



ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

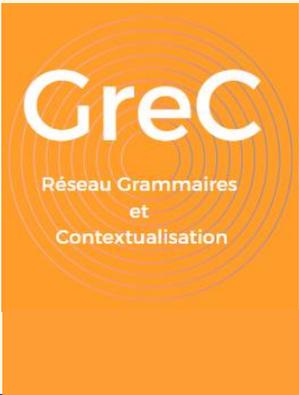
**Les représentations métalinguistiques ordinaires
et l'enseignement de la linguistique
et de la grammaire (aux allophones)**

CY Cergy Paris Université – EA 7518 LT2D
(Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaires)

Réseau GreC
(Grammaires et Contextualisation)

11 & 12 MARS 2021

Sous la direction de
Olivier DELHAYE et Franck DELBARRE

The logo for the Réseau Grammaires et Contextualisation (GreC) is set against an orange background. It features the word 'GreC' in a large, white, sans-serif font, with 'Réseau Grammaires et Contextualisation' in a smaller, white, sans-serif font below it. The text is centered within a circular pattern of concentric white lines.

ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

**Les représentations métalinguistiques ordinaires
et l'enseignement de la linguistique
et de la grammaire (aux allophones)**

CY Cergy Paris Université – EA 7518 LT2D
(Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaires)

Réseau GreC
(Grammaires et Contextualisation)

11 & 12 MARS 2021

Sous la direction de
Olivier DELHAYE et Franck DELBARRE

Date de publication : juin 2022



Cette création est mise à disposition selon le Contrat
*Creative Commons Paternité
Pas d'utilisation commerciale
Partage des conditions initiales à l'identique 2.0 France*
disponible en ligne : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/fr/>

Comité scientifique

Jean-Claude BEACCO (Paris Sorbonne Nouvelle)
Olivier BERTRAND (CY Cergy Paris Université)
Monique BURSTON (Université Technologique de Chypre)
Olivier DELHAYE (Université Aristote, Thessalonique)
Fryni KAKOYIANNI-DOA (Université de Chypre)
Patrick HAILLET (CY Cergy Paris Université)
Jean-Michel KALMBACH (Université de Jyväskylä)
Daniel LUZZATI (Le Mans Université)
Christophe REY (CY Cergy Paris Université)

Comité d'organisation

Jean-Claude BEACCO (Paris Sorbonne Nouvelle)
Liset DIAZ-BERGERON (CY Cergy Paris Université)
Christophe REY (CY Cergy Paris Université)

Directeurs d'édition

Olivier DELHAYE (Université Aristote de Thessaloniki)
Franck DELBARRE (Université des Ryūkyū)

Sommaire

Présentation	7	Olivier Delhaye Université Aristote de Thessaloniki Franck Delbarre Université des Ryūkyū
Préface	9	Jean-Claude BEACCO Sorbonne nouvelle, Paris
Mais où sont passés les temps primitifs ?	13	Jean-Claude BEACCO Sorbonne nouvelle, Paris
La grammaire en français langue étrangère : entre « dire » et « faire »	31	Marie-Christine FOUGEROUSE DILTEC, Sorbonne Nouvelle & UJM, Saint-Étienne
Explorer le concept de répertoire langagier dans une perspective phénoménologique	53	Marion DUFOUR Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Porto Alegre
Représentations métalinguistiques ordinaires pour l'enseignement du lexique en français sur objectifs universitaires (FOU)	71	Catherine FUCHS Laboratoire LATTICE (CNRS, ENS, PSL Research University, Sorbonne nouvelle, Paris) Sylvie GARNIER Université de Chicago Paris-Center
Enseignement/apprentissage d'éléments de linguistique générale auprès de futurs formateurs de migrants	89	Claudie PÉRET CY Cergy Paris Université

Enseignement/apprentissage d'éléments de linguistique générale auprès de futurs formateurs de migrants

Claudie PÉRET

CY Cergy Paris Université, Paris, France

Mots-clés

LINGUISTIQUE GÉNÉRALE – FORMATION DE FORMATEURS – APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS – ADULTES
FAIBLEMENT LETTRÉS

Keywords

GENERAL LINGUISTIC – TRAINING OF TRAINERS – FRENCH LEARNING – POORLY LITERATE ADULTS

Palabras clave

LINGÜÍSTICA GENERAL – FORMACIÓN DE FORMADORES – APRENDIZAJE DEL FRANCÉS – ADULTOS CON BAJOS
NIVELES DE LECTOESCRITURA

Résumé

Après avoir expliqué ce qui a présidé au choix d'un enseignement de linguistique générale pour développer curiosité et connaissances à propos de langues particulières, puis au choix de quelques notions, seront présentées dans cet article les modalités de la formation qui doivent tenir compte de la diversité des cursus des étudiants qui se destinent à enseigner le français à des adultes peu lettrés. Comment mettre en œuvre la transposition didactique d'un contenu linguistique pour des acteurs de la formation ? Comment outiller les futurs formateurs pour une approche de la langue française qui tienne compte des pratiques langagières des apprenants ? Nous ferons un bref bilan qualitatif de cet enseignement après huit années de fonctionnement en nous appuyant sur les travaux remis par les étudiants d'une part et sur une enquête auprès des diplômés du master d'autre part. Cela nous permettra d'apprécier en quoi cet enseignement est un atout dans leur pratique professionnelle.

Abstract

This article presents why we consider important a training in general linguistics to develop curiosity and knowledge about particular languages. What notions will be studied? How to consider the cursus of students who will become trainers for poorly literate adults. How can we implement the didactic transposition of linguistic notions? How can we give the students the tools they will need when they have to teach French, considering the skills of the learners? An overview of the effects of the training,

after eight years will be given built on the students' results and on the answers to an inquiry. So we would appreciate if this training is an asset for their professional practice.

Resumen

Este artículo plantea el interés de prestar, en la enseñanza de la lingüística general, especial atención al desarrollo de la curiosidad y los conocimientos sobre idiomas espaciales, así como las modalidades que, durante la formación, deben tomar en consideración la diversidad de los currículos de los estudiantes que se embarcan en la enseñanza del francés a adultos con bajos niveles de lectoescritura. ¿Cómo llevar a cabo la transposición didáctica de un contenido lingüístico para todas las partes integrantes de la formación? ¿Cómo brindar herramientas a los futuros formadores para acercarse a la enseñanza de la lengua francesa teniendo en cuenta las prácticas lingüísticas de los aprendientes? Después de un breve balance cualitativo de esta forma de enseñanza basado en ocho años de funcionamiento, en trabajos realizados por los propios estudiantes y en una encuesta a los diplomados de un máster, podremos apreciar en qué medida este tipo de enseñanza supone una ventaja para la práctica profesional de dichos estudiantes.

Introduction

Le présent article rend compte de la mise en œuvre d'un enseignement de linguistique générale, proposé dans un master destiné à former de futurs formateurs pour adultes faiblement lettrés, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du français aux non-francophones. Le master vise à professionnaliser les acteurs de l'accompagnement linguistique des migrants et, dans ce cadre, l'enseignement de linguistique générale vise plus précisément à doter les intervenants de connaissances linguistiques dans une perspective didactique pour l'apprentissage du français. Notre réflexion prend pour cadre théorique la théorie des opérations énonciatives de Culioli et nous lui empruntons sa définition de la linguistique dont l'objet est « l'activité de langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles (à travers la diversité des textes, oraux ou écrits) » (Culioli, 1990 : 14). Nous commencerons par expliciter le choix d'un enseignement de linguistique générale qui s'appuie sur les pratiques langagières des étudiants. Nous justifierons ensuite le choix des notions abordées dans le cours ainsi que les modalités de formation des étudiants. Nous présenterons ensuite un petit sondage mené auprès des étudiants pour apprécier la réception de cet enseignement.

1. Pourquoi le choix d'enseignement de linguistique générale

La démarche pour chacun des étudiants consiste à comparer les procédés utilisés dans les langues qu'ils maîtrisent d'une part et dans celles parlées par leurs pairs d'autre part. Cette comparaison permet de prendre conscience de l'opération linguistique sous-jacente. Dans un premier temps, la démarche s'apparente à de la linguistique contrastive (Debyser, 1970). Mais il nous est apparu important que les étudiants aillent au-delà et acquièrent des notions de linguistique générale pour mettre à distance des faits de langue qu'ils auraient tendance à penser universels ou au contraire propres à une seule langue, pour repérer ce qui se cache derrière les marques linguistiques. Sommes-nous dans une démarche de linguistique comparée ? Dans une certaine mesure, mais, par rapport à la définition que cette discipline avait lors de sa naissance au XIX^e siècle, lorsqu'elle cherchait à établir des liens génétiques par une approche diachronique des langues (Paveau & Sarfati, 2003), nous avons plutôt une visée de recherche des universaux. Notre démarche s'apparente plus à celle de Lancelot et Nicole (1660) qui ont dégagé des principes de grammaire générale à partir des langues qu'ils connaissaient. Nous avons donc construit un enseignement de linguistique par une approche contrastive et comparée d'un petit nombre d'exemples de langues naturelles et à partir des connaissances des étudiants.

1.1. Le profil des étudiants

Le français est une langue maîtrisée par tous les étudiants mais ils n'ont pas tous construit une analyse fine du système, n'ayant pas eu, pour la plupart d'entre eux, des cours de linguistique dans leur cursus antérieur. La langue française est la langue véhiculaire dans le groupe d'étudiants et également la langue cible de l'enseignement qu'ils doivent mener. Pour la grande majorité d'entre eux, ils l'ont apprise en langue 1 et ont connu un essai de conceptualisation lors de leur scolarité en France. Certains étudiants l'ont apprise en langue vivante étrangère dans leur pays d'origine. Nous avons aussi des étudiants pour qui la langue française n'est pas la langue 1 mais a été la langue de scolarisation, la langue officielle dans leur pays d'origine. Il s'agit des étudiants des départements et territoires d'Outre-Mer français ou des étudiants venant de pays où le français, langue de l'ancien colon, est restée une langue officielle. La diversité des profils linguistiques des étudiants est un atout pour une approche

s'appuyant sur la comparaison de leurs pratiques et la mise en relation de leurs connaissances.

1.1.1. Hétérogénéité des publics d'apprenants

À la diversité des profils linguistiques des étudiants répond celle des profils linguistiques de leurs apprenants. Les étudiants du master sont pour la plupart déjà en activité au sein d'organismes de formation accueillant des migrants. Les langues parlées par les apprenants ne sont pas toujours les mêmes : il y a de nombreux locuteurs de langues africaines ou asiatiques, ce qui représente un bon nombre de langues différentes. Les parcours migratoires les ont amenés à rester plus ou moins longtemps en Lybie, en Allemagne, en Suède avant d'arriver en France, ils y ont appris la ou les langues du pays et appris à se faire comprendre avec une variante de l'anglais propre au pays où ils se trouvaient, teintée d'interférences liées à leur langue repère (Lucchini, 2005). Certains ont été scolarisés dans leur pays d'origine et ont obtenu des diplômes de l'enseignement supérieur, d'autres n'ont jamais tenu un crayon. La constitution des groupes en formation doit tenir compte de cette hétérogénéité pour limiter les trop grands écarts dans la maîtrise de l'écrit ; permettre d'avoir des modèles enrôlant, d'avoir des « passeurs » qui, via une interlangue souvent propre au groupe, aideront à faire comprendre les consignes et les significations des énoncés. Il s'agit donc de compétences langagières au sens large, et non seulement de compétences linguistiques propres au français, dont les étudiants ont besoin.

1.1.2. Besoin de former des migrants en urgence

Les apprenants des étudiants doivent pouvoir de façon urgente se déplacer en ville, interagir avec différents personnels des administrations ou des services sociaux. Du fait de leur parcours migratoire, la variante de l'anglais qu'ils utilisent n'est pas forcément comprise de leurs interlocuteurs en France. Ils pensent être en mesure de décliner leur identité mais se trouvent très rapidement en difficultés du fait de la différence de prononciation du nom des lettres (I/E ; E/A ; G/J ...). Il faut alors avoir recours à des papiers sur lesquels figurent les noms... papiers qu'ils sont justement en train de vouloir se procurer. Avant de pouvoir avoir droit aux formations proposées

par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration, ils sont le plus souvent accompagnés par des bénévoles. De nombreux étudiants du master ont découvert, via des associations, l'urgence de donner quelques éléments aux apprenants pour leur permettre de commencer à communiquer. La prise de conscience de leurs propres besoins est une des motivations de l'inscription au master. Certains anciens professeurs des lycées et collèges découvrent que leurs compétences professionnelles précédemment acquises ne leur sont pas toutes utiles. « Ce n'est pas le même métier » a dit une bénévole, agrégée de lettres retraitée. Elle avait quand même pour elle une très bonne connaissance du système linguistique du français.

1.2. Les besoins linguistiques des étudiants

L'idée d'apprendre les langues premières des apprenants n'est pas réaliste, puisqu'il ne s'agit pas toujours des mêmes langues et qu'il y a de nombreuses langues pratiquées au sein d'un même groupe d'apprenants en formation. Nous aurions pu exiger l'apprentissage d'une autre langue, dans une famille de langue non familière de l'étudiant. Mais il aurait alors fallu intégrer dans le master un moment d'analyse du processus d'apprentissage. Tous les étudiants n'auraient pas choisi la même langue et nous aurions retrouvé la diversité des pratiques qui, de fait, est déjà dans le groupe. Nous perdons, en faisant ce choix, l'opportunité d'analyser la mise en situation d'apprentissage. Nous avons privilégié la démarche consistant à faire appel à leurs souvenirs d'apprenants. Dans le cadre de cet enseignement, il s'agit donc de repérer les opérations énonciatives communes à toutes les langues. Les étudiants ont besoin de pouvoir repérer des universaux langagiers dans les pratiques de leurs apprenants pour s'appuyer sur cette compétence déjà construite (Péret, 2021).

2. Choix des contenus et modalités de formation des étudiants

2.1. Les savoirs ciblés

Le choix des notions s'est fait à partir des idées reçues sur le français telles que nous avons pu les recueillir lors de la formation de bénévoles ou d'enseignants. La plus courante est que le français est une langue S-V-O. Une analyse des premiers échanges des étudiants et de quelques lignes de texte écrit met à mal cette généralité. Ce à quoi les étudiants répondent qu'il y a toujours des exceptions. Autre idée reçue.

Il y a plus de régularités que d'exceptions sinon elles ne s'appelleraient pas des exceptions. L'objectif de doter rapidement les apprenants de moyens linguistiques pour communiquer suppose de se focaliser sur les régularités. C'est d'ailleurs ce qui est préconisé pour les premières années de scolarisation. Le deuxième groupe d'idées reçues concerne la confusion entre opération énonciative et marque de l'opération. Deux exemples emblématiques souvent cités par les étudiants : la détermination et la situation des énoncés dans le temps. Les étudiants disent que les apprenants ne peuvent pas comprendre les articles parce que dans leur langue, il n'y a pas de déterminant (langues slaves par exemple). Rapidement ils trouvent les moyens qu'ont les locuteurs des langues en question pour sélectionner parmi toutes les occurrences possibles d'une notion celle qui permettrait de faire la différence entre *une voiture* et *la voiture* dans des énoncés du type « j'ai abimé la voiture » vs « j'ai abimé une voiture ». Absence de déterminant de type article, certes, mais non absence de l'opération de détermination. Concernant la situation des énoncés dans le temps, très souvent les arabophones disent qu'en arabe, il n'y a pas de futur. Cela est une conséquence de la terminologie grammaticale concernant la morphologie verbale. Les étudiants attribuent une valeur temporelle ou modale à la dénomination du tiroir verbal futur, pour reprendre l'expression due à Damourette et Pichon (1911-1940). C'est la comparaison des différents procédés pour situer un énoncé dans le futur qui permet aux étudiants de mesurer la valeur modale de ce tiroir verbal car il est couramment traduit grâce à un auxiliaire modal. Et c'est aussi l'occasion de réfléchir sur la nécessaire projection dans le futur de tout être humain (à fortiori ceux qui entreprennent un parcours migratoire). À l'occasion du travail universitaire à produire pour valider l'enseignement, les étudiants sont amenés à étudier d'autres opérations en choisissant entre modalisation, qualification, négation.

2.2. Méthodologie didactique

2.2.1. La nécessaire transposition didactique

Les écrits des géants de la linguistique, sur les épaules desquels le contenu scientifique du cours est construit, ne sont pas directement accessibles à des étudiants de master ayant des notions de linguistique non structurées. L'un des objectifs de l'enseignement de linguistique générale est de leur permettre de lire des

articles de revues de linguistique telles que *Faits de langue*, *Linx*, ... de leur rendre familière la consultation d'ouvrages d'introduction à la linguistique générale et à la linguistique française. Cela suppose un accompagnement dans l'apprentissage progressif d'une terminologie scientifique qui se démarque de la terminologie grammaticale traditionnelle, dans le développement d'une posture de questionnement sur les pratiques langagières, dans la prise en compte de la dimension énonciative des faits de langue étudiés avec les apprenants. Cela suppose de notre part de mettre en œuvre la transposition didactique telle qu'elle a été conceptualisée par Chevallard (1985). Au-delà de l'efficience de l'enseignement, nous visons une modélisation didactique, en espérant que les étudiants auront à cœur de penser cette transposition avec leurs apprenants. Il s'agit donc d'adapter le savoir savant nécessaire à l'exercice de formation d'adultes faiblement lettrés en français en un savoir à enseigner, de trouver les mots simples pour décrire les universaux langagiers et le système linguistique du français. Nous avons introduit des expressions comme *parler briques* et *phrase à deux pattes* qui permettent aux apprenants d'accéder rapidement au niveau trois des opérations énonciatives de Culioli, celles des représentations métalinguistiques (Culioli, 1990 : 22). Nous avons détaillé cette approche dans l'article « Apprendre le français en s'appuyant sur les acquis en langue première. Le cas des arabophones » (Péret, 2021). Les étudiants, comme leurs apprenants, accèdent aux opérations de niveau 1, comprennent qu'il ne s'agit que de la construction mentale de ce qui va être actualisé ensuite dans une langue particulière, niveau 2 des opérations énonciatives. Le parler briques permet de se faire comprendre sur le marché avec l'appui de la gestuelle mais n'est en aucun cas une production d'énoncés bien formés dans la mesure où il manque des marqueurs de détermination, de situation dans le temps, de qualification... Le parler briques n'est pas une langue dans la mesure où il ne permet pas l'expression de la complexe pensée humaine. Seule la langue, qui ne peut pas être simple, le peut, et les moyens pour rendre compte d'un contenu de pensée sont très variés. La découverte d'un autre univers de vie demande d'autres moyens linguistiques et ce n'est souvent que dans la langue liée à ce nouvel univers qu'ils sont trouvés.

2.2.2. Mise en scène d'énonciation

Un autre moyen pour rendre accessible la compréhension du système est de faire en sorte que chaque énoncé étudié soit situé. C'est la raison pour laquelle nous avons introduit, dès le premier cours, des énonciateurs avec lesquels les étudiants vont se familiariser. Un personnage principal, que nous avons appelé Paul, évolue dans un univers domestique et interagit avec sa compagne, Léa, ou son patron. Ainsi, concernant l'exemple de la détermination évoqué ci-dessus, il est demandé aux étudiants de choisir l'émotivité qui correspondrait à l'expression de Léa selon qu'il dit :

- (1) *j'ai abimé ta voiture*
- (2) *j'ai abimé la voiture*
- (3) *j'ai abimé une voiture*
- ...¹

Des apprenants à l'aise en français peuvent imaginer la réponse de Léa.

Pour aborder la notion de complément dans le prédicat ou complément de proposition, c'est Léa qui va servir de locutrice. Elle est au téléphone avec une amie et dit « Paul range les cartons dans le grenier », avec les nécessaires éléments de mise en discours. Les étudiants doivent trouver les deux scénarios possibles. Soit Léa est tranquille pour discuter avec son amie parce que Paul est dans le grenier, soit elle est gênée par les incessants aller-retours de Paul qui passe de l'espace où sont entreposés les cartons au grenier où il va les ranger. La recherche des différents moyens de mettre en discours ces deux scénarios dans les langues connues des étudiants met en évidence les deux fonctions syntaxiques, surtout s'ils connaissent des langues à flexion nominale. Tout cela pour que les étudiants prennent conscience qu'il n'y a pas d'énoncé sans un énonciateur et ses co-énonciateurs dans une situation de communication précise... et pour qu'ils recherchent éventuellement des mises en scène pour les exemples des manuels qu'ils veulent utiliser.

La présence des personnages dans le cours, en ménageant un petit suspense sur ce qui pourrait leur arriver, relève de la dramatisation, telle qu'elle est utilisée dans les

¹ Les exemples donnés à l'écrit n'ont ni majuscule ni point car il ne s'agit pas de phrases, ni même d'énoncés oraux, puisqu'il manque les éléments d'inscription dans le discours. Une autre situation d'apprentissage consisterait à chercher les différentes façons d'introduire ces bases propositionnelles.

cultures orales pour la transmission des savoirs savants (Diagne, 2005 : 121-123). C'est l'histoire des personnages qui permet de transmettre le savoir et de le mémoriser. Par ailleurs, les personnages ont apporté un peu de vie dans un enseignement réputé rébarbatif.

2.2.3. Prise en compte des représentations du temps

Les étudiants sont unanimes pour dire qu'il leur est difficile d'enseigner la façon de situer les énoncés dans le temps. Ils traduisent cela en disant que « le problème c'est la conjugaison ». Commencer par l'apprentissage des tiroirs verbaux est sans doute la pire des solutions. Cet apprentissage ne devrait arriver qu'à la fin d'une découverte des différents moyens linguistiques dont dispose la langue française dans ce domaine.

La difficulté à laquelle se heurtent les étudiants est due au fait qu'ils pensent évidente la représentation de l'axe des temps orienté horizontalement de gauche à droite. Nous avons présenté à des étudiants suivant un master comparable à celui dont il est question ici, les difficultés liées à l'apprentissage de la morphologie verbale (Péret, 2016). Les comparaisons des moyens de représenter le temps, de situer les énoncés dans le temps ainsi que la remise en question de l'apprentissage traditionnel de la conjugaison ont permis d'aborder des notions linguistiques comme l'aspect, la voix, l'auxiliaire... Mais aussi ce sont les modalités de travail des points de langue qui ont été questionnées. Doit-on suggérer aux apprenants que le moyen de trouver le verbe est de changer de temps si l'énoncé source est du type « Paul pense qu'il devrait aller ranger les cartons » ? C'est encore une fois la pertinence du corpus d'étude qui est remise en cause. Quelles sont les manipulations que les apprenants doivent s'approprier pour résoudre leurs problèmes de mise en langue ? Dans le cas de l'exemple précédent, c'est le recours au parler briques qui s'est avéré opératoire. Cette situation permet de s'interroger sur les valeurs respectives des règles et des exemple-types. L'apprentissage des règles n'est pas au service de la conscience du système linguistique.

3. Recherche de l'éventuelle efficience de l'enseignement de linguistique générale

L'enseignement a déjà été mis en œuvre pendant neuf ans et nous sommes en droit de nous interroger sur son efficience. Au fil des années, les productions des étudiants pour la validation de l'enseignement et leurs réactions en fin d'année dans le questionnaire de satisfaction envoyé à tous donnent des premières indications. Nous avons également mené une enquête auprès des anciens étudiants.

3.1. Réactions en fin de formation

Les réactions en fin de formation ont, depuis le début du master, été positives, ce qui a justifié que nous reconduisions chaque année l'enseignement. Les étudiants disent que le cours leur a apporté des connaissances scientifiques et des procédures transférables dans leur pratique professionnelle. Mais il ne s'agit que d'un questionnaire de satisfaction. Un indicateur plus sûr est la qualité des études produites par les étudiants pour valider le cours. Elles nous ont permis de mesurer l'appropriation de la terminologie linguistique, la mise à distance des langues premières, la prise de conscience de la différence entre l'opération d'énonciation et le marqueur de l'opération. Cela a été très net concernant les dossiers portant sur la négation quand, en français, c'est le même terme qui permet de parler et de l'opération et du marqueur. De même, ceux qui ont étudié la modalité injonctive ont pris conscience de la pluralité des moyens de donner des ordres, ce qu'ils ont expérimenté depuis leurs premiers jours, comme destinataires des ordres puis plus tard comme donneurs d'ordre. Ils ont pu apprécier la différence entre « c'est impératif » et « c'est de l'impératif ». Les quelques pistes didactiques qu'ils proposent en fin de dossier attestent de l'appropriation d'une démarche s'appuyant sur les pratiques langagières des apprenants.

3.2. Enquête auprès des anciens étudiants

3.2.1. Présentation de l'enquête

Nous avons recherché les traces de cet enseignement en interrogeant les étudiants sur ce qu'a pu leur apporter le cours et ce qu'a pu leur apporter l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons ciblé six points d'observation :

- la connaissance de la langue première ;
- la capacité à apprendre une langue étrangère ;
- la connaissance et la consultation d'ouvrages de référence concernant la langue française ;
- la capacité à comprendre les difficultés des apprenants en formation linguistique ;
- la capacité à aider les apprenants dans leur apprentissage linguistique ;
- la curiosité concernant les systèmes des langues des apprenants.

Il était demandé d'attribuer une valeur de 0 à 5 (0 étant la valeur minimale) et d'ajouter éventuellement des commentaires.

3.2.2. Quelques résultats

Les résultats obtenus n'ont pas de valeur scientifique et ce pour plusieurs raisons. Les étudiants qui ont répondu sont ceux qui avaient le souvenir du cours et ont accepté de nous faire part de leurs ressentis. Ce n'est pas forcément ceux qui n'ont trouvé aucun intérêt ou qui ont tout oublié. Comme nous n'avons obtenu que 16 réponses sur une cinquantaine de questionnaires envoyés, nous ne pouvons pas, de surcroît prétendre à un traitement statistique. Il ne s'agit donc que d'une collecte de témoignages.

Les items ayant obtenu un meilleur score sont les items 1 et 2, 12 étudiants sur 16 attribuant des notes de 4 ou 5 à ces items. Voici un commentaire :

Je pense à l'exemple des temps. C'est seulement avec l'enseignement de linguistique que j'ai réalisé que ce qui me semble parfaitement naturel (et d'ailleurs toujours extrêmement difficile

à transmettre aux apprenants aujourd'hui) concernant le rapport aux temps qu'on a en France (utilisation du passé composé et imparfait par exemple) n'est pas universel. Chaque langue utilise différents outils pour exprimer des notions temporelles différentes. Lors de mes apprentissages scolaires, je cherchais plutôt un guide « d'équivalence » : dans ce cas en français, j'utilise cette forme verbale en anglais, mais je n'avais pas du tout pris conscience qu'on ne « dit » pas la même chose.

Les items 3 et 6 en lien avec les compétences langagières des apprenants n'ont obtenu de bons scores que pour respectivement 9 et 8 étudiants.

Je me suis intéressée aux systèmes des langues des apprenants en formation en leur montrant que je comprenais leurs difficultés. Ça les motivait.

Les items 4 et 5 ciblant l'apport dans la pratique professionnelle obtiennent le même type de réponses.

Depuis que j'ai suivi cet enseignement, je n'arrête pas de revenir dans mes cours sur le fait qu'on dit toujours quelque chose sur quelque chose. Encore aujourd'hui, j'ai dû le faire une dizaine de fois, car les stagiaires répondent ou s'expriment souvent avec un mot. J'ai l'impression que cela les aide, et pour ma part, cela m'évite de faire ce que je faisais avant, à savoir finir leur phrase à leur place.

Ces résultats sont en cohérence avec l'objectif linguistique de l'enseignement. Pour avoir une image plus précise de l'efficacité de l'enseignement, il serait nécessaire de mener une étude auprès des propres apprenants des étudiants et de comparer avec les performances d'apprenants formés par d'autres formateurs que les étudiants ayant suivi ce cours.

3.3. Réactions d'autres enseignants ayant bénéficié d'une formation à la linguistique générale

Dans la mesure où nous sommes sur de la collecte de témoignages, nous pouvons ajouter ceux de deux enseignants qui ont eu une approche du même type.

Le premier témoignage est celui d'une professeure des écoles spécialisée, enseignante en Unité Locale d'Inclusion Scolaire dans un collège. Ses élèves étaient en échec depuis le début de leur scolarité et bénéficiaient depuis peu de ce dispositif d'aide aux élèves en difficulté. Très rapidement, grâce à la transposition didactique que nous lui avons enseignée, elle a vu ses élèves écrire des textes cohérents et l'un d'eux a même dit que cela lui avait permis d'apprendre à penser (Lasseaux, 2018).

Un autre témoignage provient d'un professeur de collège dont le public est en grande difficulté.

Voici l'exemple de la production d'un élève, en réponse à la consigne d'écriture suivante « Imaginez la suite des aventures d'Ulysse après qu'il a affronté Scylla ». La production a été transcrite car le premier jet manuscrit est très difficilement lisible.

Ulysse est choqué que ses 6 compagnons viennent d'être dévorés il va attaquer le monstre qui a tué les 6 compagnons pour le venger est Scylla est elle aussi elle est choquée est aide Ulysse est Scylla rames les compagnons avec elle pour aider Ulysse à le tuer le monstre est soudain Ulysse a réussi à tuer le monstre et là un autre monstre surgit est jette Ulysse [illisible] dans un village est il se réveille sans compagnons Hercule lui dit que qui s'est passé est Ulysse lui raconte ce qui s'est passé Hercule et Ulysse vont à la recherche de Scylla est la trouva Hercule ses compagnons sont morts Ulysse a du sang partout Ulysse vas tuer le monstre en lui envoyant une ipé sur la tête est mourra et Scylla renvoie Ulysse Hercule est Scylla propose à Ulysse de venir chez elle. Ulysse est parti en bateau là d'ici.

Illustration 1. Transcription d'un 1^{er} jet

Le professeur a encouragé l'élève à utiliser le parler briques et la phrase à deux pattes pour avoir une vision plus nette de ce qu'ils voulaient écrire. Là aussi le résultat a été rapide et très efficace et le professeur témoigne de la fierté et la joie de l'élève qui se rend compte qu'il peut écrire.

En une vingtaine de minutes, l'élève a produit le texte suivant :

Ulysse est choqué que ses compagnons viennent d'être dévorés. Ulysse va
attaquer le monstre qui a tué les 6 compagnons. Ulysse a réussi à tuer le
monstre. Ulysse surgit tombé dans l'eau et assommé. Hercule lui dit
ce qui s'est passé quand il a été en mer. Ulysse lui raconte qu'il était
à la recherche de Scylla. Scylla traque Hercule et ses 6 compagnons d'un instant.
Ulysse prend son bateau et prendra le bateau avec Hercule.

Illustration 2. Copie du 2^e jet

Le professeur a accompagné son élève en utilisant ce que nous avons présenté en formation. Il s'agissait d'une formation pour les professeurs de français enseignant en 6^e. Les contenus présentés dans cet article ont été ceux qui ont été mobilisés lors de cette formation.

Conclusion

Nous avons vu comment une mise en abîme de la prise en compte des pratiques langagières des étudiants pour qu'ils prennent en compte celles de leurs apprenants, peut permettre aux dits apprenants de comprendre le système de la langue, le lien entre analyse et communication. Les apports de connaissances linguistiques outillent étudiants et professeurs : ils peuvent plus facilement repérer les points d'appui dans les pratiques des apprenants et peuvent continuer à se former en consultant des ouvrages spécialisés. Il nous semble important de modéliser avec les étudiants une démarche que nous souhaitons voir mise en œuvre auprès des apprenants.

Références bibliographiques

- Arnauld, A. & Lancelot, C. (1660). *Grammaire Générale et raisonnée*. [Archive Gallica] <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50416g>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 1. Ophrys.
- Damourette, J. & Pichon, E. (1911-1940). *Essai de grammaire de la langue française*. D'Artrey.
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 8, 31-61
- Diagne, M. (2005). *Critique de la raison orale. Les pratiques discursives en Afrique noire*. Karthala.
- Lasseaux, V. (2018). *La phrase à deux pattes*. Mémoire de master APRIBEP, Université de Cergy Pontoise. <https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/ressources/memoires/272-la-phrase-adeux-pattes>
- Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Enfance*, 57, 299-315
- Paveau, A.-M. & Sarfati G.-É (2003). *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*. Armand Colin, col. U.
- Péret, C. (2016). *Un frein à l'apprentissage de la morphologie verbale : la non prise en compte de la représentation du temps dans les cultures d'origine*. Communication au séminaire du laboratoire LTF de l'université de Lorraine, 30 septembre 2016. [Présentation en ligne] <https://reseaultf.atilf.fr/?cat=11>

Péret, C. (2021). Apprendre le français en s'appuyant sur les acquis en langue première. Le cas des arabophones. Scolagram.
<https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/chapter-2/besoins-metalangagiers/item/328-acquis-L1-arabophone>

