les travaux de McNeill (1992, 2005). Pourtant, ce sont seulement les gestes déictiques qui sont examinés dans le cadre de cette étude.

Quant à la présentation des cas étudiés, nous combinons ici une variante de la présentation gestuelle de McNeill (1992) avec la convention de transcription citée (Bertrand *et al.*, 2008). Sur les figures, la séquence verbale gesticulée est donnée dans les encadrés entre les crochets et à caractères gras. L'explication du/des geste(s) s'effectue dans le texte. Les barres obliques / y indiquent les pauses qui dépassent 200 millisecondes (*cf.* Candea, 2000) et les signes + indiquent les pauses relativement courtes ou peu perceptibles dans le discours verbal.

3. Résultats

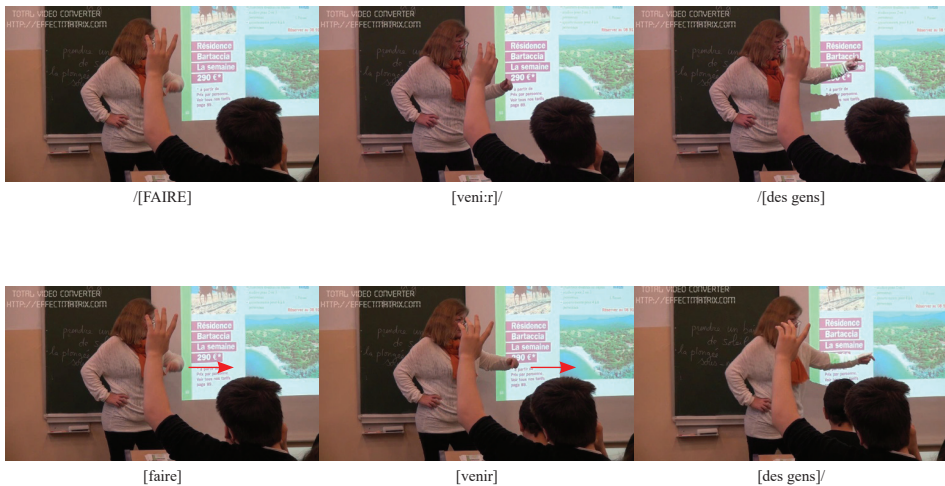
En ce qui concerne la transmission de l'information syntaxique, les résultats montrent que, parmi les gestes qui accompagnent la parole, les enseignantes ont surtout recours à des *gestes déictiques abstraits* servant à pointer vers un référent absent du cadre spatio-temporel de la classe. Dans son étude visant à aborder l'utilisation des gestes en tant que stratégie de communication au sein des interactions exolingues, Gullberg (1998) précise, en effet, que les gestes déictiques abstraits servent « à localiser les référents dans l'espace gestuel » (*to locate referents in gesture space*) (p. 140).

Dans le cadre qui nous préoccupe, les enseignantes créent le plus souvent un axe imaginaire syntaxique en l'air avec les mains (et les bras) et établissent donc un espace imaginaire afin de positionner certains syntagmes et/ou morphèmes ; cette division imaginaire de l'espace gestuel renvoie à ce que McNeill appelle (2005) « division métaphorique de l'espace » (*metaphoric division of space* ; ici, il convient de souligner que les obser-

vations de McNeill sont basées sur des tâches expérimentales de narration et ne concernent pas donc le contexte éducatif) et elle peut être construite de diverses façons (p. 40).

Exemplifions cette utilisation : une enseignante demande aux élèves l'objectif d'un catalogue de séjours touristiques et un élève répond de la façon suivante : 'faire les gens venir en Corse'. Alors, l'enseignante recourt, de prime abord, à une correction/reformulation verbale (qui constitue également la transmission de l'information) en ce qui concerne la forme correcte de la structure causative 'faire+infinitif(+objet)'. Ensuite, elle *découpe*, 'faire venir des gens' deux fois au niveau prosodique sous forme de 'faire venir/des gens+faire+ venir/des gens/'. Et elle *pointe* simultanément l'index de la main gauche six fois vers les *pauses syntaxiques* (par *pause syntaxique*, nous entendons les points de disjonction ou les frontières visuelles/imaginaires entre diverses classes de mots ; ici, cela correspond plus ou moins aux pauses réalisées au niveau prosodique entre les verbes et le syntagme nominal) sur un axe imaginaire (de gauche à droite sur les images de la Figure 1 ci-dessous). Ainsi, à travers l'utilisation successive de six gestes déictiques, elle indique la place des verbes et du nom sur l'axe syntagmatique imaginaire.

Figure 1 : Exemple de *diviseurs syntaxiques*



	00:00	00:21:50.000	00:21:51.000	00:21:52.000	
Parole [1470]	FAIRE venir			des gens faire venir des gens	
Mot-token [8351]	FAIRE	venir		des	gens
Type [1005]	déictiq	déictique	déictique	déictique	déictique
Fonction [1005]	informa	information	information	informatio	information

Dans cette circonstance, à part la correction verbale, ce qui est remarquable, c'est le *caractère multimodal* de la correction :

a) Au niveau prosodique, l'enseignante procède à la *segmentation* où elle « produit une opération de séquenciation de la chaîne sonore » délimitée par des pauses courtes ou plus longues (les deux équivalant aux pauses syntaxiques) et allant « de pair avec l'accentuation rythmique » (Guimbretière, 2014, p. 22). Dans un premier temps, cette segmentation basée sur des pauses est nécessaire pour favoriser la compréhension de l'information syntaxique, étant donné que « les pauses ou les liaisons à l'oral peuvent être déterminantes » (Schott-Bourget, 1994, p. 36).

b) Les gestes déictiques servent à visualiser/indiquer la segmentation de la séquence et montrent presque une synchronie temporelle avec cette même segmentation. En d'autres termes, chaque geste déictique se produit plus ou moins au même moment que l'enseignante prononce respectivement 'faire', 'venir' et 'les gens'. C'est ce que McNeill *et al.* (2008) appellent en effet la « co-occurrence de la gesticulation et de la parole » (*co-occurrence of gesticulation and speech*) (p. 120). En somme, le geste intervient comme un moyen destiné à faciliter la perception de la segmentation prosodique chez l'apprenant. De même, nous pouvons prétendre que les gestes partagent avec la parole une partie de la transmission de l'information langagière ; la parole verbalise l'expression à enseigner, tandis que les gestes (et la prosodie) en transmettent la structure syntaxique pour cet exemple.

c) Même si l'enseignante découpe 'faire venir les gens' pour la première fois sous forme de 'faire venir/des gens+' (donc une pause longue et une pause courte au lieu de trois pauses, comme l'enseignante veut mettre en relief également la forme causative 'faire+infinitif'), il n'y a pas deux déictiques (c'est ce à quoi on s'attendrait) mais qu'il y en a trois qui cor-

respondent respectivement à ‘faire’, à ‘venir’ et à ‘des gens’. Cela montre que les gestes peuvent être même porteurs d’information supplémentaire à la parole, si bien qu’ils n’accompagnent pas seulement la parole dans la communication mais qu’ils contribuent parfois séparément à l’établissement du sens.

Par conséquent, ce type de déictique abstrait a été dénommé *diviseur syntaxique* (Denizci, 2015), si la division gestuelle s’effectue morphologiquement dans *un seul sens* sur l’axe horizontal (ou rarement sur l’axe vertical). Les déictiques en question servent à montrer sur un axe imaginaire en général deux ou plusieurs éléments de *classes distributionnelles différentes* ; plus spécifiquement, ils visualisent les éléments du discours, qui « ne figurent jamais dans les mêmes contextes et [qui] se succèdent sur la chaîne parlée » (Chiss *et al.*, 2001, p. 17).

Un autre type de déictique abstrait s’emploie pour rendre compte des éléments de *même classe distributionnelle* (cf. Figure 2). Par exemple, en expliquant le mot ‘souvenir’, (dans le sens de *cadeau*), l’enseignante précise que les souvenirs sont des objets que l’on apporte ‘aux amis’ ou ‘à la famille’. Dans cette circonstance, l’information verbale est essentiellement d’ordre lexical ; pourtant, les deux gestes déictiques abstraits ne sont pas effectués pour expliciter la différence de sens entre ‘amis’ et ‘famille’ ; en supplément à la parole, ils mettent en relief l’utilisation de la tournure ‘apporter quelque chose à quelqu’un’ et transmettent ainsi une information syntaxique. Dans cette perspective, les déictiques abstraits sont susceptibles de mettre en relief également deux éléments syntaxiques « qui peuvent... commuter dans de nombreux contextes » (‘amis’ et ‘famille’) (Chiss *et al.*, 2001, p. 17). Par conséquent, les gestes servent à catégoriser ou classer les référents sur un axe imaginaire (et l’emploi de la conjonction de coordination ‘ou’ sur le plan verbal est en parallèle avec la gesticulation) plutôt qu’à diviser la chaîne syntagmatique. En bref, ce type de déictique abstrait a été dénommé *classificateur syntaxique* (Denizci, 2015), si la main qui effectue les mouvements *change de sens* suivant l’axe vertical. Ici, le choix du mot ‘classificateur’ ne renvoie pas aux différentes classes de mots ; il accentue uniquement la forme du geste.

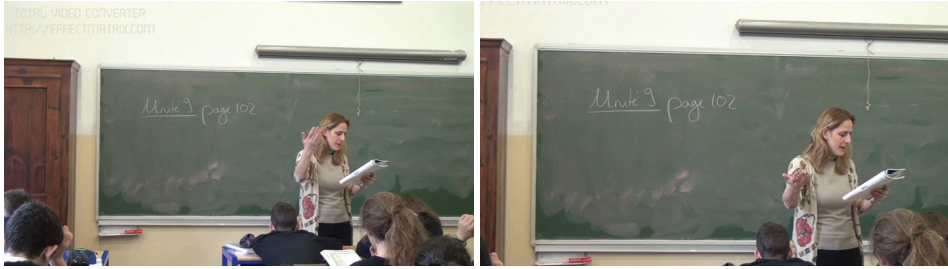
Figure 2 : Exemple de déictiques abstraits *classificateurs* destinés à donner une information syntaxique



Dernièrement, bien que l'information syntaxique soit transmise essentiellement par l'intermédiaire des déictiques abstraits, elle est assurée, à de rares occurrences, à l'aide des déictiques à *caractère semi-concret/semi-abstrait* (cf. Figure 3). Par exemple, pour approuver la réponse d'un apprenant, l'enseignante pointe trois fois la main droite vers l'apprenant concerné.

Figure 3 : Exemple de déictiques semi-abstraits discursivement référentiels





/[plage]/

En l'occurrence, l'enseignante reformule 'c'est une plage' sur le plan verbal qui est accompagné de trois déictiques. Les déictiques sont dirigés vers l'apprenant (pour établir le contact visuel avec ce dernier), servent à l'approuver/évaluer et *rythment* ou *battent* la syntaxe sous forme de 'c'est+une+plage'. En même temps, ils sont superposés à un autre type de geste dit « battement » (Cosnier & Vaysse, 1997, p. 7). Les battements peuvent marquer le « positionnement syntaxique » (Butterworth & Hadar, 1989, p. 172) en rythmant la chaîne syntaxique ou en accentuant un élément (un mot, un groupe de mots ou une phrase, etc.) dans un énoncé. Ainsi, ils entretiennent une relation étroite surtout avec l'« accentuation (proéminence d'un élément) » et la « segmentation (arrêt de l'onde sonore sous forme de pause ou de décrochage mélodique) » (Guimbretière, 2014, p. 18) parmi les phénomènes de prosodie. En bref, les déictiques (et les battements) transmettent l'information syntaxique en supplément au rythme sur le plan prosodique. Dans cet exemple, précisons que les déictiques en question ont un caractère concret et servent à évaluer. Pourtant, vus sous un autre angle, ils ont également un caractère abstrait et servent à informer le reste de la classe. En effet, ces déictiques peuvent être considérés comme ce que McGowan (2010) appelle « gestes déictiques abstraits et interactifs » (*interactive abstract gestures*) car même s'ils sont pointés vers une personne, ils renvoient également à ce que l'apprenant (qui a déjà donné la bonne réponse sous forme de 'c'est une plage') formule antérieurement ; ainsi, la mise en œuvre des déictiques sert de « représentation [physique] des propos antérieurs auxquels le locuteur actuel [en l'occurrence, l'enseignante] souhaite réagir » (*as the embodiment of earlier ideas, to which the current speaker/gesturer wishes to respond*) (p. 58). D'ailleurs, comme l'affirme Gullberg (1998), c'est ainsi que « les gestes déictiques abstraits pointent vers des référents du discours qui sont positionnés dans l'espace

discursif » (*abstract deictic gestures point out discourse referents located in discourse space*) (p. 140). En bref, ce type de geste a été dénommé *déictique semi-abstrait discursivement référentiel* (Denizci, 2015), où une enseignante montre de la main un élève par l'utilisation successive des déictiques divisant en même temps la syntaxe de son énoncé. Les déictiques semi-abstrait discursivement référentiels sont bivalents : d'une part, ils sont dirigés vers un apprenant généralement en vue de l'évaluer (caractère concret du geste) mais d'autre part, ils renvoient également aux pauses syntaxiques de l'énoncé (en supplément aux battements et à la prosodie) qu'ils accompagnent pour informer le reste de la classe (caractère abstrait du geste).

4. En guise de conclusion

Pour ce qui est de la transmission de l'information syntaxique, les enseignantes recourent surtout à des gestes *déictiques abstraits* servant à positionner/visualiser un référent qui est absent du cadre spatio-temporel de la classe mais qui fait partie du discours verbal. Ceci dit, elles produisent un axe imaginaire sur lequel sont visualisés et délimités certains syntagmes et/ou morphèmes.

Parmi les déictiques abstraits examinés, les *diviseurs syntaxiques* produits morphologiquement dans un seul sens sur l'axe horizontal servent à visualiser et à segmenter deux ou plusieurs éléments syntaxiques appartenant à des classes distributionnelles différentes, tandis que les *classificateurs* produits par la division verticale de l'espace gestuel en deux hémisphères servent à visualiser et à classer deux éléments syntaxiques qui sont susceptibles de commuter dans les mêmes contextes distributionnels. Dernièrement, il s'agit des cas où une enseignante pointe la main vers un apprenant en segmentant aussi son énoncé. Dans ces cas, les déictiques (se superposant avec des battements) servent, de prime abord, à évaluer la performance de l'apprenant mais ils transmettent également une information syntaxique au reste de la classe, étant donné qu'ils délimitent syntaxiquement les référents figurant dans le discours verbal. Ces gestes ont été dénommés *déictiques semi-abstrait discursivement référentiels*. Par conséquent, nous pouvons prétendre que les gestes déictiques abstraits contribuent à la transmission de l'information sur la syntaxe en supplé-

ment au message verbal, à la prosodie (et à d'autres types de gestes) et comme l'affirme McCafferty (2004), ils sont destinés à expliciter la structure linguistique de la LE.

5. Bibliographie

- Allen, L. Q. (2000). Nonverbal Accommodations in Foreign Language Teacher Talk. *Applied Language Learning*, 11(1), 155-176.
- Azaoui, B. (2014a). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. In M. Tellier & L. Cadet (Éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 115-126). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Azaoui, B. (2014b). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paul Valéry, Montpellier 3.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York : Oxford University Press, Inc.
- Butterworth, B. & Hadar, U. (1989). Gesture, Speech, and Computational Stages : A Reply to McNeill. *Psychological Review*, 96(1), 168-174.
- Cadet, L. & Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Cahiers de Théodile*, 7, 67-80. Accessible en ligne (pp. 1-11) : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00378851/document> (consulté le 11 Avril 2016).
- Candea, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané : étude sur un corpus de récits en classe de français*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, U.F.R. de littérature et linguistique françaises et latines.
- Chiss, J.-L., Filliolet, J. & Maingueneau, D. (2001). *Introduction à la linguistique française* (Tome II). Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe (2005). *Un cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. In J. Cosnier, A. Berrendonner, J. Coulon & C. Orecchioni (Éds.), *Les voies du langage : communications verbales, gestuelles et animales* (pp. 255-304). Paris : Bordas.
- Cosnier, J. & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 52, 7-28. Accessible en ligne (pp. 1-24) : http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-10_Semiotique_des_gestes.pdf (consulté le 11 Avril 2016).
- Denizci, C (2015). *Utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE*. Thèse de doctorat non publiée. Université d'Istanbul, Département de Didactique du FLE.

- Eskildsen, W. S. & Wagner, J. (2013). Recurring and shared gestures in the L2 classroom : Resources for teaching and learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 139–161.
- Faraco, M. (2010). Geste et prosodie didactiques dans l'enseignement des structures langagières en FLE. In O. Galatanu, M. Pierrard, D. V. Raemdonck, M.-E. Damar, N. Kemps & E. Schooheere (Éds.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp. 203-212). Bruxelles : Éditions scientifiques internationales.
- Guimbretière, E. (2014). La voix de l'enseignant. In M. Tellier & L. Cadet (Éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 15-27). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse : A Study of Learners of French and Swedish*. Sweden : Lund University Press.
- Kääntä, L. (2010). *Teacher Turn-Allocation and Repair Practices in Classroom Interaction : A Multisemiotic Perspective*. University Library of Jyväskylä : Jyväskylä.
- Kendon, A. (2004). *Gesture : Visible Action as Utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lazaraton, A. (2004). Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79-117.
- McCafferty, S. (2004). Space for cognition : gesture and second language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 148-165.
- McGowan, T. (2010). Abstract Deictic Gestures-in-Interaction : A Barometer of Intersubjective Knowledge Development in Small-Group Discussion. *Working Papers in Educational Linguistics*, 25(2), 55-79.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*. Chicago : The University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago : The University of Chicago Press.
- McNeill, D., Duncan, S. D., Cole, J., Gallagher, S. & Berthenthal, B. (2008). Growth points from the very beginning. *Interaction Studies*, 9(1), 117-132.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research : A Guide to Design and Implementation*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schott-Bourget, V. (1994). *Approches de la linguistique*. Paris : Éditions Nathan.
- Sloetjes, H. & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. In N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis & D. Tapias (Éds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 816-820). Accessible en ligne : http://rec-conf.org/proceedings/irec2008/pdf/208_paper.pdf (consulté le 11 Avril 2016).

- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7-Denis Diderot, U.F.R. linguistique.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde : Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, 44, 40-50. Accessible en ligne : http://fipf.org/sites/fipf.org/files/ra_44_juillet_2008.pdf (consulté le 11 Avril 2016).
- Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In R. Bergeron, G. Plessis-Belaire & L. Lafontaine (Éds.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 223-245). Québec : Presses de l'Université du Québec. Accessible en ligne (pp. 1-20) : <https://hal.inria.fr/hal-00378849/document> (consulté le 12 Avril 2016).
- Tellier, M. (2015). *Étudier le geste pédagogique dans l'interaction exolingue : explorations épistémologiques, méthodologiques et didactiques*. Dossier présenté en vue de l'obtention du diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Lumière-Lyon II.

PROBLÉMATIQUE DE LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ENFANTS

Füsun ŞAVLI*

Résumé

Dans cet article, à la lumière des recherches faites sur le développement cognitif des enfants, nous nous interrogerons sur la problématique de la grammaire sachant qu'un enseignement grammatical ne peut pas être envisagé indépendamment du public visé et de la méthodologie utilisée. Ainsi, le public enfant avec ses caractéristiques psychocognitives diffère d'autres publics tels qu'adolescent et adulte. D'où l'importance de les connaître de près afin d'obtenir un enseignement efficace dans des classes de langue étrangère. Ainsi en premier lieu, nous parlerons de la place de grammaire dans des méthodes utilisées avant et après les années soixante-dix où l'approche communicative a commencé à être utilisée dans l'enseignement des langues étrangères. Ensuite pour répondre à la question "comment intégrer et enseigner la grammaire aux enfants", nous parlerons de l'approche neurolinguistique (ANL) qui est une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement, conçue par Claude Germain et Joan Netten.

Mots- clés: Enfant, méthodes d'enseignement, approche communicative, approche neurolinguistique, grammaire de l'oral et de l'écrit.

1. Introduction

Actuellement en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, des professeurs de langue se posent plusieurs questions sur son utilité et sa façon d'enseigner. Surtout après les années soixante-dix où l'approche communicative a commencé à être utilisée dans l'enseignement des langues étrangères dans le but de faire acquérir aux apprenants la compétence de communication, la situation de la grammaire est de nouveau mise en discussion quel que soit le public à qui on s'adresse. Sur ce point, il y a plusieurs pratiques de classe différentes; "certains enseignants, très marqués par la grammaire notionnelle/fonctionnelle dans la lignée du *Niveau-seuil* et d'*Archipel*, pratiquent un enseignement fondé sur le sens; d'autres, peu convaincus par ces méthodes, sont revenus à une approche beaucoup plus

* Maître de conférences, Université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk, Département de didactique du FLE

traditionnelle; d'autres encore, dans le doute, tentent de concilier les extrêmes, partagés entre l'attrait pour une démarche onomasiologique et l'influence d'une grammaire (très) traditionnelle qu'ils connaissent et maîtrisent bien" (Fougerousse 2001/2: 165). Selon ces différentes pédagogies de grammaire, il est possible de parler d'une part de ceux qui sont pour la grammaire notionnelle/fonctionnelle et qui utilisent la démarche onomasiologique allant du sens vers les formes linguistiques et d'autre part de ceux qui sont pour la démarche traditionnelle et qui adoptent la démarche sémasiologique partant des formes linguistiques pour accéder aux signifiés-(notions) des signes.

Compte tenu de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères avec le "Cadre européen commun de référence pour les langues", de nos jours il s'avère bien important de développer les compétences grammaticales sachant que la langue est un moyen de communication orale et que l'usage de la langue doit s'inscrire dans des activités dites communicatives. Ainsi, en premier lieu, nous parlerons de la place de grammaire dans des méthodes utilisées avant et après les années soixante-dix où l'approche communicative a commencé à être utilisée dans l'enseignement des langues étrangères. Ensuite, nous parlerons des caractéristiques psycho-cognitives du public enfant sachant que "les enfants ne sont pas, comme on le croient en nombre trop souvent nombre de personnes, des adultes en miniature ou en devenir. Ils sont des acteurs sociaux et sont insérés dans des situations identifiées."(Castelotti 2007: 13) Surtout nous nous intéresserons au public-enfant qui fréquente l'école primaire dans un milieu alloglotte où les langues étrangères n'ont pas de fonctionnalité dans la société. Ainsi, nous essayerons d'explicitier la problématique de la grammaire tout en établissant des liens avec l'acquisition de la grammaire en langue maternelle avec son apprentissage en langue étrangère.

2. Débat continu sur l'enseignement de la grammaire en classe de langue: d'hier à aujourd'hui

Les acceptions de "grammaire" étant aussi floues que multiples, nous ne voudrions pas faire la liste de tous ses emplois. Nous n'insisterons que sur celles qui concernent l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi "d'une façon très générale on a tendance à regrouper sous le

nom de grammaire soit la description des règles et des formes d'une langue donnée, soit l'ensemble des règles et des normes qui imposent l'utilisation correcte d'une langue. D'où la distinction entre "grammaire descriptive" et "grammaire normative". (Oztokat, 1993: 26) Surtout dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous parlerons de deux types de grammaire tels que grammaire explicite "c'est apprendre des règles pratiques, des exercices d'application, recourir à un métalangage pour rendre compte des énoncés analysés ou du système de la langue et grammaire implicite c'est "donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variations morphosyntaxiques par exemple) ne recommandant l'explicitation d'aucune règle et éliminant le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés ou de formes (...)" (Galisson et Coste 1976: 254)

Durant l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, le rôle et la place accordés à la grammaire ont beaucoup changé selon les objectifs fixés par la méthode utilisée. De la grammaire explicite on s'est évolué vers la grammaire implicite.

Ainsi la méthodologie traditionnelle étant une méthode basée plus ou moins sur l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin se caractérise surtout par son caractère normatif; d'où l'importance de l'écrit et de l'enseignement des structures grammaticales. Avec un métalangage assez lourd, l'objectif principal de cette méthode en se basant sur des parties du discours telles que article, verbe, adjectif, pronom etc vise à créer des phrases conformes à des règles. Dans cette perspective les cours s'organisaient selon un point grammatical et se continuaient par des exercices de traduction des textes littéraires. Par des exercices qui portaient essentiellement sur l'expression écrite, on a travaillé l'aspect formel de la langue et on a recouru à la langue maternelle. Surtout l'analyse grammaticale et l'analyse logique étaient des exercices métalinguistiques qui demandaient aux étudiants d'avoir un bagage métalinguistique.

Au début du XXème siècle, "(...) face à l'extension du commerce et de l'industrie se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire (...)" (Cuq et Gruca 2005: 256). Ainsi avec la méthodologie directe, l'accent est mis sur l'apprentissage de l'oral et l'écrit est considéré comme un auxi-

liaire de l'oral. Les apprenants sont conduits à découvrir les règles par l'intermédiaire de la grammaire présentée de façon inductive et implicite.

Les années 1940-1970, c'était la période de la méthode audio-orale qui s'est inspirée de la méthode de l'Armée dont l'objectif principal était de former des militaires sachant les langues des différents champs de bataille. Avec l'arrivée de cette méthode, un nouveau type d'exercices est mis en usage dans l'enseignement des langues étrangères. Ces exercices appelés exercices structuraux sont le résultat des apports de deux domaines: l'un linguistique avec le structuralisme et l'autre psychologique avec le béhaviorisme. Ainsi "les structures véhiculées par les dialogues sont renforcées au cours d'exercices où l'étudiant est invité à les manipuler en exerçant des substitutions et des transformations guidées" (Cuq et Gruca 2005: 259). Ces exercices qui renvoient les apprenants implicitement aux règles de la langue étrangère insistent plus sur la forme que sur le sens.

Même si comme la méthode audio-orale, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, dite SGAV, se base sur l'expression orale, elle s'en diffère de sorte que les exercices structuraux hors situation sont refusés. "Donc le sens n'est jamais négligé dans les exercices; l'objectif n'est pas un pur automatisme ou conditionnement" (Oztoğat, 1993: 40). Les exercices de réemploi qui demandent aux apprenants de réemployer les éléments acquis dans de différentes situations et les exercices de conceptualisation qui leur permettent de réfléchir sur le fonctionnement de la langue, sont les exercices types de cette méthode.

Les années 1980 sont caractérisées par l'Approche communicative dont l'objectif essentiel est de faire apprendre aux apprenants à communiquer en langue étrangère. Le terme "approche" préféré au terme "méthode" désigne la souplesse dans le choix des matériaux et des pratiques d'enseignement en fonction du contexte dans lequel on se trouve. La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique qui se trouvent à la base de cette approche vont permettre aux apprenants d'atteindre la compétence de communication par la maîtrise d'un certain nombre d'actes de paroles. Ainsi l'appropriation de la compétence de communication "(...) ne se réduit en aucun cas à la simple connaissance de la langue, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre composantes

qui forment la compétence de communication”: (Cuq et Gruca 2005: 266) composante linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. “De plus, l’appropriation des actes de parole est renforcée par un enseignement de la grammaire centré sur la communication et la construction du sens: la conjonction de ces facteurs permet de proposer une véritable grammaire de l’oral qui prendra tout son sens avec la réflexion menée alors sur les simulations globales,” (Ibid: 268) Ainsi, avec l’approche communicative, la théorie des actes de parole a fait naître les exercices de reformulation et les activités communicatives par lesquels les apprenants sont incités à réfléchir sur le fonctionnement de la langue en fonction de différentes situations de communication. De ce fait, selon Chiss et David “(...) l’éloignement de la grammaire dans l’optique communicative peut être, en premier lieu, attribué à la primauté *de fait* de l’oral alors que la grammaire était réputée centrée sur l’écrit et utile prioritairement pour la lecture-écriture” (2011/5: 129).

A l’approche communicative des années 1970-1980, succède dans les années 2000 l’approche actionnelle préconisée par le Cadre européen commun de référence qui “(...) considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier.” (CECR 2002:15)

L’objectif visé de la perspective actionnelle est de rendre l’apprenant, d’une part autonome dans son propre processus d’enseignement/apprentissage et d’autre part responsable de l’interaction avec ses condisciples sur la situation. La conception de l’apprentissage qui repose sur l’activité de l’apprenant demande également la mise en oeuvre des compétences non seulement linguistiques, mais pragmatiques et sociolinguistiques. Par l’intermédiaire des tâches à réaliser, contextualisées et exigeant la mobilisation des ressources linguistiques pertinentes, les apprenants doivent se focaliser principalement sur le sens, d’où l’importance de la maîtrise d’un fonctionnement grammatical sans l’explicitation d’aucune règle. Ainsi, la grammaire présentée de façon implicite et inductive apparaît dans plusieurs méthodes de FLE, par exemple dans *Rond Point* “(...) sous forme d’activités de réflexions et d’analyses portant sur le fonctionnement d’une

structure à la suite de sa découverte en contexte et précédant la réalisation d'une tâche”(Darabos 2016: 173)

3. L'Enfant et le langage

L'enfance est une période de vie où les potentialités langagières sont immenses non seulement du point de vue de sa langue maternelle mais également du point de vue d'une deuxième langue. Chaque enfant, dès sa naissance possède une capacité innée, dite langage qui lui permet d'acquérir sans effort et de façon inconsciente une ou plusieurs langues maternelles pour les maîtriser presque complètement à l'âge de trois ans. Durant cette période, l'enfant doit franchir certains étapes importantes qui vont lui permettre de comprendre à l'oral, parler, lire et écrire.

3.1. La communication pré-linguistique

Comme on le croit en général, le langage ne commence pas avec les premiers mots; le bébé même dans le ventre de sa mère commence à percevoir les sons de son entourage, surtout la voix de sa mère. Ensuite dès sa naissance, il se trouve au contact auditif et visuel de plusieurs personnes dans son entourage familial. C'est justement l'apprentissage de la communication pré-linguistique qui se réalise par le biais de différents sons.

Cette capacité auditive due à la plasticité des organes phonatoires va se diminuer après l'âge de onze ans. Cette période appelée “période critique” a été avancée tant pour l'acquisition de la langue maternelle que pour celle de langues étrangères Selon les recherches de Penfield et Robert (1959), par la suite reprise par Lenneberg (1967), le cerveau bénéficie pendant une période déterminée d'une grande plasticité qui le rend particulièrement disponible aux apprentissages linguistiques”.(Vanthier 2009: 38) Cette période qui s'étend environ de 2 ans continue jusqu'à 11ans et permet aux enfants d'acquérir facilement dès leur plus jeune âge plusieurs langues de façon spontanée et sans effort cognitif. Surtout l'enfant, à cette période perçoit facilement des sons étrangers de ceux de sa langue maternelle. C'est pour cette raison que, avec des enfants il serait bien de travailler d'abord les compétences orales avec des activités ludiques qui prennent sens dans des discours différents, et puis continuer avec des compétences écrites.

3.2. Le langage d'action; le dire et le faire

Le langage d'action dit "le langage en situation" est une période qui se développe justement après la 2ème année. Dans cette période, selon Bruner, "le jeune enfant acquiert le langage d'abord dans ses usages les plus immédiats: comprendre des énoncés à partir de ce qu'on fait ou perçoit, nommer en situation ce qu'on fait ou perçoit."(Vanthier 2009: 34) L'enfant peut donner du sens à ce qu'il voit ou perçoit dans son entourage immédiat. Autrement dit, pour que l'enfant comprenne le sens des mots, il faut les contextualiser. Par exemple, les éléments déictiques, "Je » et « tu » comme «ici», comme «maintenant» sont des signes linguistiques très particuliers, vides, puisqu'ils prennent signification uniquement quand ils sont employés".(Le langage oral in "www.cndp.fr/bienlire/04-media/.../langage_en_maternelle03.pdf":48) Dans cette perspective, l'enseignant se base sur ce qu'il fait ou ce que l'enfant est en train de faire; du point de vue du langage oral, il choisit le lexique et la syntaxe de façon à être compris par les enfants; il se sert des éléments non verbaux: les gestes, les mimiques, l'intonation etc. Surtout "pour les plus jeunes enfants, il s'agit de comprendre et de se faire comprendre dans des situations où les échanges sont en lien avec l'action ou l'événement en cours: le référent est présent, on parle de ce qui est en train de se vivre, de ce qu'on fait, ici et maintenant, dans le contexte de l'action, et «pour de vrai" (Le langage oral in "www.cndp.fr/bienlire/04-media/.../langage_en_maternelle03.pdf":51). Ainsi, cette phase du langage oral doit être utilisée avec des enfants de l'école primaire puisque "tous les professionnels qui interviennent auprès de publics d'enfants savent aussi que ces derniers ne peuvent apprendre dans une perspective uniquement intellectuelle; l'association du dire et du faire, insérée dans un tissu de relations humaines bien veillant, est alors primordiale. Il est inopérant, avec des enfants de faire des "cours de langues", où on peut l'attendre dans l'enseignement secondaire par exemple; en revanche, il apparaît indispensable de donner une matérialité à l'apprentissage, au moyen par exemple par des projets" (Castelotti 2007: 14).

3.3. Le langage d'évocation: Le dire décroché du faire

Vers quatre ans, l'enfant entre dans une nouvelle étape dite 'le langage d'évocation". "Avec le langage d'évocation, l'enfant accède à la langue du

raconté, proche de notre écrit, c'est-à-dire assez explicite pour être compréhensible en tout temps et en tout lieu.” (op.cit:48) C'est justement dans cette deuxième phase du langage, l'enfant demande l'aide d'un adulte sous forme de guidage qui lui permet de maîtriser un lexique riche, de structurer les événements dans l'espace et dans le temps. Ce langage décontextualisé où la langue est distanciée de l'action immédiate, se fait à l'école maternelle par l'intermédiaire des contes ou des lectures d'histoires.

L'enseignant pour aider l'enfant à parler de son vécu passé ou de l'imaginaire, propose des contextes énonciatifs; il stimule verbalement.

3.4. La fonction métalinguistique

La conscience métalinguistique, “c'est-à-dire l'aptitude à prendre une distance d'observation vis-à-vis des formes même que l'on emploie en parlant” demande une démarche analytique et ne doit pas être le premier objectif à atteindre dans l'enseignement des langues, maternelle ou étrangère. Surtout, “ (...) l'enfant de moins de sept ans, dont les facultés d'analyse sont encore en voie d'élaboration, ne peut pas facilement prêter une attention soutenue au discours scientifique sur la langue et ses mécanismes. C'est pourquoi le maître, durant la première année, qui correspond en France au Cours Préparatoire, devrait surtout s'efforcer de faire acquérir aux enfants quelques-unes des habitudes les plus importantes.”(Hagège 2005: 59) Cette démarche inductive peut se faire remplacer par une démarche déductive juste au moment où l'enfant parvient à une étape intellectuelle suffisante qui va lui permettre de se questionner sur le fonctionnement de la langue. C'est une étape qui est proche à celle de la démarche adulte.

3.5. Théories d'acquisitions du langage

Plusieurs théories concernant le développement du langage chez l'enfant ont permis de comprendre ce qui se passe pendant cette période. Voici les principales théories d'acquisition du langage:

3.5.1. La théorie béhavioriste

Selon la théorie béhavioriste ou comportementaliste de Skinner, “ (...) l’apprentissage est un fait de stimulus provenant de l’environnement, qui provoque une réponse qui sera ensuite fixée grâce au renforcement procuré par une récompense”(Azzam-Hannachi 2005: 31). L’apprenant apprend la langue par des répétitions et par reproduction de modèles. Cette théorie qui ne s’occupe que de la partie observable du comportement sans tenir compte de la partie socio-affective de l’apprentissage et qui crée l’automatisme chez des apprenants, a beaucoup critiquée par des chercheurs cognitivistes.

3.5.2. La théorie innéiste

“D’après Chomsky le langage humain se développerait selon un système inné d’acquisition indépendamment du système cognitif de l’enfant. Le dispositif d’acquisition des langues le LAD (Language Acquisition Device) est une sorte de boîte noire contenant des règles permettant d’acquérir toutes les langues humaines”. (Ibid :21). Selon cette théorie innéiste, chaque individu dès sa naissance est capable d’apprendre une langue.

3.5.3. La théorie constructiviste

La théorie de Piaget contredit celle de Chomsky puisque selon Piaget le développement cognitif des enfants a un rapport direct avec le développement linguistique qui se construit à travers de différents acquis antérieurs. C’est avec ce sens qu’on considère Piaget comme constructiviste. Surtout selon les cognitivistes, l’apprentissage est une activité mentale du sujet apprenant. Or, Chomsky ne prend pas en considération le système cognitif de l’enfant et il ne se focalise que sur le dispositif d’acquisition linguistique.

3.5.4. La théorie socio-constructiviste

La théorie socio-constructiviste de Vigotsky selon qui “le langage est un outil social de communication qui sert à l’établissement des relations entre les individus” (Vanthier 2009: 33). Cette acquisition se fait dans “une zone de proche de développement” qui désigne la distance entre un apprenant et un partenaire plus compétent qui va le guider dans son apprentis-

sage; Ce guidage commence dès la naissance avec la maman ou bien la personne qui se trouve justement dans l'environnement proche de l'enfant et ça continue à l'école avec le professeur.

4. Enfant et la grammaire: Pourquoi et comment faire de la grammaire?

Même si la grammaire était une discipline très discutée tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, tout le monde est conscient de son importance. Et cette question continue à occuper l'esprit de la plupart des enseignants sachant qu'on est à l'ère communicative et que l'objectif essentiel est de faire apprendre aux individus la compétence de communication. Alors le problème qui se pose, c'est comment intégrer la grammaire aux cours de langue? et pour cela quel type de grammaire faut-il enseigner? La réponse de cette question n'est pas toujours évidente puisqu'il y a plusieurs types de grammaire et différentes manières de faire de la grammaire dans des classes de langue avec des publics différents. Il faut surtout donner la réponse en prenant en considération d'une part les différentes situations de français et d'autre part le public à qui on s'adresse.

4.1. Comment l'enfant apprend la grammaire dans sa langue maternelle?

“L'enfant n'apprend pas sa langue maternelle par la répétition, car une langue n'est pas un dictionnaire de phrases (...) que l'on stockerait en mémoire pour les appliquer aux situations correspondantes. Chaque énoncé est le résultat d'un travail mental fait d'une succession d'opérations mettant en oeuvre les principes du code grammatical. Pour apprendre sa langue maternelle l'enfant doit percer ce code, déchiffrer pas à pas les règles qui lui donneront les clés de celle-ci” (Grandpierre in <https://www.meirieu.com/FORUM/grammairegrandpierre.pdf> : 4)

4.2. Quel type de grammaire à enseigner aux enfants?

Tout d'abord il faut bien distinguer les situations de deux langues en tant que langue étrangère et langue maternelle. D'où la nécessité de distin-

guer l'apprentissage de la grammaire en langue étrangère de l'apprentissage grammatical en langue maternelle.

La langue maternelle est une langue qu'on acquiert dans un environnement familial de façon inconsciente. L'enfant, dès sa naissance entre dans la communication par son entourage par l'intermédiaire des éléments non-verbaux d'abord et ensuite par des éléments linguistiques. Surtout "l'enfant à partir de 2 ans et demi commence à combiner les mots pour former des phrases suivant un ordre qui correspond à la grammaire de sa langue maternelle". (Bernicot et Bert-Erboul 2009: 66) Durant cette période de l'apprentissage de la grammaire qui évolue rapidement, se fait de façon implicite. "L'acquisition des aspects structuraux (phonologie, sémantique, morphologie et syntaxe) du langage est réalisée jusqu'à l'âge de 6 ans sans apprentissage explicite dans le cadre des interactions orales entre l'enfant et son entourage". (Ibid 2009: 71) Cette idée a été lancée et soutenue par Vygotsky. Par la suite, l'enfant continue ses études à l'école primaire par un apprentissage explicite. Ainsi à partir de cette pratique de langue acquise à travers la parole dans un contexte social, cet apprentissage implicite se remplace à l'école par la compréhension du fonctionnement de la langue et par son utilisation correcte. Ce qui permet à l'enfant de consolider ses connaissances et d'appliquer les règles grammaticales de sa langue de façon consciente. "Il s'agit donc d'un méta-apprentissage qui permet de parler de la langue, d'analyser son fonctionnement, de posséder un outil critique nécessaire à son utilisation correcte". (Courtyllon 2003: 116)

D'autre part, l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas dans un environnement naturel. Par contre il se réalise dans des classes de langue qui peuvent être considérées comme des contextes artificiels. Tout au début de l'apprentissage, l'enfant qui n'a pas assimilé le fonctionnement de sa langue maternelle au niveau métalinguistique, ne peut pas comprendre le fonctionnement d'une langue étrangère qu'il n'a pas commencé à maîtriser à l'oral. Surtout cette difficulté s'augmente si les deux langues sont des langues lointaines; par exemple, ce qui est vrai pour des enfants turcs qui apprennent le français comme langue étrangère à l'école.

4.2.1 L'approche neurolinguistique: Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit

“L'approche neurolinguistique (ANL) est un paradigme, c'est-à-dire une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement, conçu par Claude Germain et Joan Netten, pour créer en salle de classe les conditions nécessaires pour faire apprendre à communiquer spontanément, à l'oral et à l'écrit, dans une langue seconde ou étrangère;” (Germain et Netten 2013: 16) Cette approche a été utilisée en 1998 au Canada pour le français intensif et dont à la base se trouvait la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Paradis. Selon cette théorie, il y a 2 types de mémoire qui sont responsables des savoirs et des savoir-faire; Le savoir métalinguistique qui contient tout ce qui relève de la métalinguistique, par exemple, les règles de grammaire, la conjugaison des verbes dépendent de la mémoire déclarative, tandis que le savoir-faire qui désigne l'habileté à communiquer fait partie de la mémoire procédurale. Selon Paradis (2004), “tout apprentissage explicite, conscient, relève de la mémoire déclarative, alors que toute acquisition implicite, non consciente, relève de la mémoire procédurale;” (Paradis cité par Germain et Netten 2013: 18).

Selon Germain et Netten, dans l'apprentissage d'une L2/LE, on ne saurait pas d'apprentissage ou d'enseignement de la grammaire, il faut plutôt parler de l'apprentissage ou de l'enseignement de deux grammaires: une grammaire interne ou mentale pour l'oral et une grammaire externe pour l'écrit”.(Ibid 2013: 20)

4.3. Comment intégrer la grammaire dans des classes de langue?

De nos jours, la grammaire avec l'approche communicative a perdu plus ou moins son aspect normatif. Même s'il existe un débat entre des enseignants qui sont pour la connaissance explicite des règles pour des raisons de sécurité éprouvées de la part de l'apprenant et ceux qui sont contre la connaissance implicite des règles, dans l'approche communicative la conception générale de la langue est basée sur l'enseignement/apprentissage des compétences communicatives qui demandent aux apprenants d'utiliser leur savoir linguistique dans de différentes situations de communication. Ainsi (...) l'enseignement de la grammaire doit s'inscrire dans un ensemble d'activités propres à faire éprouver ou vivre les différentes fon-

ctions de l'écrit. Le contexte phrase ne suffit donc plus" (Francoeur-Bellavance 1992: 51)

L'approche neurolinguistique qui est surtout centrée sur deux types de grammaire est convenable également à des publics-enfants qui entrent de la même façon dans leur propre langue maternelle; ils commencent d'abord par la grammaire de l'oral et ils continuent ensuite à l'école avec la grammaire de l'écrit pour lire et écrire dans leur langue maternelle. "Dans cette perspective, l'oral doit précéder la lecture, et la lecture doit précéder l'écriture;"(ibid 2013: 20) c'est pourquoi il faut d'abord enseigner la langue orale, de manière à faire construire par les élèves leur grammaire interne; Surtout ce constat va aider les enfants turcs dans la lecture et dans l'écriture du français en tant que le français est une langue bien éloignée du turc du point de vue des structures syntaxiques et phonologiques. En plus, (...) "l'oral doit précéder l'écriture parce que, pour écrire une phrase, il faut d'abord pouvoir la dire dans sa tête. (Ibid 2013: 22) Mais malheureusement dans plusieurs méthodes de FLE, on se sert des exercices écrits pour inciter les élèves à faire des productions orales.

La démarche que nous proposons aux enfants se base avant tout sur l'aspect communicatif de la langue qui demande l'utilisation des éléments communicatifs et discursifs plutôt que linguistiques; ce qui nécessite de bien fixer le rapport entre les connaissances dites déclaratives, apprentissage par coeur des règles, et connaissances procédurales, mise en utilisation de ces règles dans des productions. "Du coup, rajouter à l'apprentissage de la langue maternelle de nouveaux apprentissages de langues étrangères s'avère une opération difficile: elle demande un investissement cognitif supplémentaire puisque "les enfants sont en train d'apprendre à maîtriser les différents aspects de leur langue maternelle, tout en abordant une nouvelle langue" (O'Neil 1993: 199).

Si nous essayons de donner une réponse à la question de "comment intégrer la grammaire en classe de langue pour des enfants? La réponse c'est que la compréhension de la grammaire à l'école primaire peut se faire dans une démarche inductive. Comment et pourquoi réaliser une telle démarche?

Surtout, "jusqu'à l'âge de 12 ans, les enfants, faute de maturité cognitive qui leur permette de raisonner de façon abstraite, de procéder à des

classifications et à des généralisations, ne sont pas à même de réaliser des raisonnements logiques qui leur permettraient de formuler et d'appliquer consciemment certaines règles de la seconde langue." (Proscolli 2007: 44). C'est pour cette raison qu'il faut plutôt se baser sur la découverte du fonctionnement de la langue qui permettra aux enfants de développer leur capacité cognitive. Cette prise de conscience du fonctionnement se développe dès qu'il a eu la réflexion linguistique de sa langue maternelle. Autrement dit, il faut que les apprenants aient intériorisé le système de sa langue pour bien comprendre le fonctionnement d'une autre langue.

5. Conclusion

L'enfance est une période où les potentialités linguistiques et sociolinguistiques sont très riches. Durant cette période il est en cours de développement cognitif, affectif et langagier. Pour cette raison que l'enseignant de langue doit concevoir des démarches spécifiques d'enseignement/apprentissage convenables à leur développement pour les rendre dès leur plus jeune âge des bilingues précoces. Pour cela, il faut faciliter la tâche des apprenants en leur permettant de comprendre le fonctionnement de la langue étrangère par une démarche implicite et réflexive. Surtout, l'approche neurolinguistique qui prétend l'utilisation de deux grammaires, grammaire de l'oral (interne) et grammaire de l'écrit (externe), peut être convenable à des enfants qui suivent la même démarche dans l'acquisition de leur langue maternelle.

6. Bibliographie

- Azzam-Hannachi, R. (2005). *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France: formation et représentations des enseignants du premier degré*, Thèse de doctorat in http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php, <http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm> (consulté le
- Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer,(2002). Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2005). *L'éveil aux langues à l'école primaire*, le programme européen Evlang, Bruxelles, De Boeck-Ducurot;
- Castelotti, V. (2007). "Des enfants et des langues: orientations pour une éducation plurilingue" in *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: méthodes et pratiques*, ACTES de la Journée d'étude du 21 octobre 2006, Athènes, Université

d'Athènes, 11-26.

Chiss, J.L et David, J. (2011) “Débats dans l’enseignement-apprentissage de la grammaire” in *Didactique du français et d’étude de langue, Le français aujourd’hui*, Paris, Armand Colin, 129-138.

Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.

Cuq, J.P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Darabos, Z. (2016). “Utilisation d’une méthode FLE basée sur l’approche actionnelle dans un lycée hongrois” in *L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues*, onze articles pour mieux comprendre et faire le point, Editions maison des langues, 157-180.

Galisson, R. ; Coste.D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

Germain, C. et Netten, J. (2013). “Grammaire de l’oral et grammaire de l’écrit dans l’approche neurolinguistique” in *Synergies Mexique* no 3, Gerflint, 15-29.

Grandpierre,D. “Quelle grammaire” in <https://www.meirieu.com/FORUM/grammairegrandpierre.pdf> (consulté le 30.11.2016)

Fougerousse, M.C. (2001). “L’enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère” in *Etudes de linguistique appliquée, Revue de didactologie et de lexiculurologie des langues-cultures*, 2001/2 (n° 122), Paris, 165-178.

Francoeur-Bellavance S. (1992). “Pédagogie de la grammaire au primaire...avec ou sans manuel” in <http://id.erudit.org/iderudit/44823ac> Québec français, n° 86, p. 49-52.

Hagège, C. (1996). *L’enfant aux deux langues*, Paris, Editions Odile Jacob.

O’Neil, C. (1993). *Les enfants et l’enseignement des langues étrangères*, LAL, Didier.

Öztoğat, N. (1993), “La grammaire et les grammaires” in *Grammaire et didactique des langues*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 25-36.

Öztoğat, N. (1993), “Exercices de grammaire” in *Grammaire et didactique des langues*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 37-43.

Proscollì, A. (2007). “Apprendre le flé à l’école primaire : de l’épanouissement affectif au développement cognitif”; *Enseigner le français langue étrangère à l’école primaire: méthodes et pratiques*, ACTES de la Journée d’étude du 21 octobre 2006, Athènes, Université d’Athènes, 27-60.

Vanthier, H. (2005), *L’enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris, CLE International.

http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/langage_en_maternelle03.pdf

