#### Conférence 9

#### ACQUISITION DU SYSTEME LINGUISTIQUE

1. Analyse linguistique de l’enseignement pédagogique

2. La grammaire

* Où en est l’enseignement du français langue étrangère sur le plan grammatical ?
* Quelle grammaire enseigner dans les classes ?
* Quels supports pédagogiques ?
* Quelles innovations pédagogiques relatives à la grammaire sont développées dans les travaux actuels ?

Qu’est-ce que la grammaire ? La réponse à cette question tourne en général autour des suivants :

* + - 1. C’est un système des règles – que l’on édicte, que l’on décrit, que l’on explique – qui caractérisent les formes et l’ordre des mots d’une langue.
      2. D’après les linguistes cognitivistes la grammaire représente des récurrences et des associations statistiquement significatives propres à une langue, traitées par des processus cérébraux.
      3. La grammaire est aussi considérée comme les réflexes conditionnés ou les compétences linguistiques ou communicatives ou cognitives qui permettent l’acquisition et l’utilisation de ces règles.

Comment organiser l’acquisition de la grammaire. Souvent dans les méthodes conçues à l’étranger ce sont les textes qui sont les déclencheur des règles grammaticales. Ce qui apporte un peu de chaos dans la programmation. Et surtout prenant en compte les objectifs des apprenants kazakhs continuer leurs études dans les universités francophones et le style de nombreuses épreuves et d’examens qui les attendent dire insuffisant ce n’est pas tout dire.

Nous nous appuyons sur la démarche présentée par Sandrine AGUERRE de l’Université Bordeaux 3 qui s’inscrit dans un courant pédagogique visant à donner à l’apprenant un rôle primordial. La particularité de cette démarche est de porter sur une grammaire donnée non pas comme un objet à apprendre par l’apprenant, mais comme véritable *grammaire de l’apprenant,* c’est à dire constituée par l’apprenant lui-même, au moyen d’explications.

**Modification d’une représentation**

Construction d’une représentation

Distinction/ transfert de trait

Repérage d’un élément Conflit avec une

nouveau représentation existante

**Manipulation langagière**

**Observations**

Ajouts de lien

Globalisation

Comparaison

**Réflexions transversales**

L’auteur prévient qu’il ne faut pas considérer ces composantes comme des étapes, ou comme se déroulant selon une séquence prédéfinie, mais comme des modules itérables, pouvant se combiner différemment selon le déroulement de l’apprentissage.

La première composante « **Manipulation langagière et observations** » est en fait une composante double, puisqu’il s’agit à la fois des manipulations langagières et d’observations qui sont faites sur ces manipulations langagières. Ces observations renvoient à un travail métalangagier ; elles peuvent être spontanées de la part de l’apprenant, ou provenir de rétroactions fournies par l’enseignant. Il peut y avoir manipulation langagière sans qu’il y ait nécessairement observation, mais l’inverse est impossible ; en revanche , l’observation peut nourrir l’observation de la langue, soit immédiatement, par exemple lors de la correction d’un énoncé par l’apprenant suite à une rétro-action positive de son interlocuteur, soit de façon différée, suite au travail de construction de représentations effectuée en classe. Ce binôme manipulation/ observation peut se mettre en place à travers le recours à des compétences variées de production et réception, écrites et orales. Selon le contexte d’apprentissage on peut tirer parti de situations de communications authentiques, ou de confrontations avec des documents authentiques.

Dans le schéma ci-dessus, la composante « **Manipulation langagière et observations** » est placée au centre, avec un retour de toutes les flèches provenant des autres composantes, car c’est grâce à ces éléments que les formations de représentations sont déclenchées, et ils sont aussi les moyens pour l’apprenant d’évaluer la validité des représentations construites, en systèmes ou isolées.

La seconde composante est la **Construction d’une représentation,** la troisième la **Modification d’une représentation existante,** et la quatrième consiste en une **Réflexions transversales.**

La **Construction d’une représentation** peut avoir lieu lorsque l’apprenant observe, en manipulant la langue ou en observant les corpus, un élément qui ne correspond pour lui à aucune représentation, ou bien lorsqu’il est amené à modifier une représentation existante et que ces modifications mènent à la scission d’une représentation en deux notions distinctes. Une telle construction peut aussi être provoquée par une réflexion sur des représentations existantes, par exemple en rassemblant plusieurs représentations dans une représentation plus large. On peut citer comme exemple la construction par des apprenants confrontés à un corpus portant sur la voix active et la voix passive d’une représentation du complément d’agent.

La **Modification d’une représentation existante** peut intervenir lorsque l’apprenant, en manipulant la langue ou en observant les corpus, se rend compte qu’une de ses représentations n’est pas valide pour rendre compte de la structure langagière à laquelle il est confronté, ou bien lorsqu’une réflexion métacognitive sur ses représentations lui fait ajouter à des représentations existantes des liens avec d’autres représentations. Par exemple, lorsque les apprenants travaillent sur **La voix passive**, non seulement ils construisent une représentation de **complément d’agent**, mais il modifient leur représentation antérieure du **sujet,** et ils ajoutent le trait de **complément d’agent** à leur représentation de **par.**

Pour construire et modifier leurs représentations, les apprenants vont devoir effectuer diverses activités. La première d’entre elles va être de comprendre le sens des énoncés auxquels ils sont confrontés. Il s’agit ici non seulement de comprendre le sens globalement, mais aussi de savoir décomposer ce sens en traits descriptifs sémantiques. Cette observation peut solliciter une grande diversité d’opérations mentales, comme identifier, comparer, classer, catégoriser, sérier, etc.

**Les réflexions transversales** est une composante à placer sur le plan métacognitif, puisqu’il s’agit pour l’apprenant de réfléchir sur ses produits cognitifs. Une part de cette activité consiste à analyser la validité des représentations construites, mais aussi et surtout à mettre ces représentations en relation pour les constituer en système.

|  |  |
| --- | --- |
| 1. On s’oriente et situe le contexte | |
| D’où vient le texte | Journal, annonce publicitaire, forme littéraire, roman, nouvelle, histoire courte |
| Nature du texte | Actualité, reportage, article de fond, commentaire, texte publicitaire |
| Contenu |  |
| Entourage du texte | Photos, graphiques, illustrations, caricatures, titres, sous-titres, intertitres, légende de la photo, résumés ou d’autres informations encadrées |
| Qui l’a rédigé | Un journaliste, l’écrivain… |

|  |  |
| --- | --- |
| Qu’est-ce que j’attends du texte ? | |
| Lecture globale | Trouver le sujet, les personnes, les lieux. Les informations tirées de l’entourage peuvent être suffisantes, sinon parcouris la lecture cursive/diagonale |
| Lecture sélective | Chercher une information précise, un résultat (quel est le résultat du match ?) un nom (quel est le prénom de Monsieur Dubois ? ) |
| Lecture exhaustive | Si le texte ne contient pas d’éléments inconnus, lire phrase après phrase, s’il y a des éléments inconnus on déchiffre |
|  |  |

 Avant de définir le concept de compétence de communication, que faut il entendre par **communication** et **compétence**, et quelle est la différence entre **compétence**, **capacité** et **savoir-faire**? Communication: Echange réciproque (ou non) entre plusieurs personnes à travers des signes verbaux (les phrases, les mots) et non verbaux (expression du visage, gestes, sous-entendus…). Chacune des personnes participant à cet échange est tour à tour soit l’émetteur soit le récepteur du message. Compétence: Le savoir qu’une personne a acquis sur sa langue, ce qu’il est capable de dire ou de comprendre. Selon l’approche de Chomsky, tout individu est capable de créer ou comprendre des phrases à l’infini sans les avoir jamais entendues auparavant. L’ensemble des habitudes qu’une personne a prises concernant la langue. Capacité: Aptitude à faire appel à des connaissances spécifiques pour la réalisation de tâches définies. Appliquées à l’apprentissage d’une langue étrangère, par exemple, il s’agira d’etre « capable » de faire appel aux 4 savoir-faire en communication, ainsi qu’aux savoirs liés à la culture du pays de la langue étudiée.

A quoi se réfère la notion de compétences de communication ? Ce terme recouvre la nécessité d’acquérir d’autres compétences au-delà de la connaissance de la langue elle-même, à savoir, le contexte, la culture, etc.

### Tableau 1 : les quatre savoir-faire

|  |  |
| --- | --- |
| Expression écrite | Production personnelle et autonome d’un message écrit énonciativement engagé. Définir à qui l'on écrit, pour quoi on écrit et ce qu'on écrit. |
| Expression orale | Prise de parole/émission de message dans une situation directe de dialogue. Il n’est pas forcément nécessaire de faire des phrases complètes dans la mesure ou la langue parlée est faite d’abréviations et de mots isolés. |
| Compréhension écrite | Saisir le sens littéral, le message « Percevoir le ton, le point de vue, les intentions de l’auteur » etc. Il n’est pas non plus nécessaire de comprendre tous les mots du texte. Utiliser le paratexte induire le sens des mots par rapport au contexte, etc |
| Compréhension orale | Distinction des sons, accentuation, etc. Compréhension et prise de notes. Il n’est pas nécessaire de tout comprendre pour comprendre la teneur du message. |

Comme expliqué dans le tableau 1, il n’est pas nécessaire de tout comprendre pour comprendre le message ou de tout connaître pour se faire comprendre. Les quatre savoir-faire évoqués dans le tableau 1 font appel aux compétences de communication : que ce soit à l’oral ou à l’écrit, dans la compréhension ou l’expression, il est nécessaire de connaître les implications culturelles d’une langue pour permettre une communication efficace, même si imparfaite. L’approche communicative de l’apprentissage des langues étrangères a complété ou complexifié la méthode audio-orale du mouvement behavioriste (voir tableau 1) entre autres choses par l’intégration des objectifs culturel et conceptuel dans la communication (intérêt du message et prise de distance par rapport à la culture, aux habitudes, choix du registre, etc.) (voir tableau 2). Dans cette approche, le sens, qui permet de communiquer, de se faire comprendre est plus important que la forme.Le niveau seuil est le niveau permettant d’atteindre ce but.

### Tableau 2 : Catégories de competence

|  |  |
| --- | --- |
| 1  Maîtrise métacognitive de l’apprentissage | Connaissance de ses stratégies d’apprentissage (résolution des problèmes, réactions face a l’erreur, etc.) |
| 2 Maîtrise de la construction de la langue étrangère | Connaissance de la grammaire, du lexique, de la sémantique, de l'orthographe et de la phonologie : syntaxe, lexique, groupe verbal, groupe nominal et élocution |
| 3 Maîtrise de la communication en langue étrangère | Maîtrise du dialogue, de l’échange (prise de parole, gestion des tours de parole, etc.) |
| Maîtrise de l’interaction (adaptation à autrui) |
| Prise en compte de la situation d’énonciation et de la cohérence entre la situation et le message |
| 4 Maîtrise de la culture du pays | Maîtrise des rapports langue culture, des aspects sociolinguistiques, culturels et interculturels. Il ne faudrait pas ignorer la relation entre langue et la littérature ; Si l’on veut transmettre non seulement le système de la langue mais ce que Humbodt appelait le « caractère » des langues où se trouvent posées les questions de leur spécificité et de leur historicité |

3 et 4 correspondent aux compétences de communication, développées plus bas.

Dans la pratique des langues étrangères, chaque savoir-faire (tableau 1) implique la maîtrise de différentes compétences (tableau 2), qui permettent une communication efficace.

D’abord il faut s’identifier précisément les besoins. Compte tenu du temps de formation et des nombres d’heures données au deuxième langue étrangère il convient de sélectionner et d’établir des priorités. Une opération de sélection, en fonction des situations les plus fréquentes et des fonctions langagières mobilisées dans ces situations, est donc nécessaire.

Pour concilier les différentes approches méthodologiques, le tableau ci-dessous devrait permettre aux enseignants de se situer par rapport à chacun de ces paramètres, à travers une gradation en cinq niveaux qui iraient du plus traditionnel vers un antonyme qui, sous cette forme, ne correspondrait en fait à aucun courant constitué.

>Gradation<

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Priorité à l’écrit | O   O   O   O  O | Priorité à l’oral |
| Langue normée et artificielle | O   O   O   O  O | Langue se voulant authentique |
| Supports pédagogiques | O   O   O   O  O | Supports authentiques |
| Place centrale de la grammaire | O   O   O   O  O | Grammaire au service de la communication |
| Transmission de connaissances | O   O   O   O  O | Développement de compétences |
| Eléments  culturels peu présents | O   O   O   O  O | Eléments culturels très présents |
| Progression linéaire | O   O   O   O  O | Progression en spirale |
| Centration pédagogique sur l’enseignant | O   O   O   O  O | Centration pédagogique sur l’apprenant |
| Recours fréquent à la LM | O   O   O   O  O | Recours à la LM prohibé |
| Recours à la LE1 | O   O   O   O  O | Recours à la LE1 prohibé |

Il peut ainsi s’agir de modules qui concernent les grands types d’interactions verbales et de micro-modules qui concernent les fonctions langagières et les outils linguistiques nécessaires à leur réalisation. L’intérêt de la démarche modulaire réside dans le fait qu’elle fixe des objectifs à portée opérationnelle à court terme ce qui permet aux apprenants de donner du sens à l’apprentissage et d’en saisir la cohérence.

Chacun de ces objectifs, tous opérationnels donc, peut évidemment se découper en sous-objectifs possédant les mêmes caractéristiques formelles. Ce sont :

* Les savoir-faire langagiers, nécessaires pour êtres capables de réaliser tel ou tel acte de langage ;
* Le savoir se comporter (souvent appelé savoir -être) ;
* Les savoir-faire généraux (savoir apprendre, savoir travailler et savoir étudier, savoir acquérir des connaissances).
* Les savoirs qui sont des connaissances réflexives sur la langue et qui ne constitue pas un but en soi mais seulement des ressources nécessaires à la réalisation langagières d’un savoir –faire ou d’un savoir-être. Ce sont les moyens langagiers théoriques, métalinguistiques et métaculturels que l’élève a besoin de maîtriser pour pouvoir atteindre l’objectif.

Chaque enseignement doit s’orienter vers un ou des objectifs, qui sont des buts transformés en visées opératoires, dont les éléments composants et leur ajustement sont connus et qui comprennent les modalités selon lesquelles on évalue ou on mesure leur degré ‘acquisition par l’élève. D’où par exemple, les notes.

* Les stratégies de orale
* Les stratégies d’expression orale

Les étudiants doivent résoudre des problèmes d’ordre pratiques : devoir se rendre à une destination précise en période de circulation dense. On leur demande de verbaliser le processus de réflexion;

* Les stratégies d’expression écrite

Dans le cas du français deuxième langue étrangère au Kazakhstan ce sont des objectifs pragmatiques et fonctionnels, objectifs socioculturels :

* Maîtriser une langue étrangère (français) comme un outil de communication ;
* Elargir les horizons culturels de l’élève ;
* Sensibiliser l’élève aux cultures francophones ;

Pour déterminer ce qui distingue l’enseignement du français langue étrangère seconde de celui du français langue seconde il faut faire attention aux faits suivants :

les approches didactiques dépendent des objectifs fixés.

* 1. la mise en place de la compétence de communication (Dans le monde de l’éducation la notion de la compétence est très à la mode aujourd’hui et sert de pivot à une nouvelle approche de l’enseignement/apprentissage dans l’ensemble des disciplines. On pourrait dire que l’histoire récente des modèles éducatifs a connu au moins 3 tendances qui sont toujours en concurrence : la première, qui prévalait de manière presque exclusive jusqu’aux années 60, insiste sur la transmission de savoirs, la seconde, qui a marqué les années 70-80 insiste sur l’enseignement de savoirs-faire ou d’aptitudes, et la troisième, qui émerge depuis une dizaines d’années, insiste sur le développement des compétences. Le ministère de l’Education et de recherche du Kazakhstan a décidé de réécrire les programmes d’études de l’enseignement/apprentissage des langues étrangères à la lumière des compétences.)

Ces approches doivent se développer également au niveau de l’enseignement des langues vivantes.

Si les objectifs de l’enseignement de la première langue étrangère et de la langue étrangère seconde sont similaires, mais les stratégies de l’enseignement sont divers (nombre des heures, prise en compte de l’expérience de la première langue étrangère ). Les objectifs du français langue seconde et du français langues étrangères sont différents. Il en découle les stratégies à mettre en place.

* La linguistique cognitive et la méthodologie de l’enseignement du F2LE (objectifs fonctionnels et communicatifs ) :

Objectifs :

* Objectif descriptif qui était de dresser un état des lieux ;
* Objectif de clarification – s’entendre sur une terminologie commune
* Objectif relationnel, qui était de susciter des rencontres, des articulations entre des recherches de différents lieux et domaines
  1. le recentrage sur l’enseigné
  2. le développement de l’expression libre et de la créativité
  3. l’utilisation des documents authentiques
  4. la diversification des procédures didactiques