



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Une corde (sensible) à l'arc des enseignants de (Français) Langue Etrangère : L'improvisation métalinguistique en classe

Évelyne Rosen

Université de Lille 3, EA4354 - THEODILE - CIREL - Centre
Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille
evelyne.rosen-reinhardt2@univ-lille3.fr

Rémy Porquier

Université Paris-X¹
porquier@u-paris10.fr

Reçu le 09-04-2017 / Évalué le 16-08-2017 / Accepté le 18-11-2017

Résumé

Cet article part d'une observation banale et d'un constat familier aux enseignants de langue : il se produit dans un cours de langue étrangère des épisodes où l'enseignant se voit interroger (et se trouve interrogé) sur tel ou tel aspect du fonctionnement ou de l'emploi de la langue qu'il enseigne, et se voit en situation d'improviser une décision : en différant la réponse, en éludant la question, ou en y répondant à chaud de façon imprévue, à l'improviste, et donc en improvisant. Il s'agit donc de l'apparition d'une question imprévue, et de ce qu'elle déclenche chez l'enseignant, dans sa démarche et dans sa réflexion.

Mots-clés : questionnements imprévus, improvisation, classe de langue étrangère, enseignants de FLE

Another (Sensitive) String to the French Teacher's Bow: Metalinguistic Improvisation in a Foreign Language Class

Abstract

This article is based on a frequent experience made by language teachers: the students ask unexpected questions regarding the language and its functions. The teacher might not have immediately the precise answer and has to make a decision: he could postpone the answer or he could answer directly, without any preparation, in a kind of pedagogical improvisation. This article deals with such unexpected questions in the foreign language class and the effects on the teachers, his reactions and his pedagogical answer.

Keywords: unexpected questions, improvisation, language class, teacher of French as a foreign language

Tout enseignant de langue a peu ou prou l'expérience de la gestion de l'imprévu en classe. Mais pour préciser le propos, en voici quelques exemples, empruntés au domaine du français langue étrangère² :

- « Pourquoi est-ce qu'on dit *ça a été* pour dire *ça va* au passé. On ne dit pas *c'est allé* ? »
- « J'ai vu *entrée des camions* et *sortie de camions*. On peut dire aussi *sortie des camions* ? »
- [L'étudiant, dans un mémoire de M1, a écrit : *Passons maintenant à l'abordage de la deuxième partie*. L'enseignant a souligné ainsi : *Passons maintenant à l'abordage de la deuxième partie*] « Pourquoi est-ce que vous avez souligné à *l'abordage* ? »
- « J'ai entendu *vos gueules !*, je crois que ce n'est pas très poli. Mais à une personne toute seule, est-ce qu'on peut dire *votre gueule* ? »
- « On a dit *le chat est devant la fenêtre*. Mais il n'est pas *derrière la fenêtre* ?³ »
- « *Si vous étiez venu demain, on serait allé au cinéma*. C'est pas possible de dire ça, c'est du passé avec du futur. »

Il existe des quantités d'échantillons de tels questionnements (portant sur le lexique, la syntaxe, la morphologie, la ponctuation, sur des questions de norme ou d'usage, etc.), échantillons moins souvent affichés que les erreurs classiques ou spectaculaires d'apprenants.

La question posée ici est en premier lieu celle du comportement des enseignants face à des questionnements imprévus, inattendus et à la décision de traitement. Mais elle interroge plus largement les modalités de rencontre et d'interaction entre la grammaire pédagogique des enseignants et l'interlangue (la compétence transitoire) des apprenants, et les commentaires et explications métalinguistiques engagés dans de telles interactions. En effet, les questionnements des apprenants s'inscrivent là dans leur itinéraire d'apprentissage : leur activité réflexive questionne leur grammaire d'apprenant, dans sa dynamique et son caractère variable et instable, et vient en même temps interroger la grammaire de l'enseignant, censée être celle de la langue (Fougerouse, 2001). La « grammaire-transition » proposée par de Salins (1996) est en ce sens un outil précieux pour les (futurs) enseignants dans la mesure où elle propose 1) des explications terminologiques permettant d'accéder ensuite à la lecture d'ouvrages plus savants ; 2) une réflexion sur des questions d'ordre sémantique, morphologique et syntactique spécifiques à l'enseignement du FLE ; 3) des exemples d'erreurs commises par les apprenants ainsi que des activités pédagogiques à même de faciliter l'acquisition et l'appropriation correcte du système grammatical.

Véritables déclencheurs, ces erreurs et activités réflexives des apprenants viennent donc interroger implicitement sur ce qui est à ce stade soit un manque dans l'apprentissage, soit un manque dans l'enseignement, ou sur un palier ultérieur de connaissance de la langue⁴.

Cela croise donc plusieurs dimensions :

- une dimension acquisitionnelle : l'apparition de questionnements métalinguistiques dans un parcours d'apprentissage, dans une activité cognitive et réflexive d'apprentissage ;
- une dimension interactive, discursive et acquisitionnelle : la gestion interactive, immédiate ou différée, du questionnement ;
- une dimension plus globale (psycho-socio-cognitive et didactique) : comment procède-t-on pour gérer, dans son déroulement, l'imprévu ?
- une dimension linguistique : quel éclairage apportent ces questionnements sur le fonctionnement de la langue étrangère ?
- une dimension linguistique et didactique : l'apport de tels épisodes à la restructuration de la grammaire pédagogique de l'enseignant(e). Cette dernière dimension signale que l'on a affaire à des interrestructurations entre la grammaire d'apprenant (GA) et la grammaire pédagogique (GP).

On présentera, dans cet article, la première étape d'une recherche sur les cas, les situations et les épisodes d'improvisation en classe de langue⁵.

1. Cadre théorique et observation

Quel est l'intérêt théorique de tels épisodes ? Six points sont envisagés dans ce qui suit.

1. Cette réflexion entre dans le cadre bien plus général de la gestion de l'imprévu, traitée notamment par Perrenoud en sciences de l'éducation. La gestion de l'imprévu concerne par ailleurs l'ergonomie et la sociologie du travail (surtout dans les métiers de l'urgence, médecine, secours, guerre, etc.), plus largement une théorie de l'action (cf. Bange, 1992). Pour Vergnaud « il existe des classes de situations dans lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées » (cité par Perrenoud, 1999). Pour Perrenoud (1999 et 2001), la capacité de gestion de l'imprévu implique deux choses : savoir reconnaître ou anticiper l'événement et construire une réponse adéquate ; savoir improviser sans préavis. Mais l'expérience permet de construire des schèmes de réponses, fondés sur l'expérience de schèmes de situations. D'autre part, de tels épisodes révèlent ou éclairent des pratiques réflexives (réflexion dans l'action et réflexion sur l'action,

voir Schön, 1994/1983 ; Perrenoud, 2001), chez l'apprenant et chez l'enseignant. Ils manifestent également la double dimension intrapsychique et interpsychique (Vigotsky, 1985/1934) de la collaboration entre apprenant et enseignant.

2. Ce type de situations et d'épisodes, forcément présent, parfois fréquent dans l'interaction didactique, revêt certaines spécificités lorsqu'il s'agit d'enseignement et d'apprentissage des langues :

- d'une part, le statut de la langue et les questionnements sur la langue sont une des dimensions de cet enseignement, où fonctionnent double énonciation, bifocalisation et activité métalinguistique ;
- d'autre part, en matière d'appropriation de langue étrangère, donc pour les apprenants, les questionnements et la gestion de l'imprévu renvoient au rôle institutionnel, au statut et à la fonction de l'enseignant, comme expert qualifié et responsable, qui est présumé savoir et guider, y compris dans le cas de questionnements inopinés ;
- par ailleurs, bien que ces situations et épisodes apparaissent dans l'acquisition et les interactions en milieu naturel, probablement moins souvent et de façon différente, elles ne s'y inscrivent pas dans un système d'interactions pré-réglé par la situation didactique, et rythmé par le déroulement des unités et activités didactiques (voir Laurens & Véronique (dir.), 2017). Dans l'interaction en milieu naturel, le natif n'est pas dans le rôle de l'instructeur institué.

3. Ainsi, les interactions suscitées par ces questionnements imprévus révèlent ou éclairent divers aspects des processus et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, et des interactions apprenants-enseignants.

On les énumérera ici :

- activité réflexive des apprenants (fonctionnement + emploi) : émergence de l'activité réflexive pour soi et du travail réflexif solitaire :

« En se posant tout haut les questions qu'il se pose tout bas, c'est-à-dire en laissant apparaître des traces de ses activités de réflexion sur le nouveau système, l'apprenant se donne une chance d'aboutir à des réponses, c'est-à-dire de développer plus efficacement son nouveau système linguistique. » (Arditty, Vasseur, 1996 : 76-77) ;

- manifestation explicite de l'interlangue des apprenants, et en particulier des zones - ou microsystèmes - à mobilité ou instabilité (Pallotti, 2017) ;
- sollicitation et manifestation de la conscience linguistique de l'enseignant (Aguilar, 2011 ; Vermeersch, 2000 ; Rivière & Cadet, 2011) ;

- séquences potentielles d'acquisition (voir De Pietro *et al.*, 1989) ;
- zone de développement proche (Vigotsky, 1985/1934) ;
 - activité réflexive de l'enseignant (voir notamment Chiss & David, 2011, Cicurel, 2011 a et b ; Rivière 2010) ;
 - traitement (immédiat, différé, éludé) par l'enseignant : décision et procédure, qui peuvent être ensuite étayées lors d'un entretien d'auto-confrontation, tel qu'il est mis en place par le groupe DILTEC-IDAP (Groupe IDAP-DILTEC, 2014).

4. On souligne ici plusieurs points :

- les questions des apprenants soulèvent des aspects flous, voire non traités, du système, et contribuent alors à une description GA/GP (sur divers points : lexicque, syntaxe, morphologie, orthographe, ponctuation, usages sociolinguistiques, norme, etc.) ;
- l'activité improvisatoire ou réfléchie de l'enseignant informe et développe sa compétence ou sa conscience de la langue, en faisant en quelque sorte passer l'interlangue des apprenants dans son propre espace réflexif⁶ ;
- on peut alors parler d'input pour l'enseignant et de modification non de son interlangue, mais de ses connaissances et représentations du système de la langue qu'il enseigne.

5. Une autre dimension est la matière et la forme des questionnements :

- *est-ce que ?*
- *pourquoi ?*
- *comment ?* (d'où le titre du présent article "le comment du pourquoi")

Ces questions se ramènent finalement à un questionnement du type « comment ça marche ? ». Porquier (2007 : 29) note ainsi à ce propos que « ce que les apprenants explorent et révèlent de la grammaire varie selon les questions qu'ils posent et selon les manières dont ils les posent. Mais aussi selon la façon dont leurs questionnements et leurs tentatives sont captés et exploités. En effet, leurs demandes, qui peuvent souvent paraître d'ordre formel (« est-ce qu'on peut dire ça ? », « c'est juste ? », « c'est correct ? »), concernent non seulement la forme et la norme, mais souvent aussi les dimensions utilitaires, fonctionnelles et communicatives de la grammaire ordinaire ».

6. Enfin, ces questions relèvent d'une activité réflexive (d'une pratique réflexive pour Perrenoud, 2001) chez l'enseignant et les apprenants, qui débouche sur un fonctionnement du type réponse-explication ou sur des exercices de

conceptualisation, définis précisément selon Besse & Porquier (1991 : 113) comme « une démarche qui s'appuie [...] sur la perception métalinguistique que les apprenants peuvent avoir de la langue-cible [...]. Il s'agit moins, à proprement parler, d'exercices que de moment de réflexion grammaticale explicitée par les apprenants ⁷».

Traitement didactique et traitement discursif sont alors à observer : qu'ils prennent la forme d'une séquence latérale (Bange, 1992) ou d'une tâche improvisée, en lien direct ou non avec la tâche en cours.

On suppose que l'investigation d'épisodes d'imprévus est de nature à faire capitaliser (« l'imprévu comme analyseur de l'action », selon Perrenoud, 1999) des expériences et des éclairages sur l'appropriation, sur l'enseignement, sur les interactions didactiques et sur la description des langues.

Tout cela demande une démarche fine d'observation et de recueil de données.

2. Méthodologie d'investigation et commentaires des premiers résultats

Pour articuler ce cadre théorique et une méthodologie d'investigation *ad hoc*, l'on est parti des deux classes de situations distinguées par Vergnaud (1990 ; cité par Perrenoud, 1999) pour circonscrire un vaste terrain :

- des classes de situations pour lesquelles le sujet-enseignant dispose dans son répertoire, à un moment donné de son développement et sous certaines circonstances, des compétences nécessaires au traitement immédiat de la situation ;
- des classes de situations pour lesquelles le sujet-enseignant ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives avortées et le conduit éventuellement à la réussite, éventuellement à l'échec.

Ce sont précisément ces dernières classes de situations qui nous intéressent, celles où l'enseignant ne peut se raccrocher à des réponses préconstruites.

Pour savoir ensuite comment un enseignant réfléchit dans le feu de l'action, sur l'action elle-même, sur les compétences à mobiliser et la manière de les mobiliser, il est nécessaire de l'interroger et/ou de l'observer.

Deux possibilités méthodologiques s'offrent alors :

- s'intéresser au déroulement en temps réel et analyser les interactions où s'effectue le traitement des questions imprévues ;

- recueillir les discours de l'enseignant sur son répertoire et son comportement (*i.e.* en temps différé ; voir Aguilar & Cicurel, 2014). En temps différé, mais également à chaud dans la perspective que nous développons ici.

C'est ce que nous avons décidé de faire, dans ce premier temps de la recherche, afin de choisir ensuite au mieux les contextes d'enseignement/apprentissage propices à une observation en temps réel.

Un questionnaire a été élaboré : il comprend des questions permettant d'établir les profils biographiques individuels des enseignants (nombre d'années d'expérience de l'enseignement du FLE, type de public, type de formation reçue) ; l'on entre ensuite dans le vif du sujet avec des questions incitant les enseignants à amorcer une démarche de pratique réflexive, à analyser sur quels points de la langue française portent ces questions, à se remémorer certaines de ces questions posées *ex abrupto* et enfin à expliciter leur comportement dans une telle situation.

La passation de ce questionnaire a été effectuée auprès de deux types d'enseignants :

- Le premier type d'enseignant correspond à ceux pour qui le français est une langue étrangère et qui enseignent cette langue à des apprenants de même langue maternelle qu'eux-mêmes.

C'est en l'occurrence auprès de 150 enseignants russes de français - en formation à l'université de Lille 3 - que le questionnaire a fait l'objet d'une toute première passation. Il n'est pas anodin de mentionner le nombre de réponses recueillies alors : une seule et unique, celle d'une enseignante russe au profil singulier⁸. Voici quelques extraits de ses réponses au questionnaire :

Pourriez-vous effectuer un recensement de questions imprévues et déstabilisantes, qui vous ont été posées ?

Imprévues, mais pas déstabilisantes ! On peut toujours avoir recours à des moyens de raisonnement logiques et discursifs. Une raison de plus pour inciter les apprenants à des recherches autonomes. J'aime bien de telles questions !

Quelle démarche explicative adoptez-vous ?

Une discussion naît. Je leur indique des voies et des parcours possibles.

D'autres enseignants de ce groupe ont ainsi expliqué la raison de leur « non-collaboration » : il s'agit, pour la plupart, d'enseignants qui n'étaient jamais venus en France auparavant et qui n'ont pas confiance dans leurs compétences linguistiques. Ils construisent donc leurs cours de français de manière magistrale, ne laissant aucune place ni à l'imprévu, ni aux questions déstabilisantes.

Ainsi, dans certaines cultures d'apprentissage, la gestion de l'imprévu ressort-elle au tabou éducationnel.

- Le deuxième type d'enseignants vers lesquels nous nous sommes tournés était alors des enseignants pour qui le français est la langue maternelle et qui enseignent cette langue à des apprenants non francophones. Le questionnaire a fait l'objet d'une passation auprès d'enseignants de perfectionnement de l'expression à l'ESIT (Ecole supérieure d'interprètes et de traducteurs) de l'université Paris 3 - Sorbonne nouvelle et d'enseignants de FLE au DEFI (Département de l'enseignement du Français à l'international) de l'université Lille 3.

Sur 40 questionnaires distribués, 15 réponses ont été pour le moment récoltées, ce qui nous permet aujourd'hui une analyse qualitative des données recueillies.

Qu'ils réfléchissent dans le vif de l'action en classe ou qu'ils réfléchissent sur l'action, les enseignants ont des styles très divers, forgés à la croisée des histoires de vie, des formations, des identités personnelles ou professionnelles.

Deux profils se dégagent, néanmoins :

- L'enseignant revendique un « savoir d'inaction » (selon l'expression de Pelletier, 1995).

C'est le cas de cette enseignante, enseignant le français en France depuis vingt ans à des apprenants de niveaux A1 et A2. Le dernier diplôme qu'elle a obtenu est un M1 de FLE de l'université de Lille 3 en 1986. Voici sa réponse à la question suivante :

Vous essayez de proposer immédiatement une explication ?

« Oui quand j'ai commencé à enseigner. J'ai un peu oublié quelle démarche j'adoptais alors. Mais je me souviens de vrais « ratages » : trop longue explication qui coupait l'activité, explication peu claire ; cherchant des exemples, je ne trouvais sur le moment que des contre-exemples !

Depuis, je préfère différer l'explication. Avec un niveau A1 les explications théoriques un peu complexes sont difficiles à faire passer. J'essaie, quand je peux, d'anticiper la question par un *Ne me demandez pas, je ne sais pas !* ».

Un tel savoir d'inaction serait, selon Pelletier (*id.*), une forme de sagesse incorporée à l'habitus, qui conduit à différer la décision.

L'on peut citer, dans un tel cas de figure, l'exemple de la démarche adoptée par cette enseignante qui enseigne le français en France et à l'étranger depuis au moins dix ans, à des apprenants de niveaux A2 à C2. Le dernier diplôme qu'elle a obtenu

est un M1 de l'université de Rouen. À la question, *quelle démarche adoptez-vous ?*, elle répond :

« En règle générale, je me fabrique des corpus, en me faisant aider par des « non-profs », « non-linguistes », « non-littéraires ». À partir de là, j'essaie de construire des exos d'observation pour faire émerger des régularités / règles (je n'aime pas trop ce mot). Les ouvrages de références ne viennent qu'ensuite ».

- Le deuxième profil d'enseignant qui se dégage est celui d'un enseignant qui développe les mécanismes de l'« improvisation réglée » (selon l'expression de Bourdieu, 1980).

Le discours de cette enseignante qui enseigne le français en France depuis au moins trois ans à des apprenants de niveau C2 vient illustrer une telle perspective. Le dernier diplôme qu'elle a obtenu est un M2 de Didactologie des langues et des cultures de l'Université Paris 3- Sorbonne nouvelle :

« Je commence par réfléchir silencieusement, tout en prêtant l'oreille aux propositions spontanées qui peuvent parfois jaillir dans le groupe de pairs... Réfléchissant, je procède, me semble-t-il, de façon inductive, en invoquant deux ou trois exemples d'usage de la langue qui me permettent d'élaborer (ou pas !) une explication *a priori* que je soumets, la justifiant de mes exemples que j'écris au tableau. Lorsque l'explication ne me semble pas satisfaisante, je propose d'en reparler au cours suivant ».

L'enseignante improvise ici dans l'illusion de la spontanéité, mais sous le contrôle de l'habitus (voir aussi Perrenoud, 2001).

Ainsi, par delà la diversité des styles d'enseignants, l'on voit comment la réflexion face à l'imprévu oscille entre un pôle pragmatique (regroupant les moyens pour agir) et un pôle identitaire (recouvrant la manière d'être au monde de l'enseignant).

Les questions imprévues et déstabilisantes sont tout aussi diverses. C'est ce que vont illustrer les exemples présentés dans la suite de cet article.

3. Des questions imprévues ?

Avant de recueillir des données *in vivo* enregistrées en situation, nous avons donc fait le choix d'établir un questionnaire à l'attention des enseignants de FLE ce qui nous a permis de bien baliser notre terrain d'étude.

Ainsi, nous avons demandé aux enseignants de nous mettre par écrit toutes les questions déstabilisantes dont ils se souvenaient. Nous avons donc pu recueillir un bon nombre de ces questions dites imprévues.

Ce recueil de données nous a montré qu'il existe de telles questions dans tous les domaines que ce soit en morphologie, en syntaxe, en sémantique, que ce soit des questions autour de la norme ou de l'usage. Afin d'illustrer cette diversité, nous avons choisi quelques exemples extraits de notre corpus.

- Le premier exemple se situe au niveau de la norme : doit-on dire *c'est là où j'habite* ou *c'est là que j'habite* ?
- Le deuxième exemple porte sur la formation des mots avec cette question : « pourquoi le préfixe *in* dans *intimider* et *en* dans *enhardir* ? et que penser de *incorrect* après avoir vu *intimider* ? Le préfixe *in* a-t-il le même sens dans les deux cas ? »
- Le troisième exemple soulève le délicat problème de la place des pronoms : « pourquoi peut-on transformer *il y a des fleurs dans le vase* en *il y en a* ? et pourquoi ne peut-on pas transformer *j'ai mis des fleurs dans le vase* en **j'y en ai mis* ? De même que l'on peut me présenter au maire de Paris, d'ailleurs *on m'a présenté à lui* est une formulation qui fonctionne alors que **on me lui a présenté* ne se dit pas ! »
- Un quatrième exemple qui est de l'ordre du sémantico-grammatical et que nous livrons tel qu'il a été transcrit : « pourquoi dit-on *ce ne sont pas des publicités*, il n'y a pas d'articles avec *de* à la négation. On devrait dire : *ce ne sont pas de publicités* ».
- Un cinquième et dernier exemple, d'un tout autre niveau d'extension analogique, est celui d'un étudiant avancé de français langue étrangère, d'une langue maternelle non-flexionnelle, mais ayant acquis une bonne connaissance du système verbo-temporel du français, s'enquérant de l'existence d'un « futur postérieur » en français, puis s'étonnant de l'absence d'un tel temps. Son commentaire, ici résumé, était le suivant. Il y a en français, pour les verbes comme dans la vie, le passé, le présent et le futur. Pour le présent, on a le (temps) 'présent' (*il part*), le 'passé dans le présent' (*il vient de partir*), le 'futur dans le présent' (*il va partir*). Pour le passé, on a le 'passé' (*je suis parti*), le 'passé dans le passé' (*j'étais parti*), et le 'futur dans le passé' (*j'ai dit que je partirais*). Pour le futur, on a le 'futur simple' (*il partira*), le 'passé dans le futur' (*il sera parti*). Et pas de 'futur dans le futur', symétrique du 'passé dans le passé' ? Il fallut à l'enseignante découvrir et reconnaître que pour exprimer du 'futur postérieur' (ou ultérieur), le français procède comme les langues non-flexionnelles : *il partira et il reviendra après, il partira et puis il reviendra*. Faute de temps verbal spécifique.⁹

Devant de telles questions, l'enseignant doit gérer ces épisodes imprévus. Et même si l'on a tendance à dire qu'en français l'exception confirme la règle, l'enseignant malgré cela ne pourra échapper à l'explication. Ce dernier devra tant bien que mal combler, expliquer l'écart qui existe entre la représentation, l'évidence d'une règle qu'a un apprenant (son interlangue) et la réalité même de cette règle ou bien encore expliquer l'écart qui existe entre une règle grammaticale (la norme) et une règle d'usage. Rappelons que très souvent la relation enseignant-apprenant est vécue comme asymétrique ; relation dans laquelle l'enseignant domine (notamment dans le cas d'un enseignant natif). De telles questions peuvent alors déstabiliser l'enseignant et lui faire perdre la face s'il n'arrive pas à didactiser ces moments pourtant très forts quant à la co-construction des savoirs (Rosen, 2001 ; Rosen, Heberlé-Dulouard, 2003 ; Robert, Rosen, Reinhardt, 2010). Analyser de telles situations, notamment dans le cadre de la formation d'enseignants, permettrait d'outiller le regard de l'enseignant.

Ainsi, pour ne pas conclure, des éléments de réflexion peuvent-ils d'ores et déjà être avancés.

Par la richesse et la diversité des données recueillies, dont on n'a donné ici qu'un aperçu, une telle recherche apporte aussi bien au niveau de la description des langues qu'au niveau de la didactique des langues.

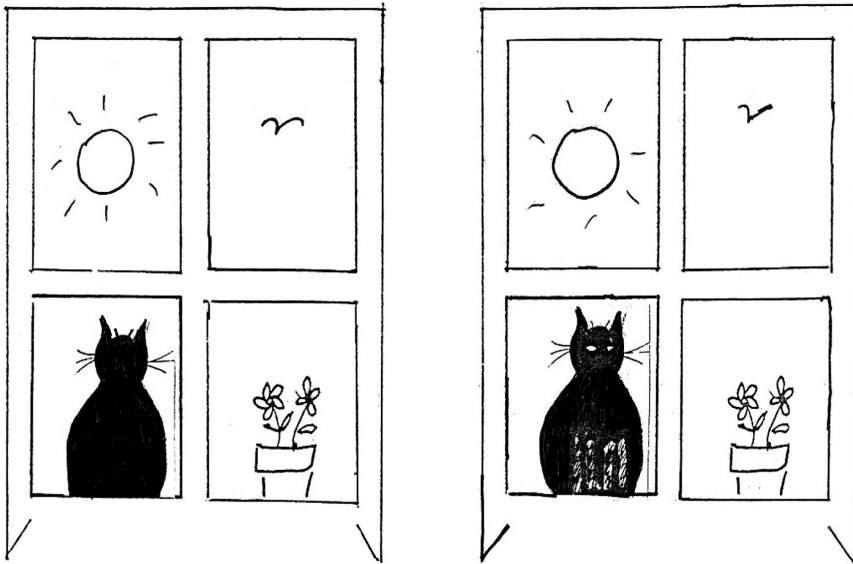
Pour ce qui est du niveau descriptif, il va sans dire que la pertinence voire l'impertinence des questions posées par les apprenants nous renseigne sur la réalité de la langue, mais aussi sur la perception qu'ont ces apprenants de la langue en cours d'acquisition. Ce corpus collecté peut-être un précieux atout pour les grammaires pédagogiques.

Pour ce qui est du niveau des éléments de conclusion méthodologique, ce projet *Ex abrupto* pointe un défi à relever pour la didactique des langues face à certaines cultures éducatives : la gestion de l'imprévu est en effet encore souvent/parfois occultée, voire tabouisée.

L'on peut d'une part souhaiter réduire l'imprévu par une planification totale de l'enseignement. L'on peut au contraire souhaiter former à gérer l'imprévu, autrement dit à travailler sur une prise de conscience menant (ou devant mener) à une pratique réflexive tant des apprenants que des enseignants.

Annexe

« On a dit le chat est devant la fenêtre. Mais il n'est pas derrière la fenêtre ? »
(voir Porquier, 2004 :15 et Hirzalla, Porquier, 2009). Voyez par vous-même :



Dessin reproduit avec l'aimable autorisation de son auteur Rémi Ballestrier que nous remercions vivement pour cette création.

Bibliographie

- Aguilar, J. 2011. « L'étude de la cognition des enseignants de langue à travers l'auto-confrontation : problématique de recherche et précautions méthodologiques » In : Bigot, V. et Cadet, L. (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve éditions, p.109-126.
- Aguilar, J., Cicurel, C. (dir). 2014. «Pensée enseignante et didactique des langues», *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 56.
- Arditty, J., Vasseur, M.-TH. 1996. « Les activités réflexives en situation de communication exolingue ». In : *AILE*, 8, p. 57-88.
- Bange, P. 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier.
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier (première parution en 1984).
- Bigot, V., Cadet, L. (dir.). 2011 *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions.
- Bourdieu, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Chiss, J.-L., David, J. 2011. « Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire », *Le français aujourd'hui*, 5/2011 (n° HS01), p. 129-138.

- Cicurel, F. 2011a. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. 2011b. « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, 149-150 | 2011, 41-55.
- De Salins, G. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B. 1989. « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». In : Weil (D.), Fugier (H.) (eds). *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des Sciences humaines et Université Louis Pasteur, p. 99-124.
- Fougerouse, M.-Ch. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *Études de linguistique appliquée*, n° 122, p. 165-178.
- Groupe IDAP-DILTEC. 2014. « Outil pour la recherche. La fabrication d'un entretien d'auto-confrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral. Méthodes, buts et analyses », *Le français dans le monde Recherches et applications*, n° 56, p. 184-190.
- Hirzalla, H., Porquier, R. 2009 « "Where is the cat in relation with the window?". The expression of spatial relations in French and Arabic first and second language », *California Linguistic Notes*, 34-2.
- Laurens, V., Véronique, D. (dir.). 2017. « Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères », *Le français dans le monde Recherches et applications*, n° 61.
- Pallotti, G. 2017. « Une application des recherches sur l'interlangue aux contextes d'enseignement ». *Le français dans le monde Recherches et applications*, n° 61, p. 109-120.
- Pelletier, G. 1995. « Les virgules du temps...De l'arrêt d'agir et autres savoirs d'inaction en gestion ». In : *Harvard l'Expansion Management Review*, <http://www.f-d.org/pelletier-virgules.htm> [consulté le 20 février 2017].
- Perrenoud, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. 1999. « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences ». In: *Éducation permanente*, 140-3. Paris : ESF, p. 123-144.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_16.html [consulté le 20 février 2017].
- Porquier, R. 2004. « Du français observé sous divers éclairages. Questions de corpus ». *Pré-textes franco-danois*, IV, p 4-13.
<http://ojs.ruc.dk/index.php/pre/article/view/2979/1247>
- Porquier, R. 2007. « La grammaire ordinaire, celle qu'on parle et qui se parle », *Le Français dans le Monde*, n° 354, p. 27-29.
- Riviere, V. 2010. « Faire l'expérience de l'interaction didactique : le point de vue d'une enseignante de FLE ». Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON, INRP, France. hal-00533810
- Rivière, V., Cadet, L. 2011. « Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère », *Lidil*, 43, p. 41-55.
- Robert, J.-P., Rosen, E., Reinhardt, C. 2010. *Faire la classe en (F)L.E.* Paris : Hachette.
- Rosen, E., Heberlé-Dulouard, B. 2003. « Le putsch énonciatif : un dénominateur commun entre didactique du FLE, du FLS et du FLM ? ». In : Defays (J.-M.) & al. (eds). *Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère*. E.M.E. Éditions Modulaires Européennes, p.323-330.
- Rosen, E. 2001. *Apprendre une langue en communiquant... Interlangue et communication exolingue / endolingue en contexte*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Paris X - Nanterre.

Schön, D. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir cadré dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques. [trad. De 1983. *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books].

Vermersch, P. 2000. « Conscience directe, conscience réfléchie », *Intellectica*, n°31, p. 269-311,

[http://www.utc.fr/~jguignar/SC21/Textes/Vermersch%20\(Parole%20et%20conscience\).pdf](http://www.utc.fr/~jguignar/SC21/Textes/Vermersch%20(Parole%20et%20conscience).pdf) [consulté le 20 février 2017].

Vigotsky, L. 1985. *Pensée et langage*. Paris : MESSIDOR/Éditions sociales. [Trad. de 1934. *Мышление и речь*].

Notes

1. Cet article a été écrit en collaboration avec Bénédicte Heberlé-Dulouard (Université Paris-X).

2. Le présent texte propose un état exploratoire de cette question de l'improvisation métalinguistique, amené à être développé et étoffé, notamment par des exemples provenant de différents contextes d'enseignement et d'apprentissage. Nous lançons donc ici un appel aux collègues intéressés par une contribution à ce projet de recherche et les invitons à manifester leur intérêt en s'adressant aux auteurs à l'adresse suivante : drevelynrosen@aol.com.

3. Dans l'image correspondante donnée en annexe, il s'agit de préciser la position du chat par rapport à la fenêtre.

4. Dans cette perspective, le recours à la Grammaire actualisée et contextualisée du français, en ligne, peut être précieux : <http://www.francparler-oif.org/grac-a1a2/sommaire/> [consulté le 20.02.2017].

5. Ce premier volet de la recherche a porté sur des classes de Français Langue Étrangère (FLE). Les volets ultérieurs concerneront aussi d'autres langues et divers contextes. De cette recherche, les premiers résultats ont été présentés, lors du Colloque international « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » à l'université Paris 3 le jeudi 12 décembre 2002, par Porquier Rémy, Rosen Evelyne et Heberlé-Dulouard Bénédicte : « Le comment du pourquoi. L'improvisation métalinguistique dans la classe de langue étrangère » puis ont fait, sous ce même titre, l'objet d'une publication sur Internet dans la revue *Marges Linguistique* reprise sur le site de la revue Texto (http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/Marges_sommaire.html). Cette publication a, entre-temps, été retirée et n'est donc plus accessible en ligne.

6. On notera qu'il s'agit ici d'un privilège de l'enseignant de langue étrangère/seconde que n'a peut-être pas l'enseignant de langue 1^{ère} et qui plus est de français langue maternelle où le poids de la norme est important et l'implicite encore plus.

7. La référence à la conceptualisation est importante dans notre propos (et mérite un développement à part entière qui n'entre pas dans le cadre du présent article) car elle apparaît souvent en rapport avec l'improvisation. Besse et Porquier en distinguent les modalités en concluant ainsi (*id.* : 115) : « Enfin, un exercice de conceptualisation n'est jamais reproductible à l'identique, et c'est en ceci qu'il n'est pas un exercice : les corpus de départ changent selon les classes, même quand on suit le même manuel, et les hypothèses « explicatives » peuvent varier considérablement dans leur métalangue comme dans leurs conceptions ».

8. Elle enseigne le français en Russie depuis au moins vingt ans à des apprenants de niveaux C1 et C2. Le dernier diplôme qu'elle a obtenu est un Doctorat en linguistique de l'Académie des Sciences de Saint Petersburg. L'enseignante encadre d'ailleurs elle-même des recherches en linguistique.

9. Il faut préciser ici que la terminologie utilisée par cet apprenant dans son raisonnement était celle pratiquée dans le cours par son professeur, mais que l'étudiant était également accoutumé à la consultation des dictionnaires de conjugaison (*Le Bescherelle* 1993 dans son cas) et à leur terminologie, y compris pour les curieux « plus-que-parfait » et « conditionnel passé » qui servent aussi à exprimer des hypothèses dans l'avenir (« si tu étais venu demain, on serait allé au cinéma ») ...