

Numéro 12 / Année 2018

Synergies pays riverains de la Baltique

Revue du GERFLINT

Le français à l'université dans les pays riverains de la Baltique

Coordonné par Vita Valiukienė
et Vitalija Kazlauskienė

Synergies pays riverains de la Baltique

Numéro 12 / Année 2018

Le français à l'université
dans les pays riverains de la Baltique

**Coordonné par Vita Valiukienė
et Vitalija Kazlauskienė**



REVUE DU GERFLINT
2018

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies pays riverains de la Baltique est une revue française et francophone de recherche en sciences humaines particulièrement ouverte aux travaux relevant de l'ensemble des sciences de la communication et du langage, de la diffusion comme de la transmission des langues et des cultures. La revue est également ouverte à l'interdisciplinarité et notamment aux chercheurs issus des sciences sociales.

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

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

Périodicité : annuelle

ISSN 1768-2649 / ISSN de l'édition en ligne 2261-2769

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Tiit Land – Recteur de l'Université de Tallinn, Estonie

Rédactrice en chef

Ana-Maria Cozma, Université de Turku, Finlande

Rédactrice en chef adjointe

Aleksandra Ljalikova, Université de Tallinn, Estonie

Secrétaire de rédaction

Kateryn Mänd, Université de Tallinn, Estonie

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction

Université de Tallinn

Institut de langues et cultures germaniques et romanes

Narva mnt. 29, 10120, Estonie.

Contact : synergies.baltique@gmail.com

Comité scientifique

Kaia Sisask (Université de Tallinn, Estonie), Tanel Lepsoo (Université de Tartu, Estonie), Bérengère Voisin (Université Paris 8, France), Anu Treikelder (Université de Tartu, Estonie), Stefano Montes (Université de Palerme, Italie), Licia Taverna (Lycée Mario Rutelli de Palerme, Italie).

Comité de lecture pour ce numéro

Liucija Černiuvienė (Université de Vilnius, Lituanie), Agnieszka Dryjanska (Université de Varsovie, Pologne), Aurelija Leonavičienė (Université de Vytautas Magnus, Lituanie), Deborah Meunier (Université de Liège, Belgique), Daiva Mickūnaitė (Université des Sciences de l'Éducation de Lituanie, Lituanie), Maarit Mutta (Université de Turku, Finlande), Natalija Neliubova (Université russe de l'Amitié des Peuples, Russie), Eleonora Nikolaeva (Université des Relations internationales de Moscou, Russie), Markas Paura (Université de Vilnius, Lituanie), Dorothea Sliwa (Université catholique Jean Paul II de Lublin, Pologne)

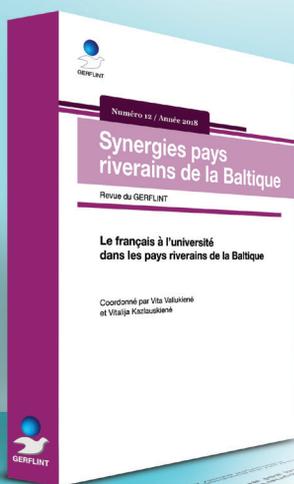
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK), Ambassade de France en Estonie (Institut Français de Tallinn), Université de Tallinn.

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies pays riverains de la Baltique n° 12 / 2018
<https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-de-la-baltique>



Indexations et référencement

Data.bnf.fr
EbscoHost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
JournalSeek
JUFO (Publication Forum, Finlande)
LISEO- CIEP
MIAR
Mir@bel
MLA (International Bibliography Journal List)
ROAD (ISSN)
SHERPA-RoMEO
Ulrich's
ZDB

Synergies pays riverains de la Baltique, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (*Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC*).

Disciplines couvertes par la revue

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



Synergies pays riverains de la Baltique n° 12 / 2018
ISSN 1768-2649 / ISSN de l'édition en ligne 2261-2769

Le français à l'université dans les pays riverains de la Baltique

Coordonné par Vita Valiukienė et Vitalija Kazlauskienė

Sommaire

Vita Valiukienė, Vitalija Kazlauskienė	7
Introduction	
Joanna Górnikiewicz	11
Pour un enseignement/apprentissage de la grammaire contrastive dans les départements de langues étrangères : l'exemple du démonstratif en français et en polonais	
Soili Hakulinen	25
Le degré de spécification des noms en français et finnois : utilité des rudiments de typologie lexicale contrastive dans l'enseignement du français langue étrangère à l'université	
Christine Martinez	35
Comment faciliter l'apprentissage des collocations aux apprenants non natifs. Une approche didactique et linguistique	
Vitalija Kazlauskienė	47
Le spécificateur du syntagme nominal dans les productions écrites des apprenants lituaniens en français langue étrangère	
Katarzyna Kwapisz-Osadnik	65
L'erreur linguistique au service de l'enseignement efficace des langues	
Miroslav Stasilo, Dileta Jatautaite	75
L'enseignement intensif du français à des professionnels militaires et douaniers : mémorisation et enseignement combiné	
Ana-Maria Cozma	95
La variation linguistique dans la formation en français langue étrangère à l'université : le point de vue des étudiants	

Comptes rendus

Raili Marling, traduit par Vincent Dautancourt	121
<i>Présenter des ouvrages académiques en sciences humaines et sociales en français et en estonien. Pistes contrastives pour étudier les cultures discursives dans les comptes rendus de lecture français et estoniens, Thèse de doctorat, soutenue par Marge Käsper.</i>	

Andrea Hynynen	125
<i>« Défaire » la femme africaine : intersectionnalité performative dans les œuvres semi-autobiographiques de Calixthe Beyala et de Ken Bugul, Thèse de doctorat, soutenue par Kaiju Harinen</i>	

Annexes

Profils des contributeurs	131
Projet pour le numéro 13 / 2019	135
Consignes aux auteurs.....	137
Publications du GERFLINT.....	141



SSN 1768-2649

ISSN en ligne 2261-2769

Introduction

Vita Valiukienė

Université de Vilnius, Lituanie

vita.valiukiene@flf.vu.lt

Vitalija Kazlauskienė

Université de Vilnius, Lituanie

vitalika.kazlauskiene@gmail.com

Le monde actuel est engagé dans une période de profondes et rapides transformations économiques et sociétales dues, d'une part, au phénomène de la globalisation et, d'autre part, à l'évolution des nouvelles technologies. Les universités doivent continuellement s'adapter à ces transformations et répondre aux nombreux défis qui se posent à la société du XXI^e siècle. Mais les universités sont également des lieux de recherche et d'innovation où prennent naissance les transformations de demain. L'enseignement des langues étrangères dans une université n'est pas un enjeu mineur, car les langues jouent un rôle essentiel dans les échanges et la dissémination des contenus. En effet, dans une société de la connaissance globalisée où la tendance est à l'emploi accru de l'anglais, les langues étrangères enseignées à l'université contribuent à garantir la diversité de pensée et d'approche. Dans l'aire géographique des pays baltes et nordiques, les défis de l'enseignement universitaire du français langue étrangère (FLE) sont donc autant liés aux transformations de la société - avec les besoins nouveaux que cela entraîne - qu'à la place réduite que le français y occupe.

Selon les efforts investis dans ce processus d'adaptation continu, l'enseignement du français à l'université prend des formes variables, plus ou moins éloignées de l'enseignement universitaire traditionnel. Il arrive parfois que l'enseignement du FLE reste encore trop général et se retrouve en porte-à-faux avec son public considérablement élargi, ayant des antécédents socioculturels variables et différents besoins exigés par le monde du travail. Cependant, la plupart du temps, les enseignants-chercheurs de FLE d'aujourd'hui relèvent les grands défis de leur temps : passage des contenus généraux aux objectifs spécifiques, fondement de l'enseignement sur les résultats des recherches récentes en linguistique, renouvellement des méthodes d'enseignement, introduction de la dimension interculturelle dans le contenu des cours, pour ne mentionner que ceux-là.

Les sept contributions qui sont réunies dans ce numéro thématique ne sont qu'une illustration, forcément fragmentaire, de quelques aspects qui sont importants dans le cadre théorique et pratique de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE à l'université. Pour donner une vue d'ensemble de ce numéro, les deux premiers articles plaident pour la dimension contrastive de l'enseignement (grammaire contrastive et typologie lexicale contrastive). Les deuxième et troisième articles sont consacrés à l'enseignement du lexique, d'une part sous l'angle de la typologie lexicale et d'autre part sous l'angle des collocations. Les quatrième et cinquième articles sont consacrés à l'erreur, d'abord en tant qu'indicateur du niveau de langue des apprenants, ensuite en tant que moyen efficace d'améliorer le niveau de langue. Le sixième article s'intéresse également à l'efficacité des moyens d'enseignement : **efficacité de l'enseignement combiné et des techniques de mémorisation**. Le dernier article aborde la question de la variation linguistique dans l'enseignement du FLE à l'université.

Plus précisément, dans l'article qui ouvre le numéro, **Joanna Górniewicz**, à partir d'une classe de mots choisie (les démonstratifs), partage son expérience d'enseignant-chercheur chargé de cours de grammaire contrastive polono-française dans un département de langues étrangères d'une université polonaise. Tenant l'utilité de la matière pour acquise, elle s'interroge sur le contenu et les références bibliographiques à proposer. Elle montre que, même si les deux langues disposent de formes comparables, l'usage qui en est fait n'est pas forcément identique - ce que les ouvrages comparatifs disponibles ne mettent pas en avant. Il serait donc bien que les étudiants prennent toujours conscience de ce type de difficultés.

L'article de **Soili Hakulinen** porte sur les différences dans le degré de spécification des noms communs en français et en finnois. D'une part, le français exige l'emploi de noms appartenant à un niveau de spécification plus élevé (*table*, *bureau*), contrairement au finnois, où, dans la même situation, les noms de catégories généraux (*meuble*) sont fréquents dès que le contexte le permet. D'autre part, de point de vue morphologique, les noms spécifiques du français ont une structure simple (*bureau*), tandis que les noms spécifiques du finnois sont composés (*työpöytä*, 'travail-table'), pouvant néanmoins être abrégés et devenir ainsi morphologiquement simples. Étant donné cette préférence pour le niveau spécifié en français, qui se traduit par des noms relevant du niveau général en finnois, l'auteur attire l'attention sur l'importance de cet aspect dans l'enseignement. Soili Hakulinen souligne, plus particulièrement, l'utilité d'introduire des rudiments de typologie lexicale contrastive à l'université, cadre propice à la réflexion théorique.

Dans le troisième article de ce numéro, **Christine Martinez** soulève la problématique de la collocation, ayant le but de montrer que ces expressions lexicalisées

non nommées lors des cours de FLE font partie du noyau lexical dont chaque interlocuteur dispose ou devrait disposer. L'auteur précise que la formation d'une collocation est quasi stable. Elle comprend une base et un complément, le collocatif, qui greffe à la base un trait sémantique apportant un sens différent à chaque fois, donc un élargissement du lexique. Les collocations sont très fréquentes dans la langue et on les emploie sans le savoir, sans savoir les nommer. Par conséquent, l'étude de Christine Martinez se donne pour but de montrer la transparence et la facilité d'apprentissage de ces expressions lexicalisées.

Vitalija Kazlauskienė, analysant le spécificateur du syntagme nominal dans les productions écrites des apprenants lituaniens en FLE, est d'opinion que l'on ne peut pas véritablement évaluer la compétence lexico-grammaticale des apprenants simplement sur la base d'une liste des mots qu'ils utilisent. L'analyse d'un organisateur textuel tel qu'un groupe de mots et de ses composantes offre plus de possibilités d'évaluer la capacité des apprenants à employer les mots de façon cohérente dans un texte. Le spécificateur est notamment l'un des éléments qui est à l'origine de la cohérence à l'intérieur du syntagme nominal. La recherche empirique basée sur les données d'un corpus d'apprenants annoté révèle les préférences des apprenants au regard d'un paramètre choisi. Ainsi, l'auteur est enclin à renoncer à l'évaluation atomiste du mot et tend à appliquer l'approche holiste et constructionnelle dans la détermination du niveau de compétence ainsi que dans toute évaluation de la langue des apprenants.

L'article intitulé « L'erreur linguistique au service de l'enseignement efficace des langues » rédigé par **Katarzyna Kwapisz-Osadnik** a pour but une réflexion à la fois linguistique et glottodidactique sur le phénomène de l'erreur dans l'enseignement des langues étrangères. L'auteur met en exergue l'idée que l'apprentissage n'est pas un processus linéaire, mais il se passe par essais, tâtonnements, erreurs, échecs. Il y a donc pour les apprenants un droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte. Le travail sur l'erreur permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient un matériau collectif pour la construction du savoir. L'étude proposée vise à conduire à une nouvelle approche face au phénomène de l'erreur pour augmenter l'efficacité de l'apprentissage. Cette approche admet plus de tolérance, car on parle d'erreur seulement lorsqu'on viole la logique naturelle et qu'on ne tient pas compte de la fréquence d'usage. Autrement dit, selon l'auteur, c'est la compréhension cognitive de la source de l'erreur et la fréquence d'usage qui doivent être examinées en priorité pour éliminer les erreurs. À la fin, la linguiste propose quelques solutions pratiques sur la base de l'emploi des temps et modes verbaux en français. La stratégie proposée dans cet article demande une certaine connaissance des notions-outils de la part de

l'enseignant - des notions telles que la catégorie, la conceptualisation, l'imagerie, l'emploi prototypique, la fréquence d'usage. Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur doit être un instrument de régulation pédagogique parce qu'elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence.

Miroslav Stasilo, en collaboration avec **Dileta Jatautaitė**, traite de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'Académie militaire de Lituanie et au Centre de formation des douaniers, et présente les résultats de recherches se rapportant à l'apprentissage verbal. L'article prend en compte la base méthodologique du mécanisme de répétition. La combinaison des cinq types principaux de mémoire - immédiate, à long terme, sémantique, procédurale et sensorielle - avec les capacités intellectuelles individuelles et les styles d'apprentissage permet d'obtenir de meilleurs résultats et d'accroître la motivation chez les apprenants. La révision ou répétition bien organisée, voire structurée, participe au renforcement et même à l'augmentation des capacités cognitives de l'individu en améliorant sa mémoire si sollicitée lors de l'apprentissage des langues vivantes. Il est important de savoir que l'apprentissage par révision de la matière verbale en langue étrangère contribue fortement à l'accumulation des compétences linguistiques en général.

Enfin, dans son article, **Ana-Maria Cozma** se pose la question si la variation linguistique dans la formation en FLE à l'université est un acquis ou bien un défi. L'auteur examine la manière dont la variation linguistique est perçue par des étudiants allophones en formation dans un département de français. Leurs représentations quant à la gestion de la variation dans l'enseignement qu'ils suivent et leur autoévaluation des compétences, recueillies à l'aide d'un questionnaire, sont analysées par Ana-Maria Cozma d'après des critères permettant d'établir le degré d'acquisition des compétences variationnelles et en rapport avec les conceptions de la variation dans l'enseignement du FLE. En se basant sur les réponses des étudiants, l'auteur conclut que la variation linguistique peut être considérée comme étant un acquis dans le département en question, dans la mesure où la formation suivie éveille l'intérêt des étudiants pour les variétés de français et où, en fin de parcours, les étudiants acquièrent une conscience linguistique qui englobe une conscience de la dimension variationnelle de la langue.



ISSN 1768-2649

ISSN en ligne 2261-2769

Pour un enseignement/apprentissage de la grammaire contrastive dans les départements de langues étrangères : l'exemple du démonstratif en français et en polonais

Joanna Górnkiewicz

Université Jagellonne de Cracovie, Pologne

joanna.gornkiewicz@uj.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0001-9375-4896>

Reçu le 15-02-2018 / Évalué le 03-05-2018 / Accepté le 15-10-2018

Résumé

Dans cet article, à partir d'une classe de mots choisie, l'auteur partage son expérience d'enseignant-chercheur chargé de cours de grammaire contrastive polono-française dans un département de langues étrangères d'une université polonaise. Tenant l'utilité de la matière pour acquise, elle s'interroge sur le contenu et les références bibliographiques à proposer. Elle montre que même si les deux langues disposent de formes comparables, l'usage qui en est fait n'est pas forcément identique, ce que les ouvrages comparatifs disponibles ne mettent pas en avant.

Mots-clés : grammaire contrastive, cursus universitaire, apprenant, enseignant, classe de démonstratifs

Teaching and learning contrastive grammar in Foreign Language Departments: the example of French and Polish demonstratives

Abstract

In this article, the author, a lecturer and researcher in the Department of Foreign Languages at one Polish university, shares her teaching experience in contrastive French-Polish grammar. Having taken the utility of the subject for granted, she wonders about the appropriate program and bibliographic references. Using the example of one word class, the author shows that even where two languages have the same categories, there can be variation in terms of how they are used by speakers. This question is not emphasized enough in the available contrastive grammars.

Keywords : contrastive grammar, university course, student, teacher, demonstratives

Introduction

Définie dans les travaux linguistiques de façon très générale comme la description des différences et des similitudes entre au moins deux langues (Koczerhan, 2009),

la grammaire contrastive (appliquée) est vue tantôt comme une chance pour les apprenants et les enseignants (Nemser, 1975), tantôt comme un obstacle dans l'acquisition et l'enseignement d'une langue étrangère (Król-Markefka, 2008). Mais quel rôle lui attribuer dans les départements de langues étrangères où l'enseignant a devant lui un public bien particulier ? Au début de simples apprenants, les étudiants y sont formés pour devenir à leur tour enseignants ou ces utilisateurs bien particuliers de langues étrangères que sont les traducteurs et interprètes. Une grammaire contrastive, pour leur être utile, se doit d'élucider les contrastes structurels et fonctionnels entre les deux langues de façon à permettre d'éliminer et de faire éliminer d'éventuelles interférences. Néanmoins, elle doit aussi tenir compte de l'aspect pragmatolinguistique (Jazowy-Jarmuż, 2014) et textuel, l'objectif final étant de produire des énoncés non seulement grammaticalement corrects mais aussi perçus comme naturels en langue étrangère (Wójcik, 1974).

Les différences apparaissant entre le polonais et le français ainsi que celles entre les systèmes descriptifs correspondants ont jusqu'à présent fait l'objet d'un certain nombre de publications. Toutefois, il s'agit surtout d'articles ou d'ouvrages scientifiques, destinés à des spécialistes et donc peu connus d'un plus large public. Ces travaux traitent généralement de quelque problème détaillé alors que les grammaires présentant une description globale des deux langues restent relativement peu nombreuses. Dans notre contribution, sur l'exemple d'une classe de mots choisie, nous essayerons de répondre aux questions suivantes : ces ouvrages à vocation générale peuvent-ils servir de manuels dans l'apprentissage/enseignement du FLE en milieu universitaire ? Doivent-ils servir d'ouvrages de référence pour le cours de grammaire contrastive ? Et, dans le cas d'une réponse négative, comment organiser le cours (quel contenu et quelles références choisir) pour que les étudiants en tirent le plus grand profit et ne tombent pas dans de nouveaux pièges ?

1. Ouvrages disponibles

Le premier ouvrage à vocation comparative paraît en Pologne vers la fin des années 50, dans la collection de la Société Scientifique de Lodz. Il s'agit de la *Structure des langues française et polonaise* de Bolesław Kielski, composée de deux parties (1957, 1960) et complétée par le *Dictionnaire de la terminologie grammaticale française et polonaise* (1959). Les trois volumes ont été écrits en polonais. La *Structure* n'est pas considérée par son auteur comme une grammaire. On en trouve le témoignage dans la préface au *Dictionnaire* : « il n'y a pas de grammaire contrastive franco-polonaise et il est douteux qu'un tel projet voie le jour (comparer la structure des langues est une chose différente) » (Kielski, 1957 : 7, notre trad.). Ainsi le mérite d'être le premier auteur de ce type de publication

revient-il à Stanisław Gniadek, l'un des rapporteurs du *Dictionnaire* de Kielski¹. Sa *Grammaire contrastive franco-polonaise*, écrite en français et éditée chez l'éditeur national PWN, était conçue pour être utile aux étudiants de philologie romane en Pologne et aux slavissants français (Gniadek, 1979 : 7). On doit le travail le plus récent à Katarzyna Kwapisz-Osadnik, qui, en 2007, publia en polonais une esquisse comparative intitulée *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i francuskiej* (Précis de grammaire polonaise et française). Le public visé est plus large (Kwapisz-Osadnik, 2007 : 7) et dépasse même celui du *Dictionnaire* de Kielski (1959 : 5) qui ne s'adresse pas aux philologues romanistes. Par contre l'objectif est plus modeste :

La forme du manuel ressemble plutôt à une juxtaposition de notions grammaticales qu'à une vaste étude comparative. Il s'agit en effet de signaler les similitudes et les différences dans les terminologies polonaise et française, et non pas d'étudier en profondeur ni de décrire les phénomènes linguistiques (Kwapisz-Osadnik, 2007 : 8, notre trad.).

2. Un exemple : le démonstratif

Pour étayer notre propos, nous avons choisi une classe de mots dont la fréquence d'occurrence et la diversité des emplois dans une œuvre littéraire nous a incité à porter un regard plus attentif sur les manuels existants ainsi que sur d'éventuels besoins et attentes du public à l'égard du contenu des ouvrages disponibles et de l'enseignement proposé. Il s'agit de la classe des démonstratifs, plus particulièrement de celle des déterminants démonstratifs, très présents dans le texte de *Courrier Sud* d'Antoine de Saint-Exupéry.

Ces démonstratifs et les formes comparables en polonais sont, selon nous, intéressants à trois égards :

- au niveau du système, du fait : a) de leur forme, b) de leur nature et de leur fonction syntaxique (actualisateurs véhiculant une indication supplémentaire [Grevisse-Goosse, 2016] pour le français vs éléments de caractérisation pour le polonais) ;
- au niveau pragmatique et textuel, du fait de leur éventuelle (non) correspondance.

Les démonstratifs français trouvent leur place soit dans la classe des déterminants (ou celle des adjectifs déterminants ou non qualificatifs, selon les terminologies) - pour la série de *ce* (*ce livre*) -, soit dans celle de pronoms - pour la série de *celui* (*celui que j'ai lu*). À ces formes distinctes le polonais oppose une seule série : les démonstratifs « qui servent aussi bien pour l'emploi adjectival que pour l'emploi

pronominal » (Gniadek, 1979 : 81). Cette série est classée dans les grammaires polonaises traditionnelles sous l'étiquette de 'pronom adjectival', pl. *zaimiek przymiotny*. Il s'agit avant tout des formes marquant les différences de distance dans l'espace ou dans le temps *ten* vs *tamten* (formes prochaine et lointaine selon Kielski, 1959 : 17, 63-64), variables en nombre et en genre (le polonais ayant trois genres). Elles sont complétées par la variante littéraire *ów* (anaphorique) et le pronom adjectival *taki*, formant un deuxième sous-système employé dans les mécanismes référentiels déictiques (Papierz, 2003 : 72) (lesquels ne seront pas analysés ici). Il faut néanmoins préciser que la forme simple peut dénoter, seule ou dans un groupe nominal, aussi bien des objets proches que des objets éloignés du locuteur tandis que les formes morphologiquement complexes (*tam* [là] + *ten*) ne peuvent référer qu'aux objets éloignés. Quant au français, il dispose d'un système asymétrique dont font partie les formes simples, en principe neutres vis-à-vis de la distinction entre proximité et distance, et les formes composées *ce N-ci/là*, beaucoup moins fréquentes, où cette distinction est marquée explicitement. Les formes avec la particule *là* s'opposent aujourd'hui à la forme simple qui marque en pratique la proximité tandis que la forme avec *ci* s'utilise quand il y a vraiment un contraste à marquer (Jonasson, 2002 : 111).

Ainsi retrouvera-t-on les formes qui nous intéressent réparties dans des classes différentes et seul Kielski (1959 : 114, 117-118) met en garde le lecteur contre une confusion possible en précisant dans l'entrée *Pronom* de son *Dictionnaire* que le terme français a une extension plus restreinte (les pronoms remplacent un nom²) que celle du *zaimiek*. En effet, les pronoms polonais sont répartis en quatre sous-classes selon qu'ils jouent le même rôle qu'un nom, un adjectif, un numéral ou un adverbe. Toutefois, aucun des auteurs n'indique les critères qui sont à l'origine des différences terminologiques entre la grammaire française et la grammaire traditionnelle³ polonaise. Et ces différences ne cessent d'interpeller aussi bien les lecteurs francophones que polonophones.

3. Les emplois du démonstratif selon les grammaires

3.1. Le *tertium comparationis*

Passons maintenant à ce dont les grammaires parlent peu ou pas du tout : aux emplois des démonstratifs dans les deux langues, autrement dit à leur valeur sémantique et textuelle. D'une part, ce sont les aspects les plus intéressants (Papierz, 2003 : 13), d'autre part leur prise en compte permettra de créer une analyse comparative complète (Koczerhan, 2009 : 17). Pour pouvoir le faire, il faut au moins partiellement renoncer à la tentation d'accorder un statut privilégié à l'une des langues confrontées et recourir à des notions considérées comme universelles, principe immuable qui devrait être à l'origine de chaque grammaire contrastive.

Ainsi seront prises en considération la notion de référence (Padučeva, 1992 : 15) de même que celles de *deixis* et de caractère défini/indéfini du référent (Papierz, 2003 : 12, 16). En ce qui concerne cette dernière catégorie, le caractère indéfini d'un élément devra cependant être compris différemment dans une langue privée de marques explicites d'une telle opposition (articles ou autres marques morphologiques destinées à ces fins) (Pisarkowa, 1969 : 47).

3.2. L'instruction référentielle

Selon les définitions traditionnelles, le démonstratif, comme son appellation le suggère, était censé « montrer un objet » (cf. Dubois *et al.*, 1999). En Pologne les critères sémantiques sont toujours bien ancrés dans la grammaire scolaire (cf. Synowiec, 2001 : 98), héritière de la grammaire traditionnelle pour laquelle le critère de monstration est définitoire pour la classe entière des pronoms (Szober, 1969 : 19-18 ; Laskowski, 1999 : 53) ou permet plus particulièrement de définir le démonstratif (Jodłowski, 1973 : 47). Dans les deux langues, on reconnaît également l'opposition de deux types d'emploi : déictique et anaphorique, dits *in praesentia*, soit ceux dans lesquels, selon la métaphore bühlérienne, le destinataire est guidé « dans le royaume de ce qui est présent » dans la situation d'énonciation ou dans le contexte textuel.

Aujourd'hui, l'insuffisance des définitions et des répartitions traditionnelles n'a plus à être démontrée. Selon les chercheurs français, dont nous ferons nôtre le point de vue, le rôle privilégié doit être accordé au contexte d'énonciation, nécessaire pour l'identification du référent de l'expression démonstrative (par exemple Kleiber, 1983, 1990 ; Corblin 1987 ; De Mulder, 1998 ; Gary-Prieur et Léonard, 1998). Le démonstratif est qualifié de désignateur direct (Kleiber, 1990), sémantiquement incomplet, apportant invariablement du nouveau grâce à l'apport contextuel. De ce fait, son caractère serait purement déictique (De Mulder, 1998 : 21) et l'unique question qui se pose est celle de savoir de quel type de *deixis* il s'agit (Kleiber, 2003 : 37). Dans une perspective comparative, il nous faudra répondre à la question de savoir si les langues analysées utilisent les démonstratifs de la même manière.

3.3. Les emplois du démonstratif polonais (adjectival) recensés dans les grammaires contrastives

En polonais, le nom n'a pas besoin d'être précédé de déterminant pour être actualisé. Il s'ensuit que, comme le précise Gniadek (1979 : 73), « l'article n'existe pas et la prédétermination, quand elle est nécessaire, est réalisée à l'aide des adjectifs pronominaux ». Or, dans sa *Grammaire*, l'unique remarque portant sur

l'emploi des démonstratifs en polonais concerne leur emploi occasionnel comme équivalents de l'article défini « qui a parfois le sens du démonstratif, ex. de la sorte - *w ten sposób* » (p. 76). Ces emplois, qualifiés par Pisarkowa (1969 : 56) de phraséologiques, constitueraient l'unique contexte impliquant la présence du démonstratif en polonais⁴. Kwapisz-Osadnik (2007 : 40) précise, pour sa part, que même si le polonais n'a pas d'articles, leur rôle est parfois rempli par le démonstratif, par exemple *Podaj mi ten nóż* - Donne-moi le couteau ! (Voir aussi Kielski, 1960 : 52). Quant à Kielski, il était le seul à inclure, et à étayer par des exemples concrets, des remarques précises relatives au rôle rempli par le démonstratif polonais :

Là où le français généralise au moyen de l'article indéfini, la langue polonaise, quoique de manière sporadique, admet l'emploi d'un pronom démonstratif (adjectival), p. ex. : 'Pracuje jak ten wół', 'Któż to sprawił jak nie ci huligani ?' (Kielski, 1960 : 54).

Les formes pronominales *ten, ci* sont ici « fonctionnellement affaiblies et privées d'accent » et constituent l'équivalent de l'article défini. La valeur sémantique est aussi neutralisée dans les structures exclamatives averbales du type : 'Oj *ta zima* !', 'Ach *ten dziwak* !' (Eh ! cet hiver ! Ah ! cet original !), soit là où en français apparaît souvent un déterminant exclamatif (Kielski, 1960 : 55), sans que pour autant le démonstratif se voie exclu, par exemple *Cette folle* ! (Marivaux) (Riegel *et al.*, 2016 : 691).

4. La valeur référentielle des déterminants démonstratifs

Mais qu'en est-il des emplois reconnus dans les deux langues ? Se correspondent-ils ? Les grammaires contrastives passent ce problème sous silence, ce qui remet en question leur utilité dans l'apprentissage/enseignement du FLE et la restreint considérablement même lors des cours de grammaire contrastive⁵. Pourtant, quelques exemples suffisent à montrer que les locuteurs des deux langues n'exploitent pas toujours de la même manière les formes mises à leur disposition.

Dans notre étude, qui tente de combler partiellement les lacunes par lesquelles pèchent les ouvrages contrastifs existants, nous allons nous référer à la deixis bühlerienne (Bühler, 2009). Nous nous concentrerons sur la référence établie sur l'axe Texte - Réalité, laissant de côté, faute de place, l'autre volet des emplois *in praesentia* (deixis dérivée), à savoir la référence établie sur l'axe Texte - Texte. En revanche, nous prendrons en considération des emplois dans le cas desquels la recherche du référent ne peut pas se faire en dehors de l'expression même, emplois dits *in absentia*, soit ceux qui correspondent à la *deixis am Phantasma* (le

deuxième des modes de pointage dérivés). De ce fait, notre attention sera focalisée sur les descriptions incomplètes corrélées ou non avec un geste mais accompagnées invariablement de son corrélat linguistique aussi bien dans le mode déictique standard que dans la deixis à l'imaginaire (Topolińska, 1984 : 312).

4.1. Emplois *in praesentia* ou le mode déictique standard

a) Emplois effectués ostensivement

Le démonstratif est ou peut être accompagné d'un indice supplémentaire : « doigt tendu, mouvement de la tête ou simple regard » (Kleiber, 1983 : 104) qui renvoie à des objets désignables par ostension dans l'espace énonciatif. À titre d'exemple, cette conversation entre deux pilotes dans laquelle le plus expérimenté indique au novice sur une carte comment survoler l'Espagne en toute sécurité :

- Écoute-moi donc : s'il fait beau, tu passes tout droit. Mais s'il fait mauvais, si tu voles bas, tu appuies à gauche, tu t'engages dans *cette* vallée. (CS, p. 8)
- Słuchaj więc : jeśli będzie ładnie lecisz prosto przed siebie. Ale jeśli pogoda się zepsuje, jeśli będziesz leciał nisko, bierzysz kurs na lewo, na *tę* dolinę. (PP, p. 37)

Selon Topolińska (1984 : 312), la présence du corrélat linguistique du geste - du démonstratif *ten* - est obligatoire en polonais dans les énoncés dans lesquels la prédication porte sur l'identité du référent, l'opposition n'étant pas forcément explicitée. Quant au geste même, il est indispensable là où il faut identifier un être ou un objet parmi plusieurs (et sur une carte, nombreuses sont les vallées qui sillonnent le relief montagneux) ; il est tout au plus facultatif quand le problème de reconnaissance du référent ne se pose pas. Ainsi dans :

- Qui a goupillé *ce* capot ?
- Moi. (CS, p. 5)

comme il vient d'être question des préparatifs avant le décollage d'un avion postal, le chef de piste qui « fait demi-tour vers les manœuvres » n'a pas besoin de joindre le geste à la parole pour que ces derniers sachent quel objet il vise. Comme l'indique Topolińska (1981 : 42), en polonais, dans une situation où le groupe nominal réfère à un objet facilement identifiable par l'interlocuteur, l'emploi du démonstratif est justifié ; toutefois on ne peut pas dire que son emploi soit systématique⁶. Et la traduction polonaise de ce passage corrobore notre propos :

- Kto zamocowywał *nakrywę* silnika ?
- Ja. (PP, p. 32)

En polonais, langue « sans déterminants » (sans actualisateurs), l'information sur la référence est donnée par la structure sémantique de la phrase. Ainsi, dans notre exemple, la traductrice, pour faciliter le repérage référentiel au lecteur (les manœuvres n'en auraient pas besoin), a ajouté une précision sous forme de complément du nom : *nakrywa silnika* (capot du moteur).

b) Emplois effectués non-gestuellement

Le démonstratif peut aussi dénoter des référents non matériels sur lesquels on ne peut pas pointer. C'est le cas notamment des expressions temporelles. En français, les démonstratifs servent à inscrire les énoncés dans le temps, par rapport au présent du locuteur. De même, en polonais *ten* apparaît fréquemment dans des groupes syntaxiques fonctionnant comme compléments de temps et il « (dé)montre la distance la plus courte » (Pisarkowa, 1969 : 57). Toutefois, les locuteurs des deux langues analysées n'exploitent pas de la même manière les possibilités systémiques. Si en français (de l'Hexagone), « quand il s'agit du jour où l'on est, on emploie *ce matin* et *ce soir* » (Grevisse-Goosse, 2016 : 1045 c) 1°), en polonais l'adverbe déictique 'aujourd'hui' (*dziś, dzisiaj*) est le seul approprié⁷, comme dans ce conseil donné à Geneviève par le médecin de son fils :

Vous vous fatiguez trop. Ce n'est pas sérieux. Je vous donne l'ordre de sortir *cet* après-midi. (CS, p. 27)

Pani jest przemęczona. To nic poważnego. Polecam pani wyjść *dziś* po południu z domu. (PP, p. 32)

c) Emplois effectués indirectement

Il s'agit de la référence démonstrative non gestuelle à un objet non présent lequel peut être identifié à partir des éléments du contexte d'énonciation en relation avec l'occurrence de la description démonstrative (Kleiber, 1990 : 160). Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, sans introduction ni présence effective du référent, le chef de piste attendant la livraison quotidienne peut très bien dire aussi bien en français qu'en polonais :

Ce pilote a toujours du retard.

Ten pilot ciągle się spóźnia.

S'il peut le faire, c'est parce que le référent est identifiable à partir du contexte d'énonciation - le lieu où est prononcée la phrase (l'aérogare) et le moment d'énonciation qui peut : a) coïncider avec l'arrivée prévue de l'avion (étonnement) ; b) lui être antérieur (argument en faveur de 'on a encore le temps') ou c) postérieur (impatience, irritation).

4.2. Les emplois *in absentia* ou la deixis à l'imaginaire

Sous cette bannière on retrouve, dans la littérature, différents emplois où la recherche du référent ne peut pas se faire en dehors de l'expression même. Le centre déictique responsable de la saisie démonstrative et indicateur de point de vue (Kleiber, 2003 : 41) se voit déplacé, le locuteur ne pouvant plus endosser ce rôle. La *deixis am Phantasma* est « une deixis dont le pointage s'effectue dans des espaces ou domaines mentaux » et rend possible le déplacement dans deux royaumes : celui de l'imaginaire et celui du mémoriel (Bühler, 2009 ; Kleiber, 2003 : 39). Les exemples ci-dessous relèvent tous du domaine de la mémoire. Celui-ci étant encore trop vaste à explorer, nous avons privilégié la référence particulière sollicitant la mémoire de « tu ».

Dans les deux langues, le démonstratif apparaît dans les contextes dans lesquels le locuteur et le récepteur partagent un savoir commun sur une situation ou ont une expérience commune (Topolińska, 1981 : 45 ; Kleiber, 2003 : 44). Ainsi dans :

Ah la Grèce, cette mer, ces îles ! (Wilmet, 1986, cité par Kleiber, 2003 : 35)

Ależ ten wczorajszy gość był nudny. (Topolińska, 1981 : 46)

on réfère à un voyage qu'on a fait ensemble ou séparément mais dans un même endroit, à une soirée passée ensemble ou dont on a informé au préalable notre interlocuteur. À cela s'ajoutent les messages appartenant selon la terminologie de Topolińska (1981 : 46) à la série 'te souviens-tu ?' :

Ah te souviens-tu de ce prof de maths qui mettait des bonnes notes à toutes les copies ? (Kleiber, 2003 : 44)

Czy pamiętasz tego chłopca w czerwonej czapeczce, który się bawił wczoraj przed domem ? (Topolińska, 1981 : 46)

ainsi que les renvois à des informations lues ou entendues dans les médias qu'on peut supposer connues d'un large public (Topolińska, 1981 : 46) ou encore à des bruits qui courent dans un milieu fermé :

Avez-vous entendu parler de cette île bretonne 100% autosuffisante en énergie ? (Page Facebook de Mr Mondialisation, le 9 octobre 2017)

Słyszałeś o tym nowym podinspektorze ? podobno ma przyjść do nas na szefa wydziału. (Zajjas, *Z otchłani*, 2015)

Comme le souligne Kleiber (2003 : 44), « ce n'est que dans le cas du démonstratif qu'on a l'impression d'une vision ou perception directe ou du moins d'une expérimentation directe de l'entité dénotée ». Il marque que « c'est la 'perception' ou l'expérience du locuteur dans le passé qui se trouve réactivée ». Avec le défini (ou

sans déterminant en polonais), il n'y aurait pas de changement de point de vue et le passé serait atteint à partir de la situation d'énonciation. Dans *Courrier Sud*, un tel emploi n'est pas marginal :

Te souviens-tu de ce premier départ ? Nous l'avons fait ensemble [...] Le moteur faisait ce bruit dense qui existe seul et derrière lequel le paysage passe en silence comme un film. Et ce froid, car nous volions haut : ces villes prises dans la glace. (CS, p. 18)

Czy pamiętasz nasz pierwszy wyjazd ? Byliśmy wtedy razem [...] Zdawało się nie istnieć nic poza gęstym szumem silnika, a pod nim krajobraz przesuwający się bezgłośnie jak film. I ten chłód - bo lecieliśmy wysoko: miasta zakrzepłe w lodzie. (PP, p. 32)

Ce passage fait explicitement appel au souvenir commun de Bernis, l'auteur de la lettre, et du pilote-narrateur anonyme, son double (Odaert, 2009) qui en est le destinataire. Des quatre démonstratifs français, la traductrice polonaise n'a conservé qu'un seul et elle n'a pas eu tort. Les rendre tous par une forme correspondante en polonais serait stylistiquement intenable (ne serait-ce qu'en raison des particularités typologiques de cette langue⁸) et pourtant la référence mémorielle n'a pas entièrement disparu. Le premier démonstratif, celui dont l'interprétation était facilitée par le cotexte subséquent, a été remplacé par le possessif inclusif *nasz* qui montre de façon explicite que l'objet dénoté doit être perçu à partir d'une situation passée constituant le vécu commun des interlocuteurs. Quant aux autres démonstratifs supprimés, dans l'original, ils font partie des groupes nominaux complétés par des éléments facilitant le repérage de l'objet du discours ce qui rend une détermination supplémentaire superflue. En conséquence, *gęsty szum silnika* perd cette touche personnelle présente dans l'original et devient même généralisable à tous les vols effectués ensemble ou individuellement. L'emploi remémoratif est activé avec le syntagme *ten chłód*. Dans la phrase où il apparaît, le rappel de la relation logique de cause concourt à caractériser le référent de *ce froid* en ce sens qu'elle mobilise le savoir général sur la baisse de température liée à l'ascension en haute altitude. Une fois transposé dans un monde appartenant au passé du locuteur, le lecteur n'aura pas forcément l'impression d'en sortir s'il accorde une saillance particulière au souvenir des températures extrêmes considérant la suite *miasta zakrzepłe w lodzie* - ces villes prises dans la glace - comme une illustration métaphorique du ressenti physique éprouvé et mémorisé et non pas comme un souvenir réel.

L'analyse de cet exemple montre bien que, même si certains transferts à partir de la langue maternelle ne sont pas exclus *a priori*, ils doivent être reconsidérés dans une perspective plus large (textuelle). C'est aussi à cet aspect qu'il faut sensibiliser les futurs utilisateurs professionnels de ces deux langues.

Conclusion

L'utilité de l'enseignement de la grammaire comparative dans les départements de langues modernes n'est pas à démontrer. Elle est confirmée par le caractère obligatoire des cursus dédiés à cette matière. En revanche les questions concernant le contenu et d'éventuelles références bibliographiques restent ouvertes.

Premièrement, comme les étudiants suivent en parallèle un cours en grammaire descriptive de la langue française (revisitée compte tenu des progrès de la linguistique), l'approche qui leur sera proposée en grammaire contrastive ne peut s'en écarter trop ni au niveau de la terminologie ni à celui des classements retenus. Or les ouvrages comparatifs disponibles ne sont pas tout récents (le dernier en date ne cherche pas à renouveler non plus le propos). Cette approche doit être en même temps « juxtaposable » sans trop de difficultés à la description traditionnelle de la langue polonaise, la seule connue des bacheliers polonais. C'est une raison de plus (outre les avantages indéniables de tout travail personnel) pour laquelle, dans notre pratique d'enseignante chargée de ce type de cours, nous encourageons les étudiants à faire un travail comparatif à partir des grammaires unilingues françaises et polonaises. Nous souhaitons qu'ils puissent dans l'avenir y trouver les réponses à d'éventuelles questions (ou au moins à certaines d'entre elles, car il y a aussi des problèmes qui ne ressortent qu'en contraste avec une autre langue).

Certes, une simple comparaison des formes et des catégories ne peut être satisfaisante, même si elle n'est pas inutile (en effet la faute la plus fréquente en rapport avec le déterminant démonstratif est la création d'une forme fautive féminine plurielle **cettes* à l'image de la flexion polonaise et/ou des régularités en français ; en cours de morphosyntaxe les étudiants confondent systématiquement les déterminants et leurs correspondants pronominaux). Le deuxième aspect sur lequel nous tentons d'attirer l'attention des étudiants concerne les différences et les similitudes dans les emplois des formes disponibles dans les deux langues et cela aussi bien au niveau des constructions syntaxiques⁹ qu'au niveau des valeurs sémantiques et pragmatiques. Nous espérons avoir montré que, même si deux langues disposent de formes comparables, la correspondance entre elles, comme l'a judicieusement souligné Jonasson (2002 : 111), n'est pas forcément parfaite et il serait bien que les étudiants prennent conscience de ce type de difficultés. Or, on l'a vu, ce problème n'est pas mis en avant dans les ouvrages disponibles. En attendant une grammaire comparative plus efficace, voire une étude de stylistique comparée, qui cible les éventuelles difficultés susceptibles d'apparaître à toutes les étapes d'apprentissage et de travail avec une langue étrangère, on peut toujours recourir à des travaux spécialisés, comparatifs ou traductologiques (ces derniers connaissent aujourd'hui leur plein essor et apportent des remarques et des

précisions intéressantes). Et c'est cette piste que nous privilégions, comme nous l'avons illustré dans la section 3.4.

Bibliographie

- Bühler, K. 1934/2009. *Théorie du langage*. Paris : Agone.
- Corblin, F. 1987, *Indéfini, défini et démonstratif*. Genève/Paris : Droz.
- De Mulder, W. 1998. « Du sens des démonstratifs à la construction d'univers ». *Langue française*, n° 120, p. 21-32.
- Dubois, J. et al. 1999. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Gary-Prieur, M-N. Léonard M. 1998. « Le démonstratif dans les textes et dans la langue ». *Langue française*, n° 120, p. 5-20.
- Gniadek, S. 1979. *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Warszawa: PWN.
- Grevisse, M., Goosse, A. 2016. *Le bon usage. Grammaire française*. 16^e éd. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Jazowy-Jarmuł, M. 2014. « Czy gramatyka kontrastywna jest potrzebna tłumaczowi? ». *inTRAlinea. online translation journal*, n° spécial, *Challenges in Translation Pedagogy*.
- Jodłowski, S. 1973. *Ogólnojęzykoznawcza charakterystyka zaimka*. Warszawa : PWN.
- Jonasson, K. 2002. Références déictiques dans un texte narratif. Comparaison entre le français et le suédois. In : *Référence discursive dans les langues romanes et slaves*. Lublin : UMCS.
- Kielski, B. 1957. *La structure des langues française et polonaise étudiées à la lumière de l'analyse comparative*. Łódź : SSL.
- Kielski, B. 1959. *Słownik terminologii gramatycznej francuskiej i polskiej*. Wrocław : Ossolineum.
- Kielski, B. 1960. *Struktura języków francuskiego i polskiego w świetle analizy porównawczej. Cz. 2, Z zagadnień nauki o zdaniu*. Wrocław : Ossolineum.
- Kleiber, G. 1983. « Les démonstratifs (dé)montrent-ils ? Sur le sens référentiel des adjectifs et pronoms démonstratifs ». *Le français moderne*, n° 51(2), p. 99-117.
- Kleiber, G. 1990. « Sur l'anaphore associative : article défini et adjectif démonstratif ». *Rivista di Linguistica*, n° 2(1), p. 155-175.
- Kleiber, G. 2003, « Adjectifs démonstratifs et point de vue ». *Cahiers de praxématique*, n° 41, p. 33-54.
- Koczerhan, M. 2009. *Podstawy językoznawstwa konfrontatywnego*. Opole : Nowik.
- Król-Markefka, A. 2008. « Some structural considerations on the use of contrastive data in teaching English articles ». *Studia Iagellonicae Cracoviensis*, n° 125, p. 103-112.
- Kwapisz-Osadnik, K. 2007. *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i francuskiej: szkic porównawczy*. Katowice : Wyd. UŚ.
- Laskowski, R. 1999. Zagadnienia ogólne morfologii. In : *Gramatyka współczesnego języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Nemser, W. 1975. Problems and prospects in contrastive linguistics. In : *Modern linguistic and language teaching*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Odaert, O. 2005. « Saint-Exupéry et son double ». *Image [&] Narrative [e-journal]*, n° X/2 (25).
- Padučeva, E. V. 1992. *Wypowiedź i jej odniesienie do rzeczywistości*. Warszawa : PWN.
- Papierz, M. 2003. *Zaimki w języku i tekście. Studium słowacko-polskie*. Kraków : Universitas.
- Pisarkowa, K. 1969. *Funkcje składniowe polskich zaimków odmiennych*. Wrocław : Ossolineum.

- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2016. *Grammaire méthodique du français*. 6^e éd. Paris : PUF.
- Synowiec, H. 2001. Fleksja i nauka o częściach mowy. In : *Nauka o języku polskim w zreformowanej szkole*. Warszawa : Nowa Era.
- Szober, S. 1969. *Gramatyka języka polskiego*. 11^e éd. Warszawa : PWN.
- Topolińska, Z. 1981. *Remarks on the Slavic Noun Phrase*. Wrocław : Ossolineum.
- Topolińska, Z. 1984. Składnia grupy imiennej. In : *Gramatyka współczesnego języka polskiego*. Warszawa : PWN.
- Wójcik, T. 1974. « Miejsce gramatyki kontrastywnej w procesie nauczania języka obcego ». *Studia Rossica Posnaniensia*, n° 6, p. 159-169.

Textes littéraires

- Saint-Exupéry, A. 1953, *Courrier Sud*. In : Œuvres. Gallimard. [CS]
- Saint-Exupéry, A. 1968, *Poczta na Południe*. Trad. A. Olędzka-Frybesowa. Warszawa : PWN. [PP]

Notes

1. Gniadek (1979 : 7) apprécie le travail de Kielski mais souligne le besoin d'« accommoder cette confrontation », vieille, à l'époque, d'une vingtaine d'années, « aux progrès de la linguistique (...) aussi bien dans le domaine de ses méthodes que dans celui des acquisitions concrètes de la linguistique française et polonaise ».
2. Voir ici même la définition traditionnelle du pronom. Pour une critique de celle-ci, voir par exemple Riegel *et al.* (2016 : 358).
3. Les critères retenus par la grammaire traditionnelle dans la définition de la classe générale du pronom sont à la fois sémantiques (le caractère « non-mnémique », Jodłowski, 1973) et flexionnels (caractère variable ou non, type de paradigme de déclinaison) et la classe même très hétérogène aussi bien de point de vue sémantique que morphologique et syntaxique. Les recherches centrées sur les valeurs référentielles ont toutefois montré que les pronoms forment une classe lexico-sémantique dont l'homogénéité se justifie par le rôle référentiel de ses représentants (Padučeva, 1992 : 17).
4. Les noms dans de telles expressions (compléments de temps ou de manière) ne peuvent pas fonctionner sans un démonstratif qui « confirme et documente » leur caractère défini et avec lequel ils forment des groupes figés.
5. Par souci d'équité soulignons que, souvent, les auteurs des grammaires unilingues ne sont pas plus éloquents à ce sujet.
6. Ce que l'on peut montrer en décortiquant les exemples donnés par l' auteur. Si le démonstratif dénotant un seul homme dans *Ten pan mnie denerwuje* (Ce monsieur m'énerve) nous paraît naturel sans être obligatoire, il en est autrement dans *Daj mi ten ołówek* (Donne-moi le [ce] crayon), prononcé dans la situation où entre les interlocuteurs un seul objet bien visible correspond à la définition du mot « crayon ». En effet, si nous préférons *Daj mi ołówek*, c'est parce qu'on ne peut le gloser que par 'le crayon qui est devant/entre nous' (tautologie). Par contre, la périphrase qui, selon nous, serait plus appropriée pour *ten pan*, contient plus de marques d'ancrage situationnel : 'ce monsieur qui a parlé ou agi de cette façon' et non pas généralement 'ce monsieur qui est ici avec nous, ce monsieur qui participe à l'acte de communication', comme le propose Topolińska (1981 : 43). On fait ce type de remarque « en direct » pour commenter une réplique ou un comportement précis.
7. En Belgique on peut aussi dire couramment *aujourd'hui matin* ou *aujourd'hui soir*. Si la référence dépasse le jour qui constitue le présent du locuteur, le polonais recourt au démonstratif : *Tej niedzieli będę u was* (Je viendrai vous voir /ce/ dimanche) où le démonstratif indique la distance la plus proche (Pisarkowa, 1969 : 57). Toutefois, une phrase avec la détermination zéro s'interprète de la même manière : *W niedzielę będę u was*.

8. En polonais un nom n'est pas systématiquement précédé d'un prédéterminant.

9. Par exemple les polonophones font régulièrement suivre en français un pronom démonstratif d'un adjectif, construction fréquente dans leur langue maternelle (ex. pl. *Z tych dwóch sukienek, którą wolisz ? Tę białą.* fr. *De ces deux robes, laquelle préfères-tu ? La blanche.* Litt. *celle blanche).



ISSN 1768-2649

ISSN en ligne 2261-2769

Le degré de spécification des noms en français
et finnois : utilité des rudiments de typologie
lexicale contrastive dans l'enseignement du
français langue étrangère à l'université

Soili Hakulinen

Université de Tampere, Finlande

soili.hakulinen@uta.fi

Reçu le 20-08-2018 / Évalué le 25-10-2018 / Accepté le 19-11-2018

Résumé

Cet article compare l'emploi des lexèmes dénotant des entités concrètes en français et en finnois. Dans les deux langues, les noms le plus fréquemment employés sont des lexèmes de forme morphologiquement simple (par ex. *table*, *pöytä*). En finnois cependant, lorsque le contexte énonciatif le permet, le sens de ces mots a tendance à se situer à un niveau d'abstraction plus élevé et moins précis qu'en français, où l'emploi de mots précis est une nécessité pour la compréhension du propos. En cas de besoin, le finnois a recours à des mots composés qui précisent le message. D'autre part, en finnois, les mots composés ont tendance à être abrégés dans le registre familier, ce qui permet d'employer des mots morphologiquement simples à un niveau spécifié également. La différence dans le choix du niveau d'abstraction adéquat des noms constitue une difficulté pour les apprenants de la langue, et elle devrait être prise en compte dans l'enseignement, tout comme les problèmes grammaticaux ou culturels.

Mots-clés : analyse contrastive, typologie, lexicale, finnois, français

The abstraction level of nouns in French and Finnish : utility of teaching the basics of lexical typology in classes of French as a foreign language at the university

Abstract

This article compares the use of concrete lexemes in Finnish and in French. In both languages, the form of these nouns is in most cases morphologically simple (e.g. *table*, *pöytä*). However, where the context allows, Finnish words tend to be more abstract than French words, being thus less precise. Their meaning is specified if needed by forming compound words. In French, the message cannot be understood unless precise words are used. On the other hand, in familiar Finnish, precise compound nouns tend to be abbreviated, which allows one to use morphologically simple words at a specified level as well. The difference in the choice of the right level of abstraction of nouns is a difficulty for language learners, and it should be taken into account in language teaching, in the same way as grammatical or cultural problems.

Keywords: contrastive analysis, typology, lexicon, Finnish, French

1. Introduction

La langue permet de structurer le monde matériel et conceptuel en dénommant les entités de la réalité extralinguistique. Il est cependant connu au moins depuis Saussure (1972 [1922] : 160) que les lexèmes des différentes langues ne se correspondent pas toujours entièrement : la *valeur*, ou étendue sémantique, d'une unité lexicale dans une langue donnée se définit par rapport aux autres unités lexicales qui lui sont opposables dans le même domaine sémantique ; des lexèmes qui ont une même signification peuvent ainsi avoir une valeur variable dans différentes langues. La sémantique cognitive a, pour sa part, élargi nos connaissances sur la catégorisation de la réalité et la configuration du lexique dans les différentes langues (par ex. Taylor, 2003 ; Koch, 2005).

Il est d'autre part connu que les mots référant à des entités concrètes d'un même domaine sémantique appartiennent à des niveaux d'abstraction variables et forment ainsi des hiérarchies basées sur l'inclusion : au niveau d'abstraction le plus élevé appartiennent des noms de catégories généraux renvoyant à des entités qui ne partagent que peu de caractéristiques communes (ex. *meuble*). Ce niveau inclut les niveaux intermédiaire et inférieur dont les lexèmes dénotent des entités qui ont de plus en plus de caractéristiques communes et sont de plus en plus spécifiées (respectivement *table*, puis *bureau*). Les mots des différents niveaux sont généralement dans une relation d'hypéronyme à hyponyme, les hyponymes ayant une dénotation plus étroite que leurs hypéronymes, mais ils peuvent être aussi dans une relation de partie-tout (méronymie) (cf. fi. *jalat*, « pieds/jambes » dans l'exemple (2) ci-dessous, qui sont une partie du corps) (Koch, 2005 : 13-14). Dans la hiérarchie entre les catégories, Rosch *et al.* (1976 : 383-385 ; cf. aussi Kleiber, 1990 : 83-91) ont montré qu'il existe un niveau de base qui est le point de référence cognitif dans une langue. Ce sont les noms de ce niveau qui sont le plus fréquemment utilisés ; ce sont généralement les noms les plus courts, et ce sont aussi ceux que les enfants apprennent en premier (Kleiber, 1990 : 86-87). Le niveau de base est donc profondément ancré dans l'usage de la langue, mais il peut varier selon la langue.

Dans cet article, nous nous intéresserons à cet aspect de l'emploi des noms en finnois et en français. Nous illustrerons les différences des deux langues avec des exemples choisis parmi les noms dénotant des entités concrètes. En français, quoiqu'il existe des mots composés, on trouve à tous les niveaux d'abstraction mentionnés ci-dessus surtout des mots monoradicaux qui font appel à un schéma cognitif compact (Baron et Herslund, 2005 : 45, 48). En finnois, en revanche, les termes spécifiés hyponymes sont normalement formés par composition lexicale : si un hypéronyme désignant une certaine classe est un mot morphologiquement simple (*pöytä*, « table »), son hyponyme est généralement un composé déterminatif où le

premier composant détermine sa sous-classe (*työpöytä*, ‘travail-table’, « bureau ») (Hakulinen *et al.*, 2004 : 396).

Baron (2003) ainsi que Baron et Herslund (2005) ont comparé les propriétés lexicales du français (langue romane) et du danois (langue germanique) dans une optique typologique. Ils ont montré que le français appartient à un type lexical exocentrique, ce qui veut dire que cette langue localise la densité sémantique des phrases dans les noms plutôt que dans les verbes. En conséquence, les noms du niveau de base du français ont tendance à être sémantiquement denses et précis au lieu d’être peu spécifiés comme en danois, langue endocentrique qui concentre l’essentiel du poids lexical des phrases dans les verbes, au centre de la proposition (Baron et Herslund, 2005 : 36-37). La présente contribution apportera à ce sujet quelques remarques sur le finnois et le français : nous verrons que les noms du niveau de base du finnois tendent à être moins denses lexicalement et à être des hypéronymes par rapport aux noms de base du français (section 2). D’autre part, dans le finnois oral familier, les hyponymes de forme composée sont susceptibles d’être abrégés en lexèmes simples, possibilité qui, morphologiquement, rapproche le système du finnois du système français (section 3).

Cette différence dans le choix du niveau d’abstraction des noms entre ces deux langues devrait être prise en considération dans l’enseignement du FLE à l’université, étant donné qu’elle ne concerne pas directement (ou uniquement) l’apprentissage du vocabulaire : même en connaissant bien le vocabulaire de la langue étrangère, l’étudiant peut se tromper de mot s’il ne fait que transposer directement les habitudes locutoires de sa langue maternelle à la langue à apprendre. Il s’agit donc d’une difficulté cachée, qui peut cependant affecter la compréhension du message : outre les connaissances de la grammaire, une bonne maîtrise de la langue inclut la capacité d’utiliser un vocabulaire adéquat dans les diverses situations.

2. Niveau général et spécifié en finnois et en français

Voici deux exemples provenant du finnois :

- (1) *Odottakaa rauhassa, auto tulee aivan pian.*
« Attendez tranquillement, la *voiture* arrive à l’instant. »
- (2) *Äiti, mun jalat on kasvaneet.*
« Maman, mes *pieds/jambes* ont grandi. »

Dans les exemples (1) et (2), authentiques, sont utilisés des hypéronymes non composés, mais ils sont employés dans une acception plus spécifiée que ne le laisse

entendre le sens du lexème. C'est le contexte qui permet de connaître le sens exact voulu du terme. Dans (1), le mot *auto*, lexème de niveau intermédiaire, est utilisé dans le sens d'« ambulance », sens qui est éclairé par la situation d'énonciation : l'énoncé a été proféré dans une situation où une personne a eu un malaise et une ambulance a été appelée. Cette signification précise se trouve dans le mot composé finnois *sairasauto* (« malade-auto »), hyponyme d'*auto*, mais il a donc suffi d'utiliser uniquement l'hypéronyme *auto*. Dans d'autres contextes, *auto* pourrait référer entre autres à *linja-auto* (« car »), à *pakettiauto* (« camionnette ») ou à *taksiauto* (« taxi »). En finnois, les lexèmes de niveau intermédiaire sont des mots simples (*auto*) qui peuvent être déterminés par la composition (*linja-auto*, *pakettiauto*) et devenir ainsi des co-hyponymes. Toutefois, les mots simples s'emploient en moyenne plus souvent que les mots dérivés ou composés (Hakulinen *et al.*, 2004 : 170), ce qui fait que les hypéronymes de forme simple sont fréquemment choisis à la place de leurs hyponymes composés.

Dans l'exemple (2), *jalat* est aussi un lexème non composé de sens général, pouvant désigner aussi bien les « pieds » que les « jambes ». Dans ce cas cependant, aucun composé n'existe en finnois qui pourrait spécifier le sens voulu de *jalat*. Le contexte énonciatif doit être encore plus explicite pour assurer la bonne interprétation : dans le cas précis de cet exemple, le contexte n'a pas été suffisamment clair et la mère a dû demander une précision à sa fille pour savoir quels *jalat* (« pieds » ou « jambes ») avaient grandi. Il a été montré (par ex. Andersen, 1978) que les dénominations du champ conceptuel méronymique des quatre membres du corps humain constituent des typologies variables parmi les langues du monde. Le français appartient à un type de langues lexicalisant le concept « main » séparément du concept « bras », et le concept « pied » séparément de « jambe ». Ce type de lexicalisation serait typique dans les régions situées loin de l'équateur où les vêtements cachent ou dégagent certaines parties des membres. Le type représenté par le finnois, où il n'y a qu'un seul mot pour désigner la totalité du membre (*käsi* ou *jalka*), serait une survivance plus archaïque (Koch, 2005 : 20), qui suit cependant la tendance du finnois à favoriser un lexème de niveau général plutôt qu'un lexème plus spécifié dans l'usage de ses noms.

En français, pour *auto* de l'exemple (1), il existe bien la traduction *voiture*, dont le sens est, selon le NPR (1996 : sv. *voiture*), « véhicule automobile », avec une remarque précisant que : « *voiture* [...] ne désigne que les automobiles non utilitaires [...] ». Ainsi *auto* du finnois et *voiture* du français désignent chacun des automobiles non utilitaires ; cependant, un finnophone peut employer *auto* pour désigner de nombreux types de véhicules à quatre roues, alors qu'un francophone ne pourrait employer le terme *voiture* dans des contextes où il est question de

véhicules plus spécifiés comme *ambulance*, *car*, *camionnette* ou *taxi* par exemple. Dans ce sens, *auto* du finnois est un terme plus abstrait que *voiture* du français. En ce qui concerne l'exemple (2), un locuteur francophone n'aurait même pas la possibilité théorique de choisir un lexème d'un niveau plus général : comme le français ne possède pas de mot combinant le sens « jambe » avec « pied », celui-ci serait obligé de choisir entre l'un ou l'autre mot. Le problème de l'ambiguïté ne se poserait ni dans l'un ni dans l'autre cas.

La différenciation entre un lexème de niveau général et un lexème plus spécifié est le plus souvent possible dans les deux langues, mais il existe des cas, comme nous l'avons vu avec les dénominations des membres du corps (exemple 2), où seul le lexème de sens général existe en finnois, alors que le français a recours à un lexème de sens spécifié. Voici d'autres exemples où le lexème de sens plus général n'existe pas en français, et il est obligatoire d'employer un mot plus spécifié, alors qu'en finnois, ce sera le mot de sens général qui sera de préférence employé si le contexte énonciatif le permet :

- (3) vêtements : *takki* - *manteau/veste*, *housut* - *pantalon/culotte*, *paita*
- *chemise/pull-over*
objets : *kynä* - *crayon/stylo*, *kone* - *ordinateur/avion/machine à laver*
parties de la maison : *katto* - *toit/plafond*, *huone* - *chambre/bureau/salon*
boissons : *mehu* - *jus/sirop*

Dans tous les exemples sous (3), le finnois dispose également de mots équivalents à ceux du français, mais ils doivent être composés à partir du mot simple en ajoutant un composant déterminatif en tête du mot (Hakulinen *et al.*, 2004 : 396) : *manteau* - *päälystakki* ('dessus-manteau') ou *talvitakki* ('hiver-manteau'), *veste* - *pikkutakki* ('petit-manteau'), et ainsi de suite. Au niveau spécifié, les lexèmes monoradicaux du français correspondent à un schéma cognitif compact : ils sont arbitraires et immotivés, alors que les lexèmes spécifiés du finnois sont sémantiquement motivés, dans la mesure où leur sens peut généralement se déduire à partir des éléments qui les composent (*idem* : 170).

Les mots composés sont une classe extrêmement productive en finnois, ce qui se voit aussi dans la constitution des dictionnaires : ces mots représentent généralement entre 60 et 70 % de leurs entrées, alors que le taux des mots monoradicaux n'est que de 10 à 15 %, le reste étant des mots dérivés (20-30 %) (*ibidem*). En français aussi, la composition s'est beaucoup développée ces dernières années (Härmä, 2004 : 85), quoique des chiffres soient difficiles à donner, étant donné que les composés y sont codés de manières différentes. On sait en tout cas que les *synapsies* (lexèmes qui se composent de plusieurs éléments libres, tels *pomme de*

terre ; cf. Benveniste, 1974 : 174) ne figurent que rarement parmi les entrées des dictionnaires français (Mortureux, 2001 : 50). L'expression du finnois n'est donc pas plus pauvre que celle du français : pour tous les lexèmes spécifiés monoradicaux du français, une contrepartie aussi spécifiée, mais (le plus souvent) composée, existe en finnois. D'autre part il peut arriver qu'un lexème de niveau général finnois puisse se spécifier en plus de la composition (*kenkä*, « chaussure » : *juoksukenkä*, 'course-chaussure', « chaussure de course »), par l'existence de mots simples spécifiés (*avokas*, « escarpin », *mokkasiini*, « moccassin », etc.), dont une partie sont certainement des emprunts. Seulement le terme spécifié n'est généralement utilisé en finnois que lorsque le contexte ne suffit pas à désambigüiser le terme simple, ou que l'on a besoin d'une précision supplémentaire.

Baron (2003 : 35-37 ; cf. aussi Baron et Herslund, 2005 : 46-47) a montré que les lexèmes monoradicaux du français dénotant des entités concrètes de niveau spécifié représentent la *configuration* de l'objet désigné (sa dimension, sa forme, sa matière, etc.), alors qu'en danois et dans les langues germaniques, c'est la *fonction* de l'objet qui constitue le trait saillant du mot composé de niveau spécifié. En finnois, comme en danois, le mot composé désigne le plus souvent la fonction de l'objet, comme l'illustre l'exemple suivant (emprunté à Baron pour le français) :

- (4) a. finnois : hypéronyme *kannu* (« récipient destiné à verser un liquide »)
 vesikannu (- à eau)
 maitokannu (- à lait)
 bensakannu (- à essence)
 pesukannu (- pour se laver)
 (...)
- b. français : pas d'hypéronyme
 pichet, *cruche*, *pot*, *broc*

Dans l'exemple (4a), le mot finnois du niveau de base *kannu*, « récipient destiné à verser un liquide », permet de former des lexèmes composés désignant différents types de récipients. Leur sens précis dénote la *fonction* des objets en question : ils servent à verser de l'eau, du lait, de l'essence, ou à se laver. L'hypéronyme de forme simple *kannu* peut s'employer à la place de tous ces termes. En français, par contre (4b), c'est la *configuration* de l'objet qui compte : *pichet*, *cruche*, *pot* et *broc* dénotent chacun des récipients de forme différente (Baron et Herslund, 2005 : 47). Encore une fois, la langue française ne possède pas de terme générique qui puisse s'employer à la place de tous ces termes précis. Si le sens des mots dans deux langues se base sur des critères aussi différents que la fonction ou la configuration de l'objet, le découpage de la réalité ne se fait pas de la même manière dans les

deux langues, comme le font justement remarquer les deux chercheurs. Selon la forme du récipient, *vesikannu* peut être rendu en français par *pot*, *pichet* ou *cruche*. Il est à noter que le mot composé finnois peut aussi représenter la configuration de l'objet ; il peut s'agir d'un composé dont le déterminant indique la matière de l'objet, par exemple : *pellavaliina* ('lin-nappe', « nappe en lin »).

Nous avons vu que, dans une même situation, on a besoin de choisir un lexème de niveau spécifié en français, alors qu'en finnois, c'est un lexème plus général qui s'emploie de préférence si le contexte énonciatif permet de désambigüiser son sens ; dans les deux langues, le terme le plus fréquemment employé s'avère être un nom de forme monoradicale. Voyons à présent comment le finnois se rapproche du système français par la possibilité d'abrèger ses composés de niveau spécifié dans le registre familier. Cette possibilité lui permet d'accéder à une expression plus économique en employant des termes monoradicaux à ce niveau de spécification également.

3. Rapprochement des deux systèmes au niveau du registre familier : abrègement des noms composés

Il est connu qu'au niveau du registre familier, le français a largement recours à l'abrègement et à la troncation (Mortureux, 2001 : 50-52) même si ses lexèmes courants prennent déjà en grande partie une forme morphologiquement simple. Aussi bien des lexèmes de niveau subordonné simples, tel *ordinateur (ordi)*, ou complexes, tel *télévision (télé)*, peuvent être raccourcis. L'abrègement et la troncation permettent une expression brève tout en maintenant le niveau de spécification précis. En outre, le grand succès de la siglaison et des acronymes en français contemporain (Mortureux, 1994 : 11) augmente pour sa part le nombre des lexèmes d'apparence monoradicale dans la langue ; ces termes souvent récents représentent le modèle typologique caractéristique du français : bien que motivés à leur naissance, leur forme demeure sémantiquement opaque, mais ils contiennent une grande concentration sémantique (ils sont très spécifiés).

Le finnois du registre familier dispose lui aussi de moyens d'abrèger un mot composé pour obtenir un mot simple, sans que son sens référentiel soit modifié (Hakulinen *et al.*, 2004 : 189, 227). Selon la grammaire du finnois (*idem* : 227), l'abrègement s'applique en particulier aux lexèmes concrets et centraux de la communauté linguistique, tels les noms de vêtements, de nourriture et de personnes, entre autres, et il est productif et fréquent surtout dans la langue parlée du sud du pays. Les lexèmes abrégés sont typiquement des éléments peu fixes dans la langue, et il est facile d'en créer de nouveaux : le nouveau mot simple est formé

en modifiant la première partie du composé, à laquelle s'ajoute un suffixe (-*ari*, -*äri*, -*is* ou -(*k*)*ka*) :

- (5) *kumisaapas* ('caoutchouc-botte', « botte en caoutchouc ») - *kumppari*
rintaliivit ('sein-gilet', « soutien-gorge »¹) - *rintsikat*
alushousut ('sous-pantalon', « culotte ») - *alkkarit*
*sukkahousut*² ('chaussette-pantalon', « collant ») - *sukkipset*
lihapiirakka ('viande-pâté', « pâté de viande ») - *lihis*
työvoimatoimisto ('emploi-force-bureau', « bureau de l'emploi ») - *työkkäri*

Un autre procédé consiste encore à tronquer la seconde partie du mot composé (*kehä* pour *kehätie*, 'anneau-route', « périphérique »), ou à ne garder qu'une partie de sa première base (*ale* pour *alennusmyynti*, 'promotion-vente', « soldes ») (*idem* : 189). Ces procédés du finnois familier qui transforment un nom composé en lexème simple, tout en conservant son sens référentiel et en lui permettant de fonctionner à un niveau spécifié, rapprochent typologiquement le finnois du système français.

4. Pour finir

Notre comparaison du français avec le finnois illustre la tendance généralisante du finnois et la tendance particularisante du français dans l'usage de leurs noms concrets. Le finnois ressemble typologiquement plus au type lexical endocentrique représenté par le danois qu'au type exocentrique du français : quoiqu'on ait tendance dans les deux langues à employer des noms de forme simple, les termes les plus usités en finnois sont des hypéronymes par rapport aux termes requis dans les mêmes situations en français. Les niveaux de base des noms concrets de ces deux langues sont donc décalés : le finnois fait bien plus appel au contexte extralinguistique que le français, ce qui permet au finnophone d'utiliser des lexèmes d'un niveau général pour référer à des entités spécifiées, alors qu'en français, il faut choisir un terme précis pour se faire comprendre. Un finnophone a donc la possibilité de choisir entre le lexème simple de niveau général ou le composé qui donne plus de précisions. La tendance est forte d'utiliser le mot général non composé lorsque la situation énonciative le permet :

- (6) *Moneltako sun kone/lentokone lähtee ? Vien sinut kentälle/lentokentälle.*
« À quelle heure part ton *avion* (fi. 'machine/vol-machine') ? Je t'emmène à l'*aéroport* ('terrain/vol-terrain'). »
- (7) *Mun kone/tietokone on rikki. Se ei aukea.*
« Mon *ordinateur* (fi. 'machine/savoir-machine') est en panne. Il ne se met pas en marche. »

Cette flexibilité du finnois n'étant pas possible en français, un finnophone se trompe facilement en choisissant un mot français de niveau trop général. La même chose vaut pour la traduction : un traducteur doit être conscient des usages idiomatiques dans l'emploi du vocabulaire. Le problème pourrait être évité si les questions de typologie lexicale étaient prises en compte dans l'enseignement du FLE : le contexte universitaire se prête parfaitement à ce genre de réflexion théorique. Une compréhension plus profonde des mécanismes qui sous-tendent l'usage du lexique permettra à l'étudiant d'avoir une vision analytique de l'emploi du vocabulaire qui dépasse la simple intuition. Tout comme l'enseignant doit habituer ses étudiants à vouvoyer les personnes inconnues en français (enseignement de l'interculturel), il devrait les sensibiliser aux différences typologiques de leurs systèmes grammaticaux et lexicaux. La connaissance des rudiments de la typologie lexicale pourrait éviter à un Finlandais allant travailler en France de dire à son nouveau collègue : *Je vais présenter les résultats de l'enquête dans un instant. Je vous attends dans ma chambre !*

Bibliographie

- Andersen, E. S. 1978. Lexical universals of body-part terminology. In : Greenberg, J. H. et al. (éds.), *Universals of Human Language*, vol. III. Stanford : StUP, p. 335-368.
- Baron, I. 2003. Catégories lexicales et catégories de pensée : une approche typologique du danois et du français. In : Herslund, M. (éd.), *Aspects linguistiques de la traduction*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, p. 29-53.
- Baron, I., Herslund, M. 2005. « Langues endocentriques et langues exocentriques. Approche typologique du danois, du français et de l'anglais ». *Langue française*, n° 145, p. 35-54.
- Benveniste, E. 1974. *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris : Gallimard.
- Hakulinen, A., Vilkkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R., Alho, I. 2004. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki : SKS.
- Härmä, J. 2004. Dérivation et composition dans la formation des néologismes en français et en finnois. In : Härmä, J. et Tuomarla, U. (éds.), *Actes du 6^e Colloque International de Linguistique Contrastive*. Helsinki : Helsinki University Press, p. 83-89.
- Kleiber, G. 1990. *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris : PUF.
- Koch, P. 2005. « Aspects cognitifs d'une typologie lexicale synchronique. Les hiérarchies conceptuelles en français et dans d'autres langues ». *Langue française*, n° 145, p. 11-33.
- Mortureux, M.-F. 1994. « Siglaison-acronymie et néologie lexicale ». *Linx*, n° 30, p. 11-32.
- Mortureux, M.-F. 2001. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.
- NPR = Nouveau Petit Robert* 1996. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rosch, E. et al. 1976. « Basic objects in natural categories ». *Cognitive Psychology*, n° 8, p. 382-439.
- Saussure, F. de 1972 [1922]. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Taylor, J. R. 2003. *Linguistic categorization*. Oxford : Oxford University Press.

Notes

1. Pour ce mot composé français, il existe aussi dans la langue familière une abréviation : *soutif*.
2. Ce mot composé constitue une exception dans le sens où sa base *housut* ne peut pas être utilisée seule dans le sens « collant ». Aucun contexte énonciatif ne permettrait de reconstituer ce sens à partir de *housut*.



ISSN 1768-2649

ISSN en ligne 2261-2769

Comment faciliter l'apprentissage des collocations aux apprenants non natifs. Une approche didactique et linguistique

Christine Martinez

Université de Varsovie, Pologne

christine.martinez@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0001-5847-3933>

Reçu le 01-02-2018 / Évalué le 23-04-2018 / Accepté le 15-10-2018

Résumé

La notion de collocation est particulièrement ambiguë, car elle varie selon les chercheurs et les théories. Il n'est pas question d'analyser l'ensemble de la théorie des collocations, qui a largement été réalisée par Palmer, Firth, Mel'čuk, Grossmann, Tutin, entre autres. Notre objectif se limitera à montrer que ces expressions lexicalisées non nommées lors des cours de FLE font partie du noyau lexical dont chaque interlocuteur dispose ou devrait disposer. Nous verrons que la formation d'une collocation est quasi stable ; elle comprend une base et un complément (le collocatif), qui greffe à la base un trait sémantique apportant un sens différent à chaque fois, donc un élargissement du lexique. Nous verrons que les collocations apparaissent très souvent et que nous les employons sans le savoir, sans savoir les nommer. Notre étude a pour but de montrer la transparence et la facilité d'apprentissage de ces expressions lexicalisées, ainsi que de présenter différentes méthodes pour simplifier la reconnaissance et l'acquisition des collocations.

Mots-clés : apprentissage, collocation, lexique, trait sémantique, FLE

How to facilitate the learning of collocations to non-native learners. A didactic and linguistic study

Abstract

The notion of collocation is particularly ambiguous, as it varies according to researchers and theories. There is no question of analyzing the whole collocation theory, which was largely realized by Palmer, Firth, Mel'čuk, Grossmann, Tutin, among others. We will here focus on showing that these unnamed lexicalized expressions during the courses of French as a foreign language are part of the lexical nucleus which each interlocutor has or should have. We shall see that the formation of a collocation is almost stable; it includes a base and a complement: the collocative, which grafts at the base a semantic trait bringing a different meaning each time, thus an enlargement of the lexicon. We shall see that they appear very often and that we use them without knowing it, without knowing how to name them. Our study aims to show the transparency and the ease of learning of these lexicalized expressions, as well as to propose various methods to simplify the recognition and acquisition of collocations.

Keywords: learning, collocation, lexicon, semantic feature, French as a foreign language

Introduction

L'apprentissage des collocations fait partie des acquisitions langagières défailtantes des programmes à tous les niveaux d'enseignement et d'apprentissage du FLE, qu'ils soient imposés ou non. En effet, absentes des manuels, des dictionnaires, des grammaires au niveau débutant, intermédiaire, voire avancé, les collocations sont une partie non négligeable du langage quotidien employé ; elles font partie du noyau lexical, c'est-à-dire du vocabulaire fondamental dont « chaque locuteur dispose pour ses actes communicatifs, élémentaires et quotidiens » (Benigno *et al.*, 2015 : 83). Nous allons voir dans cet article ce qu'est une collocation, et que son approche et son apprentissage sont simples, puis nous proposerons quelques collocations du domaine écologique et quelques sites pour faciliter la tâche de l'enseignant. L'accent sera mis sur l'aisance à présenter une notion au premier abord difficile, qui, cependant, sans avoir besoin d'être nommée pendant la leçon à un niveau débutant ou intermédiaire, peut être un enrichissement pour l'enseignant et l'apprenant à un niveau avancé et universitaire. Enfin, sachant que le vocabulaire fondamental à assimiler englobe aussi les collocations et que « l'importance des usages stéréotypés de la langue est reconnue par la plupart des études didactiques sur le lexique » (Granger, Paquot, 2008 : 47), l'approche des collocations devient utile. De plus, soulignons que certains profils universitaires forment des traducteurs et interprètes (c'est le cas de l'Institut de Linguistique Appliquée de l'Université de Varsovie) ; par conséquent, ces futurs spécialistes auront, fort probablement, besoin de reconnaître et traduire ce genre d'expressions. Étant donné qu'un lecteur averti en vaut deux, nous relevons le fait que ces expressions ne sont en aucun cas nommées collocations, ni locutions, ni expressions lexicalisées, au pire des cas elles sont désignées par le terme *mot* ou élément. Ce que nous souhaitons dans cet article (qui se veut présentation de méthode, approche linguistique et didactique de cette problématique), c'est marquer l'existence d'une notion moins étrange qu'on ne le pense, puisque rencontrée, utilisée, enseignée et apprise, mais non nommée, à tort.

1. M'dame, c'est quoi, en fait, une collocation ?

Nous allons essayer d'expliquer ce que Geoffrey Williams (2003 : 33) a bien compris en notant la difficulté liée aux collocations, en disant : « Les collocations sont en quelque sorte l'Arlésienne de la linguistique : tout le monde en parle, mais elles restent difficilement saisissables ». D'un point de vue linguistique, ce que nous nommons collocation est une expression lexicalisée qui date de la première moitié du siècle dernier, et qui a été mise en exergue par Harold Edward Palmer et John Rupert Firth (cf. Geoffrey Williams, 2003). Cette *word-combination*, comme l'a

baptisée Firth, fait partie du quotidien, néanmoins, son apprentissage fait défaut. Serait-ce l'hésitation sur l'appellation qui accroît la difficulté ? Pour faciliter la tâche de l'enseignant, nous présentons une courte, mais précise approche de cette problématique.

Dès les années 1930, John Rupert Firth note que les collocations caractérisent « certains phénomènes linguistiques de cooccurrence qui relèvent essentiellement de la compétence linguistique des locuteurs natifs » (cité par Williams, 2003 : 3). Firth a fait des recherches, en parallèle avec Harold Edward Palmer (linguiste et phonéticien), sur les *comings-together-of-words* ou les rassemblements de mots ; pourtant Williams dit que le *père de la collocation* est Firth surtout pour ses recherches sur les collocations en contexte, tandis que Palmer se concentrait sur le vocabulaire et l'apprentissage des langues. Plus tard, l'hésitation persiste : « À la frontière entre le préconstruit et le libre, les collocations constituent une problématique réelle en linguistique » (Tutin et Grossmann, 2002 : 1). La collocation est un phraséologisme pour Marie-Claude L'Homme (1998 : 513), qu'elle définit comme une combinaison lexicale avec cooccurrence. L'auteur différencie les collocations de la langue générale et celles de la langue de spécialité. Pour les expressions de nature générale, elle reprend les exemples d'Ulrich Heid et Igor Mel'čuk : *déception amère*, *éperdument amoureux*, *perdre la mémoire* (L'Homme, 1998 : 514). Groupement usuel ou combinaison libre de mots, comme le disent Salah Mejri et d'autres, la notion de collocation est « une combinaison dont les éléments présentent une certaine affinité lexicale » (Mogorroñ, 2013 : 228). Nous sommes consciente de la difficulté définitoire et de la bizarrerie de la problématique, mais pour avoir une définition qui soit claire, nous devons nous tourner vers les travaux d'Agnès Tutin et de Francis Grossmann qui s'inspirent largement de Halliday, Hausmann, Mel'čuk et Williams pour affirmer qu'une collocation est « une cooccurrence lexicale privilégiée de deux éléments linguistiques entretenant une relation syntaxique - soit largement privilégiée » (Tutin et Grossmann, 2002 : 8). Ils insistent aussi sur le fait que « certains mots [...] tendent à apparaître ensemble » (*idem* : 7). En 2013, Agnès Tutin, qui ne cesse d'explorer la problématique des collocations, confirme le résultat des années précédentes en résumant que « les collocations lexicales, définies comme des associations lexicales privilégiées et sémantiquement compositionnelles (ex : *tristesse infinie*, *pertes abyssales*, *jouer un rôle*, etc.) constituent désormais une notion essentielle dans les approches contemporaines de la phraséologie » (2013 : 47). Phraséologie, qui, rappelons-le, est comme la définit *Le Petit Robert* depuis 1993, « l'ensemble des expressions, locutions, collocations et phrases codées dans la langue générale »¹. Étant donné que Tutin et Grossmann s'inspirent des linguistes qui ont fait des recherches sur

cette problématique pendant plus d'un siècle, c'est leur définition que nous privilégions et la gardons en exemple pour définir les collocations.

D'un point de vue didactique, le besoin d'identifier les collocations, introuvables dans les dictionnaires, est apparu avec l'apprentissage des langues étrangères ; il a fallu attendre l'école britannique et les débuts de la collocation avec Harold Edward Palmer et John Rupert Firth, pour le premier en 1933 avec le *Second Interim Report on English Collocations* qui a été « crucial », pour reprendre l'expression de A. P. Cowie, pour la reconnaissance et l'enseignement apprentissage des collocations :

Certaines idées clés pour l'enseignement sont également présentes dans une approche de l'enseignement des langues qui soutient que, puisque les combinaisons de mots mémorisées (les « collocations » du rapport intermédiaire) jouent un rôle crucial dans l'acquisition et l'utilisation du langage, elles constituent un élément vital de tout programme, mot de référence ou programme d'enseignement des langues. (Cowie, English Dictionaries for Foreign Learners, 1999 : 53-54)

Ou/et

Une collocation est une succession de deux ou plusieurs mots qui doivent être appréhendés ensemble comme un tout intégral et non assemblés à partir de parties composantes. [...] La combinaison libre était une manifestation que le système linguistique aurait pu rassembler « à force d'appliquer les règles de grammaire les plus courantes et les plus connues » (Palmer, 1933 : 5)².

Pour extraire, en quelques mots, l'essentiel nécessaire à notre analyse de ces citations, nous notons que l'enseignement des collocations est souligné par les chercheurs précités. En effet, le premier met en exergue l'importance - *crucial* - des collocations dans l'acquisition et l'usage du langage, ainsi que la présence impérative - *vital* - dans les programmes d'enseignement. Quant au second, il insiste sur le besoin - *doivent* - d'apprentissage à intégrer aux règles de grammaire.

Actuellement, l'accent est mis sur le noyau lexical et la nécessité de (se) constituer « un bagage lexical qui se trouve dans tout type de contexte », selon Veronica Benigno, Francis Grossmann et Olivier Kraif (2015 : 84). Ces mêmes chercheurs ajoutent que « l'apprentissage du lexique d'une langue est un procès évolutif et différencié » et que « le bagage lexical d'une langue consiste en une variété de formules, phrases de routine, expressions figées, collocations » (*Ibidem*). En effet, nous avons proposé *supra* quelques exemples *déception amère*, *éperdument amoureux*, *perdre la mémoire* qui sont des collocations. Qui n'a jamais employé au

moins une de ces collocations nous jette la pierre ; cependant, savions-nous que nous employions des collocations ? Finalement, sommes-nous prêts, désormais, à nommer/reconnaître et enseigner cette prétendue difficulté ?

2. Une approche pragmatique de la collocation

Comme annoncé dans l'introduction, une explication sur la composition de la collocation s'impose. Ainsi, une collocation « est l'association d'une lexie L (mot simple ou phrasème [sachant que pour Mel'čuk, un phrasème est une expression complètement figée] et d'un constituant C » qui entretiennent une relation syntaxique de sorte que « C (le collocatif) est sélectionné en production pour exprimer un sens donné en cooccurrence avec L (la base). Le sens de L est habituel » (Mel'čuk, 2003 : 20-24). Pour simplifier légèrement, nous présentons le schéma de Tutin et Grossmann (2002 : 11) pour la collocation dite régulière³ :

C (le collocatif) est sélectionné en production pour exprimer un sens donné en cooccurrence avec L (la base) ; le sens L est habituel

Expliquons : C inclut le sens de L ou a une signification générique. Tutin et Grossmann (2002 : 6) et Dubreil (2008 : 12) affirment que l'association de C et L est motivée et transparente, et soit C est à base unique et définit la base, soit « au contraire, porte sur un paradigme qui semble pouvoir être défini à l'aide de traits sémantiques » (Tutin, Grossmann, *ibidem*) et proposent l'exemple de *nez aquilin*, *aquilin* définit la base, ici, le *nez*.

Sylvain Kahane et Alain Polguère, en s'inspirant de l'approche Sens-Texte de Igor Mel'čuk (1997 : 2), proposent une explication pointant l'aspect « libre » du choix :

C'est une combinaison de lexies qui s'oppose à une expression libre : elle est constituée d'une base, qui est choisie « librement » par le locuteur en fonction de son sens, et d'un collocatif, choisi pour exprimer un sens donné en fonction de la base. En d'autres termes, une collocation est une expression semi-idiomatique ; elle occupe, vis-à-vis du principe général de compositionnalité sémantique, une position intermédiaire : entre l'expression libre et la locution. (Kahane, Polguère, 2001).

La liberté de choix exprimée par Kahane et Polguère ne nous semble pas si évidente que cela. En effet, si nous prenons quelques collocations que nous avons étudiées dans le domaine de l'écologie (Martinez, 2016), nous constatons que les guillemets entourant *librement* sont justifiés, car les collocatifs différencient les collocations : ainsi, la jonction sémantique avec une possible inclusion de traits sémantiques (Apresjan, 1980 : 297-300) apparaît entre *ville durable* et *ville intelligente* avec un

sème commun - le 'respect' (inhérent de la définition du *développement durable*). Pour les traits 'humain', 'intelligent', 'innovateur', 'mélioratif', l'exclusion de *ville intelligente* par rapport à *ville durable* et *ville écologique* est claire. La liberté est limitée par le sens greffé ou souhaitant être apporté à la base et, suivant la base choisie. Il faut aussi pointer, s'il s'agit de la restriction de liberté du choix du collocatif, que cela dépend de la cooccurrence ; nous avons comme exemple le substantif-base *ville* auquel l'ajout de l'adjectif-collocatif *verte* est beaucoup plus fréquent que le collocatif écologique. Pourquoi ? Pour le besoin de nommer quelque chose, ici une ville qui répond à des critères spéciaux : tout d'abord, *ville verte* sonne mieux que *ville écologique*, le « slogan » est court, accrocheur, et intrinsèquement renvoie au vert, la couleur symbole de l'écologie ; ensuite, le collocatif *vert* est le terme hyperonyme du concept écologique, il englobe tous les traits sémantiques différenciateurs du domaine écologique tels que *durable* - trait 'temporel', écologique - réduction des impacts sur l'environnement, *intelligent* - traits 'humain', 'mélioratif', et dernièrement *responsable* - trait (inéluçtablement) 'humain'. En bref, les collocatifs choisis imposent un sens à adapter au contexte dans lequel la collocation se trouve ou se trouvera ; effectivement, nous pouvons imaginer une leçon au cours de laquelle l'enseignant veut introduire le lexique du domaine écologique, celle-ci peut être réalisée, sans détailler la terminologie de la collocation, en abordant les différences réelles entre *ville verte*, *intelligente* ou *durable*, par exemple⁴. Internet est une source (presque) inépuçable pour enrichir et rendre plus attrayante la leçon, cependant, nous sommes consciente que ce support n'est pas accessible dans chaque salle, c'est pour cela que nous proposons une leçon des manuels *Alter Ego+*, *Agenda* ou *Édito* (entre autres manuels où le sujet est abordé). Dans la partie suivante, une approche didactique ludique, qui pourra éveiller la curiosité des enseignants et des apprenants, est dévoilée, ainsi que celles des manuels précités.

3. Et en pratique cela donne quoi ?

Après un aperçu de la formation des collocations, une approche didactique de l'emploi de ces *bizarrieres* (Mel'čuk, 1997 : 23) se doit d'être faite puisqu'il s'agit dans cet article de démontrer que les collocations « ne mordent pas » et ne sont pas aussi *bizarres* que Mel'čuk l'avance, mais aussi qu'elles font partie du bagage lexical nécessaire à la communication. Nous insistons sur le fait que les collocations sont souvent des expressions employées inconsciemment par l'enseignant et l'apprenant, nous souhaitons juste montrer l'aisance avec laquelle ce « problème » peut être résolu et que, comme le soulignent Chiss et David (2011 : 166), « l'acquisition du langage écrit sous tous ses aspects passe par l'assimilation des procédés linguistiques et la maîtrise des opérations langagières ».

3.1. Comment simplifier la collocation développement durable ?

Une accessibilité et une adaptation langagière s'imposent pour attirer l'attention des jeunes et faciliter la compréhension à l'aide de supports ludiques comme les vidéos animées visualisables et téléchargeables sur YouTube⁵ qui, pour débiter, offre une définition simplifiée : *c'est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à pouvoir répondre aux leurs*. Une deuxième vidéo animée, réalisée par des enfants, explique la notion à leurs pairs, le côté ludique et l'attrait se font via les protagonistes : un super héros « Écoloman » et un personnage noir « Déchector » (toutes les vidéos que nous proposons sont consultables gratuitement sur YouTube). Pour cibler un public plus jeune, une vidéo s'adressant (peut-être) plus aux garçons est intitulée *Le développement durable, c'est comme le football...*, l'explication y est claire, le locuteur compare largement le *développement durable* aux règles du football, ce qui facilite réellement l'appréhension. Pourquoi ne pas utiliser ces supports interactifs pour expliquer aux apprenants via l'écologie (un sujet de plus en plus actuel) que les expressions - appelées collocations - apparaissent et sont variables selon le sens que l'on souhaite mettre en exergue. Le fait que ces vidéos soient réalisées pour un public de jeunes Français, est un avantage langagier pour cibler les apprenants du FLE à l'université : étant donné l'accessibilité lexicale, la compréhension sera facilitée.

Nous venons de voir le *développement durable*, mais écoloman paraphrasable par *l'homme écologique/le bonhomme écologique/écolo*, peut être mis en jeu dans une bande dessinée destinée à protéger la planète. Il suffit à l'enseignant de suggérer quelques collocations pour que l'apprenant laisse libre cours à son imagination. Pourquoi ne pas proposer une bande dessinée, tirée du site <http://fr.hellokids.com>, telle que : Une *douche écologique*, *l'Empreinte écologique*, *l'Agriculture écologique*, ces trois BD lisibles et téléchargeables sur le site présentent « Romain, un jeune homme très impliqué dans les enjeux écologiques » qui peut servir d'exemples aux plus jeunes. Les collocations présentées sur ce site sont présentables et explicables sans approfondir la formation et la production des collocations, il suffit à l'enseignant d'expliquer que ce sont certains mots qui tendent à être ensemble et que désormais l'apprenant va souvent rencontrer, comme celles du quotidien telles que *produit écologique/biologique*, *ville verte*, *tourisme vert/équitable/solidaire*, etc. Comme vu *supra*, certains étudiants seront traducteurs ou interprètes, offrons-leur plus de lexique pour les préparer et égaliser leurs chances sur le marché du travail.

Nous n'effleurons que certaines des multiples possibilités d'obtenir des supports, aides pédagogiques disponibles en ligne ; en effet, les possibilités offertes par Internet sont presque illimitées, il suffit d'écrire dans un moteur de recherche

quelconque (nous utilisons Google) *développement durable expliqué aux enfants* (ou toute autre collocation) pour accéder à de nombreux sites qui mettent à notre disposition maintes et maintes pages⁶.

3.2. Les collocations de l'écologie abordée dans les manuels

Internet n'est pas accessible dans toutes les classes, ni le matériel (ordinateur, rétroprojecteur, écran, etc.) qui l'accompagne. C'est pourquoi nous proposons aux enseignants des leçons, voire bribes de leçons tirées de manuels. Pour les niveaux A2 et B1, la méthode *Alter Ego+* présente des dossiers abordant l'écologie (p. 144-147 et p. 120-135), le dossier 7 y est entièrement consacré. Quant à *Agenda B1*, la semaine 10 - ce manuel n'est pas constitué de dossiers mais de semaines, d'où son nom *Agenda -*, intitulée *Au Costa Rica* de la page 172 à la page 187 illustre l'écologie sous diverses formes, des métiers aux éléments incontournables de la notion en passant par les actions faisables par chaque élève/apprenant/enseignant. *Édito B2* publie un vocabulaire de l'écologie (p. 85), ainsi qu'un test mettant en scène l'apprenant (p. 86) ; ce dernier n'offre pas de nombreuses pages consacrées à l'écologie, néanmoins, le vocabulaire suggère un éventail de collocations nommées « mots » (Sic !), telles que : le *développement durable*, l'*énergie propre*, l'*énergie renouvelable*, l'*énergie solaire*, l'*espèce protégée*, les *conditions climatiques*, les *problèmes environnementaux*, le *réchauffement climatique*, etc.

Alter Ego+ A2 diversifie les exercices liés au vocabulaire de l'environnement/écologie avec un *Point Langue* (p. 145) proposant des « *verbes à associer à* ». Les collocations n'y sont pas nommées, nous y avons relevé : les *milieux naturels*, les *ressources naturelles*, le *tri sélectif* entre autres. Le lexique thématique situé en fin de manuel (p. 203-204) n'offre aucune collocation supplémentaire. En outre, un texte intitulé *Les Français et l'environnement* (p. 146) expose ce que sont les *gestes écologiques* (une autre collocation) pour les Français.

Pour clore l'approche méthodique des manuels, voyons le dernier des manuels consultés⁷. *Alter Ego+ B1* est le plus riche au niveau collocationnel, ne serait-ce que *Les mots pour...* (p. 121) où nous apprenons qu'il y a des « mots » (Sic !) tels que : les *produits verts/bio*, le *commerce équitable*, les *gestes écologiques*, une *empreinte écologique*, les *véhicules hybrides*, les *catastrophes climatiques*, des équipements énergivores, les énergies renouvelables, les énergies vertes, la *conscience écologique*, les *espaces verts*, etc., sans oublier l'abécédaire culturel (p. 196-197) avec un mini dossier Écologie et Énergie. Nonobstant, le terme collocation est absent du manuel et des supports didactiques que nous venons de passer en revue. Est-ce dû à la problématique peu connue parmi les didacticiens ? Est-ce la « faute » des

manuels ou autres supports où le terme n'apparaît pas non plus ? Nos recherches n'ont, malheureusement, pu apporter aucune réponse à ces questions. Cependant, nous espérons avoir éclairci un peu cette notion qui nous tient à cœur ; de surcroît, en tant qu'enseignante, nous aimons appeler un chat un chat, alors pourquoi ne pas nommer une collocation une collocation.

Conclusion

L'approche linguistique et didactique des collocations a été simplifiée pour une meilleure préhension par les non-linguistiques/spécialistes, car nous savons que cette notion n'est pas des plus connues, ni des plus communes, même si, comme l'a dit Hausmann en parlant des collocations : « il faut savoir distinguer ce qui se dit de ce qui ne se dit pas, alors que théoriquement, cela pourrait se dire » (1977 : 221, cité par Netzlaff, 2004 : 10-11). À l'époque, Hausmann ouvrait déjà un débat important de la didactique des langues : l'apprentissage des collocations, peu importe la forme sous laquelle elles se présentent, est problématique, un/des dictionnaires de collocations seraient une aide importante pour les enseignants/apprenants (sujet déjà évoqué par Palmer, Firth et enfin Mel'čuk)⁸. Nous avons noté un manque conséquent de dictionnaires de collocations en contexte qui permettrait la diffusion et l'enseignement/apprentissage de celles-ci. En effet, il existe des dictionnaires de collocations en ligne, néanmoins, un dictionnaire de collocations en contexte qui présenterait ou suggérerait les occurrences les plus fréquentes serait, à notre avis, un apport didactique et linguistique appréciable pour et par les enseignants et les apprenants, et ce à tous les niveaux d'étude du FLE. Les informations sur les mécanismes de création lexicale pourraient être fournies, des hyperliens faciliteraient l'accès et la consultation. Cependant, une condition prépondérante est à remplir : une mise à jour continue étant donné que la langue doit s'adapter indéfiniment aux nouveaux mots et nouvelles expressions.

Bibliographie

- Apresjan, J. D. 1980. *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Wrocław : Ossoliński.
- Benigno, V., Grossmann, F, Kraif, O. 2015. « Les collocations fondamentales : une piste pour l'apprentissage lexical ». *Revue française de linguistique appliquée*, n° 20(1), p. 81-96.
- Chiss, J. L., David, J. 2011. « Linguistique textuelle et didactique du français ». *Le français aujourd'hui*, HS01, p. 155-166.
- Cowie, A. P. 1999. *English Dictionaries for Foreign Learners. A History*. London : Oxford University Press.
- Dubreil, E. 2008. « Collocations : définitions et problématique ». *Texte !*, n° 13(1). http://www.revue-texto.net/docannexe/file/126/dubreil_collocations.pdf [consulté le 13 janvier 2018].

- Granger, S., Paquot, M. 2008. Disentangling the phraseological Web. In : *Phraseology. An interdisciplinary perspective*. Amsterdam : Benjamins, p. 27-49.
- Hausmann, F. J. 1977. *Einführung in die Benutzung neufranzösischer Wörterbücher*. Tübingen : Niemeyer.
- Kahane, S., Polguère, A. 2001. Un langage formel d'encodage des fonctions lexicales et son application à la modélisation des collocations. *Collocations, Actes journée Atala*. [En ligne] : <https://kahanedotfr.files.wordpress.com/2017/06/fl-atala2001.pdf> [Consulté le 29 janvier 2018].
- L'Homme, M.-Cl. 1998. Caractérisation des combinaisons lexicales spécialisées par rapport aux collocations de langue générale. In : *Actes du congrès « Euralex'98 »*. Liège : Université de Liège, p. 513-522.
- Martinez, Ch. 2016. *Les collocations avec l'adjectif 'écologique' et ses quasi-synonymes. Analyse sémantico-discursive*. Thèse de doctorat. [En ligne] : <https://depotuw.ceon.pl/handle/item/1601> [Consulté le 15 janvier 2018].
- Mel'čuk et al. 1984-1992. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : recherches lexico-sémantiques*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.
- Mel'čuk, I. 1997. « Vers une linguistique Sens-Texte ». Leçon inaugurale, Collège de France, Paris. [En ligne] : <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukColldeFr.pdf> [consulté le 24 janvier 2018].
- Mel'čuk, I. 2003. Collocations dans le dictionnaire. In : *Les écarts culturels dans les Dictionnaires bilingues*. Paris : Honoré Champion, p. 19-64.
- Mogorrón, H. P. 2013. « Traitement des collocations dans les dictionnaires espagnols ». *Cahiers de lexicologie*, n° 102, p. 227-242.
- Netzlaff, M. 2004. *La collocation adjectif-adverbe et son traitement lexicographique. Français - allemand - espagnol. Inaugural-Dissertation in der Philosophischen Fakultät II der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*. [En ligne] : <http://d-nb.info/97650748X/34> [Consulté le 29 janvier 2018].
- Palmer, H. E. 1933. *Second interim report on English collocations, submitted to the Tenth Annual Conference of English Teachers, under the auspices of the Institute for Research in English Teaching*, Dept. of Education, Tokyo.
- Rey-Debove, J., Rey, A. 1993. *Le Dictionnaire Le Petit Robert*, Paris : LR.
- Rey-Debove, J., Rey, A. 2015. *Le Dictionnaire Le Petit Robert*, Paris : LR.
- Tutin, A. 2013. « Les collocations lexicales : une relation essentiellement binaire définie par la relation prédicat-argument ». *Langages*, n° 189, p. 47-63.
- Tutin, A., Grossmann, F. 2002. « Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif ». *Revue française de linguistique appliquée*, n° 7(1), p. 7-25.
- Williams, G. 2003. Les collocations et l'école de la linguistique britannique. In : *Les collocations : analyse et traitement*. Paris : De Werelt, p. 33-44.

Notes

1. Définition inchangée depuis 1993, le dernier dictionnaire consulté est *Le Petit Robert, nouvelle édition millésime 2016* (2015).
2. *Certain teaching key ideas are also now present in an approach to language teaching which argues that since memorized word-combinations ('the collocations' of the Interim Report) play a crucial part in language acquisition and use, they are a vital element in any syllabus, reference word, or language teaching programme.* (Cowie, 1999 : 53-54).
A collocation is a succession of two or more words together that must be learned together as an integral whole and not pieced together from its component parts. [...] Free combination were a manifestation of the language system could be put together "by dint of the application of the commonest and best-known rules of grammar (Palmer, 1933 : 5).

3. Car c'est de celle-ci que nous parlons dans cette approche. Pour plus de détails sur les différentes catégories de collocations nous conseillons de consulter les travaux de Tutin et Grossmann (2002) « Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif » ; Dubreil (2008) « Collocations : définitions et problématique » ; Mel'čuk *et al.* (1984-1992) *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire*.

4. De nombreux sites proposent des explications sur la notion *ville verte*, néanmoins, nous conseillons de consulter : <http://www.lyon.fr/page/cadre-de-vie/ville-nature/lyon-ville-toujours-plus-verte.html>, ou encore sur le même site mais avec des collocatifs différents pour présenter aux apprenants d'autres collocations construites avec d'autres sèmes :

<http://www.lyon.fr/page/economie/economie-sociale-et-solidaire/le-label-lyon-ville-equitable-et-durable.html> ; ou bien celui de la ville de Varsovie : <http://zielona.um.warszawa.pl/> [consultés le 6 décembre 2018].

5. Nous ne présentons que trois vidéos animées : « Développement durable: définition simple & scientifique (2015) », « Développement durable vu par les enfants » et « Le développement durable, c'est comme le football... », publiées respectivement le 10 mars, le 30 juin et le 16 décembre 2015 sur la chaîne YouTube *Sustainability Illustrated*.

6. Pour la recherche *développement durable expliqué aux enfants*, Google propose 657 000 sites comportant cette entrée, nous sommes tout à fait consciente que ces pages nécessitent une sélection minutieuse ; sélection que nous avons faite pour nos collocations et contextes. Dans le texte *développement durable* est en italique, cependant, il n'y a aucune différence lors de l'entrée de la collocation dans le moteur de recherche si elle est en italique ou non.

7. Nous sommes consciente qu'il existe de nombreux manuels ; nous avons présenté, ici, les manuels les plus souvent utilisés en Pologne. Nous tenons à souligner que cette présentation n'est en aucun cas exhaustive, elle veut uniquement mettre en exergue le manque de précision au sujet des collocations.

8. Actuellement, de nombreux dictionnaires de collocations existent, en commençant par le *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire* qui recense de nombreuses collocations (Mel'čuk *et al.*, 1984-1992), ainsi que d'autres qui sont consultables sur Internet comme par exemple : <http://www.tonitraduction.net/>. [consultés le 6 décembre 2018].



ISSN 1768-2649

ISSN en ligne 2261-2769

Le spécificateur du syntagme nominal dans les productions écrites des apprenants lituaniens en français langue étrangère

Vitalija Kazlauskienė

Université de Vilnius, Lituanie
vitalika.kazlauskiene@gmail.com

Reçu le 18-04-2018 / Évalué le 10-05-2018 / Accepté le 15-10-2018

Résumé

Cet article porte sur le spécificateur comme l'un des éléments qui est à l'origine de la cohérence à l'intérieur du syntagme nominal. Basée sur les données d'un corpus d'apprenants annoté, l'étude révèle les préférences des apprenants au regard d'un paramètre choisi, ainsi que les difficultés rencontrées. Une attention particulière est accordée aux propriétés des spécificateurs de transmettre les indices de la définitude, du genre et du nombre des noms.

Mots-clés : spécificateur, corpus d'apprenants, définitude, genre, nombre

Noun phrase's specifier in the written productions of Lithuanian learners in French as a foreign language

Abstract

The target of this paper is the specifier as one of the elements that are responsible for the coherence within the noun phrase. Empirical research based on data from the annotated corpus of learners reveals the learners' preferences for a chosen parameter as well as the difficulties encountered. Particular attention is paid to the properties of specifiers to convey the indices of definiteness, gender and number of nouns.

Keywords: specifier, learner corpus, definiteness, gender, number

Introduction

Une simple liste des mots fréquemment utilisés par les apprenants ne fournit pas des informations suffisantes sur leur compétence lexico-grammaticale, les mots n'étant, dans une langue donnée, jamais isolés. Dans le but d'évaluer la capacité des apprenants à employer les mots de façon cohérente dans un texte, il est plus approprié d'analyser des groupes de mots, des syntagmes et leurs composants. Pour les besoins de notre recherche empirique basée sur les données d'un corpus

d'apprenants annoté, nous avons choisi le spécificateur du syntagme nominal. Celui-ci a pour fonction de « gérer » l'insertion des syntagmes nominaux dans le discours au moyen de traits associés à une grammaire formelle, et il représente les relations lexique-grammaire dans les limites du mot graphique (Dichy *et al.*, 2002).

Dans cet article, l'analyse du spécificateur dans les productions écrites des apprenants lituaniens en FLE se fera, d'une part, en termes de difficultés rencontrées par les apprenants et, d'autre part, sur la base des tendances générales de l'emploi des spécificateurs à l'écrit (quels éléments sont employés plus fréquemment que les autres et lesquels sont plutôt omis). Pour atteindre ces objectifs, nous examinerons la notion de spécificateur, qui est importante pour les relations contextuelles, de même que les formes que peuvent prendre les spécificateurs, en nous attachant tout particulièrement à ceux qui sont caractéristiques du syntagme nominal. Dans cette optique, nous nous appuyons sur un certain nombre d'hypothèses récemment formulées quant à la structure du syntagme nominal.

Il s'agira, ici, de présenter les résultats de l'analyse empirique des spécificateurs du syntagme nominal dans l'examen écrit que les apprenants en FLE lituaniens passent à la fin du secondaire avant l'entrée à l'université, qui indique le niveau en langue française des étudiants en première année. Ces résultats permettent, en fonction de ce niveau, de situer, de prévoir et de formuler le contenu des études le plus convenable pour atteindre plus efficacement les objectifs universitaires particuliers soit dans des départements de français, de formation des enseignants, traducteurs ou spécialistes du français, soit dans d'autres départements, où les étudiants pourront avoir, dans leur curriculum, le français comme langue étrangère.

Les écrits analysés dévoilent certaines tendances caractéristiques du niveau B1 quant à l'emploi du spécificateur du syntagme nominal. Ces recherches peuvent aussi bien servir en aval à l'élaboration du module didactique universitaire qu'à la conduite d'autres recherches linguistiques.

1. Remarques générales sur la notion de spécificateur

Le terme spécificateur signifie « le mot qui définit ». Le terme lui-même est étroitement lié à la théorie X-barre proposée initialement par Chomsky en 1970 dans le cadre de la linguistique générative, et développée ensuite par Jackendoff (1977). Jackendoff a fait des hypothèses sur le fait que seules les unités lexicales telles que le nom, le verbe, l'adjectif et la préposition possèdent leurs propres

projections syntaxiques. Des unités fonctionnelles comme les verbes auxiliaires, les quantificateurs et les déterminants étaient intégrées dans le modèle de phrase en guise de spécificateurs (Jackendoff, 1977 : 53). Dans la grammaire générative d'aujourd'hui, la principale raison d'être du spécificateur est plutôt formelle, autrement dit, il se présente en tant que mécanisme de vérification des indices formels (ceux de genre, nombre, personne, etc.) en envisageant l'accord entre les indices de constituant principal du syntagme et celui de spécificateur. Plus précisément, le spécificateur est une position où peuvent apparaître diverses catégories qui sont capables de modifier les catégories lexicales et ont, d'après Evouna (2016 : 80), les propriétés suivantes :

- a. Elles appartiennent à une classe fermée.
- b. Pour chaque catégorie lexicale il y a une classe distincte de spécificateurs.
- c. La position de spécificateur peut être vide.
- d. Les spécificateurs ont un comportement syntaxique unique.
- e. Les spécificateurs ne sont pas des syntagmes (bien qu'ils puissent dominer des syntagmes).

Dans le domaine nominal, le spécificateur se présente sous forme de déterminant, de quantificateur et d'adjectif. Les déterminants imposent la référence du nom. Traditionnellement, le déterminant est traité comme un constituant du syntagme nominal à l'encontre des dernières années qui illustrent de plus en plus souvent la considération du déterminant comme la tête, de nature fonctionnelle, du syntagme (Nicol, 2004). De cette manière, on peut dire que le nom est la désignation inhérente de la classe tandis que, dans le discours, il est obligatoirement actualisé par l'intermédiaire du déterminant en recevant les indices quantitatifs ou déterminés (Holvoet, 2009 : 90). Les marques du spécificateur se superposent à la relation minimale entre les membres du syntagme nominal et la spécifient sémantiquement et syntaxiquement.

Cette fois-ci, nous nous basons sur le modèle de Zwicky (1993) et celui de Holvoet (2009), dans lequel le spécificateur est considéré comme un auxiliaire qui transmet au nom des indices, recours grammaticaux ou semi-grammaticaux. Dans le syntagme nominal, il se présente sous forme de noyau intérieur qui accouple le nom comme complément, nonobstant, dans la représentation extérieure, ce spécificateur devient « inaperçu ». Il faudrait souligner que les spécificateurs ne sont pas tout à fait facultatifs, dans la langue française rare est le cas où le nom apparaît sans article. Le spécificateur a la propriété d'introduire un constituant,

dans le cas analysé, un nom. Cette notion intuitive de « particule introductrice » pourrait en fait se révéler féconde pour l'analyse syntaxique, automatique ou non, mais aussi pour l'analyse de l'interlangue des apprenants du français. Notre objectif est d'identifier les spécificateurs nominaux, notamment les déterminants, décrire leurs tendances générales d'emploi dans la langue écrite ainsi que les difficultés rencontrées par les élèves dans le corpus analysé.

2. Particularités d'emploi des spécificateurs des syntagmes nominaux dans le corpus d'apprenants

Dans cette partie de l'article, nous présenterons les résultats de l'analyse empirique. Nous porterons une attention particulière aux spécificateurs des syntagmes nominaux et leurs particularités caractéristiques pour la langue française des apprenants lituaniens.

2.1. Le corpus

Pour atteindre les buts envisagés au début de cet article, les étapes suivantes ont été parcourues :

1. Constitution d'un corpus d'apprenants avec les compositions rédigées lors de l'examen final du FLE dans les écoles secondaires de Lituanie ;
2. Analyse des paramètres quantitatifs (listes de fréquence) et qualitatifs (concordances) des spécificateurs du syntagme nominal dans le corpus d'apprenants ;
3. Analyse des particularités des spécificateurs du syntagme nominal dans le corpus étudié.

Le public cible est celui des élèves de la classe de terminale, futurs étudiants en FLE ou dans d'autres disciplines. Le nombre total de participants s'élève à 301, pour les années 2011 à 2015. L'âge moyen des élèves est de 18 ans (± 1), et le niveau à atteindre est celui d'utilisateur indépendant B1¹.

Dans cette analyse, deux parties de l'examen final ont été spécifiquement étudiées, à savoir celle des essais argumentatifs et celle des lettres. Tous ces travaux ont été introduits manuellement dans des fichiers électroniques ; le corpus entier contient 102 032 mots. Il est à noter que tous les textes analysés ont également été annotés manuellement. Cette annotation inclut le marquage de toutes les fautes et leur correction, ainsi que le recensement et l'étiquetage de toutes les constructions

possibles du syntagme nominal (SN), ce qui permet de distinguer plus précisément les types de spécificateurs et leurs particularités maîtrisées par les élèves et, par conséquent, caractéristiques chez les étudiants de première année.

La langue écrite implique une réflexion plus profonde et une planification de l'ordre des sujets plus poussée qui permettent de supposer que les élèves peuvent et visent, en écrivant ces essais, à produire la langue la plus correcte et performante possible au regard de leurs compétences. Tous les élèves ont traité le même sujet, et n'ont eu accès à aucun support supplémentaire. Par conséquent, le corpus utilisé pour les besoins de cette recherche peut être considéré comme la langue authentique des apprenants. L'observation de ces écrits nous a inspiré l'idée d'étudier les spécificateurs nominaux (les déterminants). Nous allons donc examiner et présenter les particularités de ces derniers dans le corpus de langue française écrite des apprenants lituaniens.

2.2. Particularités des spécificateurs dans le corpus

Dans la langue française, le déterminant (D) et le nom (N) sont les deux composants principaux du syntagme nominal, dont ils représentent en même temps la base. Dans le domaine du syntagme nominal, les déterminants méritent une mention particulière dans la mesure où ils ne sont pas seulement le morphème qui représente les catégories grammaticales du nom, ils sont aussi un moyen supplémentaire pour nuancer le sens, relier le thème au rhème, exprimer l'intertextualité dans le cadre du texte dans son ensemble ou dans le cadre d'une énonciation. Les déterminants sont le moyen principal de coordination de la référence (Spraunienė, 2008 : 109). Leur choix dépend du sens pragmatique de tout le texte.

Dans le corpus analysé, les déterminants ne sont pas très variés (cf. Tableau 1 et Tableau 4 *infra*). Plus précisément, les déterminants suivants sont utilisés par les apprenants dans les essais et les lettres rédigés lors de l'examen final :

- Les articles : définis (*le, la, les, l'*), indéfinis (*un, une, des*), partitifs (*du, de la, des, de l'*) ;
- Les déterminants possessifs (*mon, ma, mes, etc.*), démonstratifs (*ce, cette, ces, cet*), indéfinis (*quelque, certain, tout, toute, autre, chacun*) ;
- Les déterminants numériques cardinaux (*deux*), les adjectifs numériques ordinaux (*premier*) ;
- Les adverbes de quantité (*beaucoup*).

Tableau 1. L'emploi des déterminants dans le corpus

Articles	n	Déterminants possessifs	n
Les	5 376	Mon	947
La	4 729	Ma	633
Le	3 271	Mes	686
L'	3 150	Ton	272
Des	2 440	Ta	405
Une	1 421	Tes	112
Un	1 294	Son	169
Du	656	Sa	165
		Ses	206
		Notre	569
		Nos	376
		Votre	54
		Vos	9
		Leur	300
		Leurs	312

Déterminants démonstratifs	n
Cette	530
Ces	208
Ce	574
Cet	75

Les données du tableau 1 illustrent la situation de l'emploi des déterminants dans le corpus analysé en termes de fréquence. Dans le cadre de cet article, nous ferons attention aux propriétés des spécificateurs relevés dans le corpus de transmettre les indices de la définitude, ceux du genre et du nombre des noms.

2.3. La définitude

Le contenu de la catégorie de la définitude/indéfinitude montre si cette chose qui se présente par un nom particulier se comprend comme dépendant d'une catégorie ou une autre (article indéfini) ou comme une chose connue, concrète, distinguée de toutes les autres choses de la même catégorie (article défini). Autrement dit, le signal qui montre que l'objet ne peut pas être identifié (du discours précédent ou des autres sources) est appelé l'indéfini, et celui qui illustre la capacité à être identifié par le destinataire est le défini (Pakerys, 2014 : 47).

La substance peut être caractérisée qualitativement et quantitativement. Cette catégorie de la détermination dans la langue française se présente sous la forme de l'article qui, lui aussi, a deux aspects : qualitatif et quantitatif. On remarque que

la définitude de la quantité ne se manifeste pas nécessairement avec la définitude de la qualité. Les noms précédés des articles partitifs *du, de la, des, de l'*, et ceux qui sont introduits à l'aide d'adverbes de quantité (*beaucoup, peu, etc.*) se caractérisent par l'indéfinitude qualitative et quantitative. Les déterminants les plus utilisés dans le corpus sont les articles, qui sont dans la plupart des cas accordés. Les articles définis prévalent (cf. Tableau 1). Cela peut être la conséquence directe de la nature même des devoirs. D'après la théorie de l'informativité, le choix des déterminants dépend de la structure du texte. Les déterminants définis se fondent sur l'information qui peut être tirée du contexte par les participants à la communication. Les textes argumentatifs impliquent une description d'éléments déjà connus, déjà déterminés, et qu'au minimum un interlocuteur du processus de la communication connaît. Par conséquent, on peut s'attendre à ce que le nombre de déterminants de la référence soit assez élevé ; c'est ce que nous prouve justement la domination de l'article défini dans le corpus analysé. Cependant, la présence de déterminants possessifs n'est pas aussi évidente que l'on pourrait attendre dans une telle situation (cf. Tableau 1).

En parlant de leurs souvenirs et de leurs émotions, les apprenants se heurtent à la catégorie caractéristique du syntagme nominal qui est celle de la détermination. Les apprenants sont obligés d'employer des moyens de référence, lesquels sont appréhendés différemment en lituanien et en français. La définitude n'est pas en elle-même une notion compréhensible pour les Lituaniens, ce sont les adjectifs qualificatifs qui constituent le moyen principal de la catégorie grammaticale de la définitude dans la langue lituanienne. En outre, dans la majorité des cas, la définitude dans la grammaire se présente indirectement - par l'ordre des mots, l'usage des cas, etc. En français, la détermination est marquée par des indices spécifiques, le plus souvent l'article défini. Un des types de définitude est la définitude déictique, dont les indices linguistiques sont les démonstratifs. La fonction des démonstratifs est en principe double : ils remplissent la fonction déictique et marquent en même temps une définitude. Le plus souvent, le nom distingué par la définitude déictique ne reçoit pas d'indice supplémentaire de la définitude. Il faut noter que les indices de la détermination déictique (déterminants démonstratifs), comme ceux des déterminants possessifs, ne sont pas répandus dans le corpus (cf. Tableau 1).

Les données du corpus montrent le manque d'inventivité des apprenants en matière d'expression de la définitude : ils ne varient pas les moyens d'expression grammaticaux de la définitude, et choisissent le plus souvent d'utiliser tout simplement l'article défini. Une quantité insignifiante des moyens tels que les adjectifs définis : *Ton livre. Ce livre. Quelques livres. Trois livres. Quel livre ? Quel livre !...*, qui intègrent l'indicateur sémantique supplémentaire dans le sens de l'article, est observée.

Le rôle principal des déterminants est l'actualisation du nom, autrement dit, de signifier que le nom n'est plus virtuel mais qu'il se trouve en lien avec le référent. L'actualisation du nom peut être également représentée par des éléments syntaxiques différents, qui portent le nom d'expansions ou bien satellites du constituant principal. Dans la langue produite par les apprenants, on observe la présence des moyens de distinction, de marquage, de précision de l'aspiration définie/ indéfinie assez monotone et répétitive.

2.4. Le genre

La langue lituanienne aussi bien que la langue française distinguent deux genres des noms : le genre masculin et féminin. Ce trait commun des deux langues sert de base dans l'hypothèse que cette catégorie grammaticale ne constituera pas de grands obstacles dans l'apprentissage du français. Les données empiriques peuvent bien illustrer comment cela se passe en réalité. Il arrive souvent que le nom lui-même ne soit pas valide pour exprimer le genre et ce n'est qu'à l'intérieur du syntagme nominal au moyen de la forme de spécificateur que cela devient possible à faire. Cela est la preuve encore une fois de l'appartenance des catégories grammaticales au syntagme nominal, et pas au nom pur.

En effet, la principale difficulté dans l'apprentissage de la langue française est que, dans cette langue, on ne trouve pas de règles systématiques qui permettent *a priori* de distinguer le genre du nom. Aucun indice de la forme du nom n'illustre son appartenance à un genre ou à un autre. Par exemple le mot *livre* en lituanien est de genre féminin, et en français il est de genre masculin, peu importe que la terminaison *-e* est plus caractéristique au nom féminin, dans des cas pareils c'est justement un spécificateur qui éclaircit l'appartenance du nom à un ou autre genre (par exemple : *un livre intéressant*). Selon Gudzinevičiūtė, sans l'accord, la langue en général ne serait pas obligée d'avoir une telle catégorie grammaticale que le genre (Gudzinevičiūtė, 2009 : 278). Ni le sexe ni les éléments morphologiques ne sont aussi précis que l'accord qui se présente comme le plus convenable pour établir le genre d'un nom. L'analyse des données empiriques de la présente étude fait ressortir que l'obstacle le plus évident pour les apprenants est notamment l'accord à l'intérieur du syntagme nominal et non la catégorie du genre elle-même. En voici quelques exemples tirés du corpus annoté² :

1. <...> je ne doute pas que c'est *la* <G><GEN> #meilleure\$ meilleur *solution de* #recevoir\$ recevoir beaucoup #d'expérience\$ d'experience <...> (2012E510219)
2. C'est *la langue* très <G><GEN> #douce\$ doux #à\$ pour #l'oreille\$ l'oreille! (2012E510244)

Les apprenants se trompent souvent en attribuant au collecteur de l'accord un indice de genre sans faire attention à la position du détecteur de l'accord ; moins de fautes apparaissent en accordant le déterminant qu'en accordant l'épithète, ce qui a été déjà constaté par d'autres chercheurs (Chini, 1995 ; Granfeldt, 2004). Ce fait est clairement illustré par les exemples suivants :

3. *La langue* <G><GEN> #française\$ français #peut\$ peut m' #aider\$ aide savoir beaucoup de traditions de France. (2012E510230)
4. J'ai su, que *la cuisine* <G><GEN> #française\$ français est <G><GEN> #la meilleure\$ le meilleur dans #le monde entier\$ tout <G><GEN> #le\$ la monde. (2012E510230)

Un autre type d'erreur observé dans le corpus qui renforce bien les résultats des recherches antérieures (Bartning, 2000 ; Dewaele et Véronique, 2001) consiste dans les capacités des apprenants à acquérir le concept d'article défini plus vite que celui d'indéfini.

Tableau 2. L'accord du déterminant défini et indéfini dans le corpus d'apprenants

	Déterminant défini (<i>le/la</i>)	Exemple	Déterminant indéfini (<i>un/une</i>)	Exemple
Accord correct	3 383	<...> que dans <i>le</i> corps sain vit l'esprit sain. (2013E165454)	897	<...> la nutrition est <i>une</i> partie #qui\$ que souffre <...> (2013E165427)
Accord incorrect	328	<...> <G><GEN> #le\$ <i>la</i> chemin de vie <...> (2015E2643D10)	167	<...> <G><NBR> #ce sont\$ c'est <G><GEN> #un\$ <i>une</i> part, qui est très important <...> (2015E2643D10)
Total	3 711		1 064	
Pourcentage des cas incorrects	8,8 %		15,7 %	

Les pourcentages du tableau 2 montrent que, dans le corpus, on distingue plus de cas fautifs d'articles indéfinis que des définis. Il faudrait mentionner aussi, en parlant de l'article, que parfois il est tout simplement omis. Dans le corpus on a calculé 172 cas d'omission.

Un autre déterminant qui s'utilise différemment dans la langue lituanienne et française et qui se manifeste comme une source d'hésitation pour les élèves est l'*adjectif possessif*. L'adjectif possessif lituanien *mano* n'a de corrélation ni avec le

genre ni avec le nombre, contrairement à la langue française où le trait immanent est notamment l'accord en genre et en nombre (*mon, ma, mes*). Comme résultat, on observe un certain nombre de fautes, par exemple :

5. .<G><GEN> #ma\$ *mon classe* est #bonne\$ bien. (2014Lpra42)
6. .<G><GEN> #ma\$ *Mon fête préférée* est <G><GEN> #le\$ la Noël. (2013L165413)
7. C'est <G><GEN> #ma\$ *mon rêve* depuis longtemps ! (2015L2643D24)

Quand le sujet est de genre masculin et que l'objet qu'il possède est de genre féminin, les apprenants utilisent l'adjectif possessif de genre masculin, par analogie avec la langue lituanienne ou de la première langue étrangère, l'anglais, alors que, d'après les règles de la langue française, l'objet de genre féminin exige un déterminant de genre féminin. De plus, les adjectifs possessifs français contiennent non seulement la catégorie du genre et du nombre, mais aussi celle de la personne. Le sens de cette dernière est la corrélation entre ce qui est exprimé par le prédicat et ce qui est exprimé par le sujet. Cette relation passe en même temps par le prisme de l'interprétation et de la perception du locuteur. La personne grammaticale du possesseur se présente pareillement dans la langue lituanienne que dans la langue française (*Jis vairuoja* «*mano*» *mašinq* - *Il conduit* «*ma*» *voiture*), à l'exception des cas dans lesquels le possesseur d'un objet est en même temps le sujet de la phrase. Dans une telle situation, c'est l'adjectif possessif *savo* qui est employé en lituanien, mais il n'y a pas d'obligation de la réflexion du sujet dans la langue française. (*Aš vairuoju* «*savo*» *mašinq* - *Je conduis* «*ma*» *voiture*). Les interférences morphologiques du genre et du nombre en complexité sont fréquentes, on observe aussi des interférences lexicales au niveau des formes possessives, surtout au pluriel.

8. C'est très grande dommage pour *notre* petits. (2011E301926)
9. ... dans *nos* vie il y a telephone port ... (2015L2643D24)
10. ...dans la plage sans *leur* ordinateurs comme ils on ... (2015E2643D23)

Ainsi, les ressemblances des éléments linguistiques deviennent souvent la cause de l'interférence. Le niveau de langue des apprenants n'est pas très élevé (d'après le programme scolaire, le but à atteindre est le niveau B1, c'est aussi le niveau seuil en entrant à l'université au programme de la philologie française), c'est pourquoi les élèves s'appuient sur l'expérience des langues déjà acquises. Les exemples tirés du corpus montrent une certaine incompétence concernant les adjectifs possessifs et, même dans les cas où le genre du nom est bien distingué et motivé, on voit des fautes :

11. *Ma* <G><GEN> #cousine\$ *cousin* habite #un\$ #autre\$ autor #pays\$ pay <...> (2011E301926)
12. <G><GEN> #ma\$ *Mon* #mère\$ *mere* prépare beaucoup #de\$ des plats <G><NBR> #variés\$ varié. (2013L165413)

13. Par #exemple\$ exemple <G><GEN> #ma\$ *mon maman* #travaille par Internet\$ d'Internet est travaille. (2014Epra42)

14. « Si ma fille ou <G><GEN> #mon\$ *ma* #fils\$ #garçon\$ *gonçon* #apprennent\$ a appris bien, je #lui\$ les #permets\$ permets #d'avoir\$ devoir #ce\$ qu'ils veulent ». (2015E2643D23)

Les exemples 11 à 14 authentifient l'emploi des adjectifs possessifs par analogie avec la langue maternelle, ce qui permet encore une fois de démontrer le fait que les fautes se retrouvent le plus souvent là où les structures des langues diffèrent, les apprenants dans ce cas n'ont pas la possibilité de s'appuyer sur le système langagier déjà acquis. Parfois, l'accord semble bien fait, mais c'est erroné, fréquemment on distingue ce type de fautes quand le mot commence par une voyelle :

15. Tout d'abord je suis d'#accord\$ *acord* avec <G><GEN> #son\$ *sa idée*. (2012E510246)

16. Aussi, les professeurs dans <G><GEN> #mon\$ *ma* école sont très agréables. (2014Lpra21)

En nous appuyant sur une batterie d'exemples tirés du corpus, nous pourrions généraliser et dire que les subtilités des adjectifs possessifs propres à la langue française ne sont pas bien acquises par les élèves lituaniens de niveau B1, le plus souvent, dans tous les cas, c'est le genre masculin qui prédomine, comme universel.

La situation de l'autre déterminant fréquent dans le corpus, notamment celui de l'adjectif démonstratif *ce/cette*, est représentée dans le tableau suivant.

Tableau 3. L'emploi des déterminants *ce/cette* dans le corpus d'interlangue

	Tous les cas employés dans le corpus	Cas fautifs	Pourcentage de fautes
Ce	557	17	3,05 %
Cet	50	29	58 %
Cette	303	27	9 %

Les règles de l'adjectif démonstratif ont des points communs avec celles des adjectifs possessifs, justement du fait que devant un nom qui commence par une voyelle ne peut pas être employé un déterminant qui se termine phonologiquement aussi par une voyelle. Par conséquent, le français dispose de trois formes de démonstratifs au singulier : *ce*, *cet*, *cette*. Les pourcentages du tableau 3 illustrent de nouveau la fréquence des fautes là où les deux langues - lituanien et français - diffèrent ; notamment dans l'emploi du spécificateur *cet*, on voit que le nombre de cas fautifs atteint même les 58 %, soit 10 fois plus que les autres. Quelques exemples :

17. Grâce à l'école nous pourrons étudier <G><GEN> #cette\$ *cet langue*. (2012E510256)

18. <G><GEN> #Ce\$ *Cet pays* est #l'Argentine\$ Argentine. (2012L510263)

19. Je suis d'accord avec <G><GEN> #cette\$ *cet opinion*. (2011E301897)

L'exemple 17 représente l'emploi du déterminant *cet* à la place de la forme féminine *cette* par analogie avec la forme auditive. L'intrication des deux formes masculines *ce* et *cet* apparaît dans l'exemple 18 ou bien celle de la forme féminine *cette* et celle du masculin *cet* devant une voyelle, dans l'exemple 19. Tous ces exemples mènent inévitablement à remettre en question les acquis des démonstratifs, surtout de la forme *cet*.

2.5. Le nombre

Tout syntagme nominal est géré par deux catégories référentielles : le nombre et le genre qui a déjà été présenté. La différence essentielle entre ces deux catégories se présente sous forme de choix, c'est-à-dire le choix entre singulier et pluriel est presque toujours possible, ce que n'est pas tout à fait illustratif pour la catégorie du genre. La catégorie du nombre comme une catégorie morphologique se réalise soit à l'aide des spécificateurs, soit à l'aide des altérations des formes des lexèmes dans tout « le complexe syntaxico-sémantique du syntagme en dépendant sa forme de la forme du noyau » (Zwicky, 1993). Ce qui nous intéresse, c'est la forme et les particularités des spécificateurs dans la formation du sens quantitatif des syntagmes nominaux. Dans la langue française, le vecteur d'expansion de la catégorie du nombre est orienté aussi bien à droite qu'à gauche. Les spécificateurs (déterminants et quantificateurs) du syntagme nominal français se posent toujours en préposition de ce dernier. Ils sont des réflecteurs sémantiques et morphologiques de la catégorie grammaticale, et dans ce cas de celle du nombre. Le tableau 4 représente tous les spécificateurs qui expriment le pluriel dans le corpus analysé.

Tableau 4. La liste des spécificateurs du pluriel du corpus

<i>Spécificateur</i>	<i>Nombre de cas utilisés dans le corpus</i>
Article pluriel	
<i>Les</i>	5 376
<i>Des</i>	2 440
Adjectifs possessifs au pluriel	
<i>Mes</i>	686
<i>Tes</i>	112
<i>Ses</i>	206
<i>Nos</i>	376
<i>Leurs</i>	312
Adjectifs démonstratifs au pluriel	
<i>Ces</i>	225
Quantificateur adverbial	
<i>Beaucoup de</i>	1 282
<i>Peu de</i>	76
<i>Trop de</i>	53
<i>Plus de</i>	708
<i>Assez de</i>	57
<i>Tant de</i>	6

Quantificateur nominal	
<i>La plupart de</i>	40
<i>La majorité de</i>	46
<i>Une partie de</i>	55
<i>Une somme de</i>	12
<i>Un groupe de</i>	12
<i>Une variété de</i>	12
<i>Un type de</i>	11
<i>Une quantité de</i>	7
Autres quantificateurs	
<i>Plusieurs</i>	40
<i>Chaque</i>	371
<i>Déterminant numéral cardinal</i>	398
<i>Quelques</i>	130
<i>Tous (-tes)</i>	447 (156)
<i>Certain(e)s</i>	58
<i>Autres</i>	18
<i>Plein de</i>	64

Les données présentées dans le tableau ci-dessus reflètent les moyens privilégiés par les élèves pour exprimer le pluriel du nom, ce qui pourrait retracer en général les préférences des apprenants caractéristiques au niveau B1 concernant le choix d'un spécificateur. Comme on peut le suivre dans le tableau 4, le spécificateur le plus répandu est l'article (*les, des*). Parmi les quantificateurs, le spécificateur le plus utilisé pour exprimer une quantité approximative est *beaucoup de*.

D'autres moyens pour marquer le pluriel ne sont pas largement exposés par les données empiriques. Par exemple, le groupe particulier des spécificateurs qui se forme à partir des mots relationnels tels que *un litre, un verre, un pot, une barquette*, etc. qui, à leur tour, fonctionnent dans la langue au titre de spécificateur et exigent d'être accompagnés par des noms du contenu sémantique différentiel, par ex : *un litre de lait, un verre de vin*, etc., ne sont pas tout à fait caractéristiques de notre corpus analysé. Ces résultats s'opposent partiellement à ceux de Parodi, Schwartz et Clahsen (1997) qui, par l'étude de l'allemand L2, prouvent que les apprenants de niveau assez bas accordent la priorité, pour marquer le pluriel, plutôt aux moyens lexicaux. Tandis que le corpus analysé, comme le montre le tableau 4, est rempli de quantificateurs lexicaux, tout comme de différents déterminants numéraux cardinaux. Néanmoins, la forme plurielle la plus répandue, ce sont les déterminants.

Nous nous sommes aperçue que les sujets des travaux écrits ont une influence directe sur l'inventaire lexical utilisé par les élèves. Nous présumons que c'est à cause de cela qu'on constate cette différence quantitative considérable entre les formes plurielles des déterminants et des quantificateurs logiques (Dominicy, 1984 : 167), autrement dit des quantificateurs conventionnels (Mikulskas, 2009) : *tout, tous les, quelque(s), nul, aucun*. Le niveau langagier des apprenants se reflète non seulement dans leur compétence grammaticale, mais aussi dans leur habitude d'exprimer une idée à l'aide des constructions acquises telles que *beaucoup de, plus de, une partie de*, etc. Dans son ensemble, le corpus révèle nettement les préférences des élèves. En règle générale, les apprenants n'ont pas recours à des formes ou constructions particulières pour exprimer les nuances de pluralité. Les spécificateurs sont assez simples, élémentaires, souvent répétés dans la langue.

En relevant des difficultés liées aux spécificateurs du pluriel, ce qui est remarqué premièrement, c'est la forme auditive des déterminants pluriels qui influence l'emploi plus au moins correct à l'écrit, dans le cas des syllabes et des lettres prononcées et, au contraire, dans le cas où elles sont muettes les fautes sont plus répétitives. Nous pouvons entrevoir ce phénomène dans les exemples suivants :

20. <...> il y a un article qui #présente\$ présente *les études* sur les jeunes : la majorité d' #adolescents\$ adolécents, qui n'ont pas assez de liberté, a #la\$ possibilité de développer la #dépression\$ depression. (2015E2643D40)
21. Alors, les #parents\$ parners ne doivent pas s'occuper de *leurs enfants* toujours, si non, *les enfants* ne #seront\$ seraienet prêts à vivre seuls. (2015E2643D60)

Ces exemples montrent une corrélation nette entre graphème et phonème. Nous nous sommes aperçue que même la forme de l'adjectif possessif *leurs*, dont la prononciation ne se distingue pas de celle de la forme singulière *leur*, se présente correctement dans le cas de sa présence vocalique d'une liaison. La situation est similaire pour l'adjectif démonstratif *ces*, qui parfois apparaît dans le corpus au lieu de la forme homophone *ses*, par exemple :

22. Notre corps #a\$ est besoin #des\$ de légumes et #des\$ fruits mais on ne mange assez de #ces\$ *ses produits*. (2013E165412)

La différence des systèmes des deux langues, le lituanien et le français, crée à son tour un certain substrat pour la présence des occurrences fautives ; pour l'ensemble des 93 cas de *ses* trouvés dans le corpus, 46 sont erronés. Les élèves donnent la priorité au possessif *ses* au lieu de *leurs* prévu par le contexte.

23. À cause de l'Internet les parents perdent les relations avec <G><NBR> #leurs\$ *ses enfants*. (2014Epra12)
24. Ils ne font pas <G><NBR> #leurs\$ *ses devoirs* parce que c'est rien, ils ont #de la\$ la liberté. (2015E2642D76)
25. Avec la liberté #nécessaire\$ nécessaire ils n'ont pas de questions comment ils doivent commencer <G><NBR> #leurs\$ *ses vies* sans la famille qui était avec eux tout ce temps. (2015E2643D46)

Dans les exemples présentés, nous pourrions aussi bien distinguer l'influence de la langue lituanienne où, tout comme en anglais, les adjectifs possessifs s'accordent seulement avec le possesseur qui indique le nombre et non l'objet possédé. Il est à noter que, sans compter ces cas erronés présentés ci-dessus, les déterminants utilisés par les élèves dans le corpus sont en général corrects.

Concernant les quantificateurs adverbiaux, dont le nombre d'occurrences dans le corpus n'est pas très élevé, comme on pouvait le voir dans le tableau 4, il a été constaté que même dans les constructions bien connues des élèves on trouve des imperfections. Ce qui est le plus souvent en question, comme le montrent les exemples suivants, c'est l'emploi de la préposition *de* dans ce type de constructions de quantificateurs, comme : *beaucoup, peu, trop, plus, assez, tant*, etc.

26. C'est la fête quand <G><GEN> #toute\$ tout <G><NBR> #la\$ les #famille\$ familles #se\$ rencontre chez leur parents, quand il y a *beaucoup* <G><NBR> #de\$ *des plats* sur la table et aussi quand tu #peux\$ peut avoir beaucoup <G><NBR> #de\$ des cadeaux. (2013L165429)

27. <...> #excès - dans\$ dans <G><GEN> #ce\$ cette jour il peut manger *beaucoup* <G><NBR> #de\$ *des bonbons* et une tarte citron, #que\$ quel notre mère #prépare\$ prépare chaque année. (2013L165436)

28. *Beaucoup* <G><NBR> #d'\$ *des enfants* <G><NBR> #prennent\$ prends #des\$ les #exemples\$ exemples #de la\$ pour violence et #des\$ choses comme ça #sur\$ sûr la télé. (2011E301876)

Dans le cas des quantificateurs nominaux, on observe soit l'omission de l'article (exemples 29, 30), soit son emploi erroné (exemples 31, 32).

29. Aujourd'hui #la\$ *plupart* #des\$ les gens ne <G><NBR> #savent\$ sait pas #comment\$ comme habiter sans les technologies modernes. (2011E301859)

30. Les technologies modernes sont importantes pour #la\$ *plupart des* personnes. (2011E301929)

31. Dans notre jours <G><GEN> #la\$ *le plupart des* gens discutent #excès\$ que-ce-que nous devons faire pour rester en bonne forme? (2013E165457)

32. <...> <G><NBR> #ce sont\$ c'est les technologies modernes pour nous, mais il n'y a pas modernes pour #une\$ <G><NBR> #somme\$ sommes <G><PRE><MAN> #de\$ #personnes\$ personnes #,\$, qui #nereikia à\$ à <G><NBR> #travaillent\$ travaille avec #les\$ technologies, <...> (2011E301931)

Les apprenants de ce niveau connaissent souvent bien les marques d'opposition grammaticale et leur nécessité à l'intérieur du syntagme nominal, mais ne les appliquent pas. Les stratégies compensatoires se présentent soit sous des formes simplifiées, soit dans l'omission des traits de l'accord. Les exemples 33 à 35 montrent une tendance des élèves à exprimer le pluriel seulement à l'aide des spécificateurs sans accord du nom. Ce qui ne se répète pas dans la situation des syntagmes nominaux avec des déterminants en tête.

33. En plus, on pourrait d #nereikia de\$ de continuer notre vie musicale, on pourra chanter dans *tout les* #festivals\$ *festivale* à Vilnius. (2015L2642D90)

34. J'ai *beaucoup de* <G><NBR> #plans\$ #projets\$ *plan* pour l'avenir. (2015L2643D21)

Encore, il y a *beaucoup de personne différentes* dans le monde entier, et <G><GEN> #le\$ la gouvernement ne <G><NBR> #doit\$ doivent pas prendre #des\$ les lois pour toutes les personnes, mais par exemple seulement les jeunes. (2015E2643D25)

En généralisant à partir de nos résultats, il est clair que les apprenants lituaniens de niveau B1 en français n'ayant encore ni des connaissances intuitives de la grammaire, ni les habitudes de bien les appliquer, réalisent finalement, comme le montre l'analyse du corpus annoté, leur aptitude morphosyntaxique. Cela prouve que 87 % des particularités de la catégorie du nombre sont bien respectées.

Conclusions

Les conclusions auxquelles aboutit notre analyse peuvent être formulées de la manière suivante. Premièrement, même les données d'un corpus d'ampleur modeste permettent de distinguer assez nettement que, chez les apprenants à la fin du secondaire et, par conséquent, chez les étudiants en première année à l'université, les principaux types structuraux du syntagme nominal sont simples. Le spécificateur ne varie pas beaucoup, ni dans la catégorie de la définitude, ni dans celle du nombre ; le plus répandu est l'article, dans la plupart des cas, accordé. Les articles définis prévalent. Dans son ensemble, le corpus révèle nettement les préférences des élèves. Les données du corpus montrent le manque d'inventivité des apprenants en matière d'expression de la définitude et celle du nombre : ils ne varient pas les spécificateurs, et choisissent le plus souvent d'utiliser des moyens de distinction, de marquage et de précision assez simples, monotones et répétitifs.

En ce qui concerne la catégorie du genre, les apprenants se trompent souvent en attribuant au collecteur de l'accord un indice du genre sans faire attention à la position du détecteur de l'accord et, le plus souvent, dans tous les cas c'est le genre masculin qui prédomine, comme universel. Nonobstant cela, les fautes en accordant les déterminants paraissent insignifiantes.

Les ressemblances des éléments linguistiques sont souvent la cause de l'interférence. On discerne l'influence de la langue lituanienne aussi bien que celle de la langue anglaise. Les interférences morphologiques du genre et du nombre en complexité sont fréquentes, on observe aussi des interférences lexicales au niveau des formes possessives, surtout au pluriel. En plus des fautes interlinguales, la présence de fautes intralinguales est aussi remarquée, notamment une corrélation nette entre graphème et phonème, les homonymes.

Étant donné que tout ce qui n'est pas acquis à l'issue du secondaire continuera à poser problème à l'université, les conclusions de notre analyse peuvent être utilisées pour déterminer l'orientation à donner au programme universitaire au début des études de Licence.

Bibliographie

Bartning, I. 2000. « Gender agreement in L2 French: pre-advanced vs advanced learners ». *Studia linguistica*, n° 54(2), p. 225-237.

- Chini, M. 1995. « Un aspect du syntagme nominal en italien L2: le genre ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 5, p. 115-142.
- Dewaele, J.-M., Véronique, D. 2001. « Gender Assignment and Gender Agreement in Advanced French Interlanguage: A cross-sectional study ». *Bilingualism: Language and Cognition*, n° 4(3). DOI : <https://doi.org/10.1017/S136672890100044X> [consulté le 15.04.2018]
- Dichy, J., Braham, A., Ghazali, S., Hassoun, M. 2002. *La base de connaissances linguistiques. DIINAR.1 (Dictionnaire INformatisé de l'Arabe, version 1)*. In : *Proceedings of the International Symposium of the Processing of Arabic*. Université de la Manouba, Tunisie.
- Dominicy, M. 1984. *La naissance de la grammaire moderne : langage, logique et philosophie à Port-Royal. Philosophie et langage*. Bruxelles : P. Mardaga.
- Evouna, J. 2016. La construction du sujet : entre complémentation et sélection. In : *5^e Congrès Mondial de Linguistique Française, SHS Web of Conferences 27*, p. 1-14. DOI : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162714003> [consulté le 15.04.2018].
- Granfeldt, J. 2004. « Domaines syntaxiques et acquisition du français langue étrangère ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 21, p. 47-84.
- Gudzinevičiūtė, O. L. 2009. « Substantiva communia: pavadinimo ir turinio problema ». *Acta humanitarica universitatis Saulensis*, n° 8, p. 272-281.
- Holvoet, A. 2009. *Bendrosios sintaksės pagrindai*. Vilnius : Vilniaus Universitetas, Asociacija Academia Salensis.
- Jackendoff, R. 1977. *X syntax: A Study of Phrase Structure*. Cambridge. Ma : MIT Press.
- Kazlauskienė, V. 2018. *Syntagme nominal en FLE : analyse d'un corpus d'apprenants lituaniens*. Thèse de doctorat. Université de Vilnius. [En ligne] : <http://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:30477054/datastreams/MAIN/content> [consulté le 15.04.2018].
- Mikulskas, R. 2009. « Jungties konstrukcijos ir jų gramatinis kontekstas ». *Acta Linguistica Lithuanica*, n° LXI, p. 113-156.
- Nicol, F. 2004. « Le déterminant comme tête de syntagme nominal ». *Cycnos*, n° 16(2). [En ligne] : <http://revel.unice.fr/cycnos/index.html?id=46> [consulté le 15.04.2018].
- Pakerys, J. 2014. *Kalbos konstruktorius. Įvadinės paskaitos*. Vilnius : Vilniaus universiteto leidykla.
- Parodi, T., Schwartz, B.D., Clahsen, N. 1997. « On the L2 acquisition of the morphosyntax of German nominals ». *Essex research reports in linguistics*, n° 15, p. 1-43.
- Spraunienė, B. 2008. « Paprastųjų ir įvardžiutinių būdvardžių opozicija lietuvių kalboje kaip apibrėžtumo sistema ». Vilniaus Universitetas: *Acta Linguistica Lithuanica*, n° LIX, p. 109-139.
- Zwicky, A. M. 1993. Heads, bases and functors. In : *Heads in grammatical theory*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 292-315.

Notes

1. Cet article s'appuie sur des données obtenues dans le cadre de notre thèse de doctorat (Kazlauskienė, 2018).
2. Dans cet article les exemples tirés du corpus sont présentés dans leur intégralité en conservant l'originalité des phrases des apprenants, c'est-à-dire sans aucune modification ni correction. La correction apparaît dans les phrases entre les signes #...\$. Les fautes du genre dans le corpus annoté sont marquées sous le code <G><GEN> et les fautes liées au nombre, sous le code <G><NBR>.



ISSN 1768-2649

ISSN en ligne 2261-2769

L'erreur linguistique au service de l'enseignement efficace des langues

Katarzyna Kwapisz-Osadnik

Université de Silésie, Pologne

kkwapisz@icloud.com

<https://orcid.org/0000-0002-7618-6345>

Reçu le 18-02-2018 / Évalué le 03-05-2018 / Accepté le 15-10-2018

Résumé

L'article a pour but une réflexion à la fois linguistique et glottodidactique sur le phénomène de l'erreur dans l'enseignement des langues étrangères. L'enjeu de la présente contribution est de proposer une nouvelle approche face au phénomène de l'erreur pour augmenter l'efficacité d'apprentissage. Notre approche admet plus de tolérance, car on parle d'erreur seulement en cas de violation de la logique naturelle et face à la non prise en compte de la fréquence d'usage. Autrement dit, c'est la compréhension cognitive de la source de l'erreur et la fréquence d'usage qui doivent être examinées en priorité pour éliminer les erreurs. À la fin nous proposons quelques solutions pratiques sur la base de l'emploi des temps et modes verbaux en français.

Mots-clés : erreur, linguistique cognitive, enseignement, efficacité, FLE

Linguistic error as a means of effective language teaching

Abstract

The aim of the article is to present a linguistic and glottodidactic reflection on the phenomenon of error in the foreign languages teaching process. The proposed study should lead to a new approach to the phenomenon of error, which can result in increasing the learning efficiency. It is a more liberal approach because we speak of an error only in the case of violating the natural logic and not taking into account the frequency of usage. In other words, it is the cognitive understanding of the source of an error and the frequency of usage that must be examined first to eliminate errors. The article is concluded with some practical solutions based on the use of time and verb moods in French.

Keywords: error, cognitive linguistics, teaching, efficiency, French as a foreign language

L'un des problèmes de l'enseignement des langues étrangères qui resteront toujours en suspens est le phénomène de l'erreur. D'un côté, l'enseignant doit établir si une forme appartient à ce qu'on appelle « la norme », et d'autre part, il

doit savoir expliquer pourquoi la forme n'est pas correcte dans un contexte d'emploi concret. Ces deux aspects sont importants pour amener les apprenants à s'intéresser davantage à la langue, à l'apprentissage et pour augmenter l'efficacité de la formation linguistique. La compétence de se servir des erreurs pour les éliminer lors de l'apprentissage des langues constitue un véritable défi dans l'enseignement des langues étrangères, notamment à l'université, où on prépare de futurs enseignants de langues et on est confronté à un impératif d'efficacité des formations.

Le débat concernant le phénomène de l'erreur par rapport à la norme linguistique peut se dérouler dans le cadre philosophico-méthodologique (Bowerman, 1973 ; Coseriu, 1962 ; Itkonen, 2005), ou bien peut relever de la révision de différentes approches glottodidactiques (Astolfi, 1997 ; Guénette et Jean, 2012).

Le présent article se situe dans le cadre de la linguistique cognitive, ou plutôt de la psycholinguistique « cognitive », en ce sens que l'erreur est considérée à la fois comme une catégorie psycholinguistique et comme l'effet d'un traitement cognitif des données (par exemple l'imagerie chez Langacker, 1987, 2009, le *blend* chez Fauconnier et Turner, 2008). Dans cette optique, le phénomène de l'erreur mentionnée dans le titre du présent article, n'est qu'un prétexte pour traiter une stratégie permettant d'expliquer aux apprenants différentes formes qu'ils emploient et qui sont considérées comme erronées. Ces réflexions relèvent également de l'expérience didactique de l'auteur, qui se sert de modèles et d'outils méthodologiques cognitifs pour enseigner la langue, et notamment pour étudier les avantages que l'on peut tirer de l'analyse des erreurs, ayant comme apprenants des étudiants de français et d'italien à différents niveaux de maîtrise de la langue. Et tout cela dans le but d'améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans cet article, d'abord nous parlerons donc brièvement de certaines conceptions traditionnelles de l'erreur pour aborder ensuite les conceptions élaborées dans le cadre de la linguistique cognitive. Cette étude conduira à une approche qui admet un seuil de tolérance plus élevé envers l'erreur linguistique, car on parle d'erreur seulement dans le cas d'une violation des lois de la logique naturelle au sens proposé par J.-B. Grize (1996, 1998) et face à la prise en compte des lois imposées par une langue donnée et la fréquence d'usage que ces lois mettent en vigueur. Autrement dit, ce n'est pas la norme qui doit être suivie, mais la compréhension cognitive de la source de l'erreur et la fréquence d'usage, qui évolue constamment (Langacker, 2003, 2009). Puis, nous passerons à quelques cas particuliers de l'emploi hésitant des temps et des modes, comme dans : *Nous sommes arrivés dans cinq minutes ; Pierre a dit qu'ils partiront demain ; Il est possible qu'il le fera ; Imaginons que Sophie est déjà arrivée à Londres.*

Approches traditionnelles et la question de l'erreur dans l'enseignement des langues étrangères

Les premières tentatives de définition et de classification des erreurs linguistiques naissent à partir du moment où l'homme a commencé à utiliser de façon consciente la langue dans sa forme évoluée. Quintilien, dans l'un de ses douze livres, distingue deux types d'erreurs. Ce sont les barbarismes et les solécismes : les premiers sont liés à une forme erronée du mot, les seconds concernent une violation au niveau syntaxique.

En général, on considère comme erreur linguistique une réponse non conforme à ce qui est donné comme la norme. Contrairement à cette définition, avec laquelle tout le monde semble d'accord, la typologie des erreurs et leur apport dans l'enseignement semblent controversés, surtout face au rôle de l'enseignant qui se pose toujours deux questions fondamentales, à savoir quoi corriger et comment le faire (Guénette et Gladys, 2012).

Si on remontait au temps des premières méthodologies d'enseignement (Germain, 1993 ; Puren, 1988), on devrait tenir compte de la valeur négative de l'erreur, qui était tout de suite corrigée, « comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue "normée", la seule admissible » (Seara, 2001). Les méthodologies directes (ou actives) négligeaient l'erreur comme outil diagnostique, pourtant lorsqu'il apparaissait en classe, l'enseignant essayait d'introduire des techniques visant à arriver à la forme correcte (par exemple par l'autocorrection). Il en fut de même dans les méthodologies audio-orale et audio-visuelle, où l'erreur était considérée comme un échec didactique de l'enseignant incapable de bien utiliser la méthode ou comme un élément inhérent à l'enseignement/apprentissage, un élément qu'il fallait immédiatement corriger pour recevoir un feed-back positif de la part de l'apprenant. C'est avec la méthodologie communicative que la question de l'erreur devient moins rigoureuse. Enfin, un changement complet apparaît avec la méthodologie cognitive, où l'erreur est perçue comme « un point d'appui pour l'apprentissage et un indicateur des processus intellectuels en cours, source de conflit cognitif et générateur de progrès » (Ristea, 2006 : 11).

Le problème actuel dans le traitement des erreurs en contexte d'enseignement semble reposer sur la décision de savoir si l'erreur est rectifiable ou non rectifiable. Si elle est rectifiable, cela veut dire qu'on la corrige (Truscott, 2001). La rectification des erreurs relève de plusieurs facteurs qui se déterminent en fonction des réponses aux questions proposées par Guénette et Gladys (2012 : 3) :

1. l'élément linguistique est-il porteur de sens ?
2. l'élément linguistique se retrouve-t-il fréquemment dans l'usage courant ?
3. l'élément a-t-il une structure simple (c'est-à-dire sans dépendance à d'autres éléments ou structures) ?
4. la règle qui s'applique à cet élément est-elle simple, courte, intelligible et claire ?
5. la règle qui s'applique à cet élément est-elle fiable (ne comporte-t-elle que très peu d'exceptions) ?
6. existe-t-il une structure ou une règle similaire dans la L1 de l'apprenant ?
7. les apprenants ont-ils rencontré cet élément au cours de leur apprentissage ? Combien de fois ?
8. les apprenants ont-ils les connaissances et les compétences nécessaires pour se corriger ?

Si l'on admet que la correction des erreurs est indispensable, car elle privilégie non seulement l'apprentissage de l'emploi des formes correctes, mais aussi elle permet d'approfondir les connaissances linguistiques générales, il faudrait réfléchir aux modes de correction les plus efficaces. Tout en tenant compte de ce qui vient d'être dit, la première étape devrait consister à classer les erreurs selon la fréquence d'emploi de la forme qui a été mal utilisée et ensuite selon leur degré de complexité. La deuxième étape concerne la manière la plus utile et la plus productive de se servir de l'erreur pour aider à apprendre la forme juste. Parmi les différents moyens, il y a ceux où on met l'accent sur le rôle de l'enseignant qui explique en corrigeant et ceux où la correction se fait par l'apprenant lui-même guidé discrètement par l'enseignant. Notre proposition didactique se rapporte à ces outils d'explication qui proviennent de la linguistique cognitive.

La linguistique cognitive face au phénomène de l'erreur dans l'enseignement

En linguistique cognitive, dans sa première phase de constitution, le phénomène de l'erreur a été traité de façon radicale en ce sens que l'erreur n'existait guère, parce que, dans cette perspective, chaque forme choisie par l'utilisateur d'une langue donnée et la construction de son énoncé résulte de la conceptualisation qui s'effectue par l'activation simultanée de toutes les ressources linguistiques, parmi lesquelles la mémoire, la langue, les connaissances générales sur le monde, la planification, la résolution de problèmes, la prise de décision, la faculté de reconnaissance des contextes : physique, culturel, social et linguistique (Langacker, 2003 : 43). Ce point de vue extrême entraîne inévitablement une certaine désapprobation face à la question de savoir si on peut accepter toutes les formes et tous les emplois que les usagers d'une langue donnée utilisent dans leurs énoncés.

La proposition de la grammaire fondée sur l'usage de Langacker permet de mieux comprendre la position des cognitivistes à l'égard du phénomène de l'erreur. Elle sera notre point de repère dans ce qui suit. Dans le cadre de la linguistique cognitive, il s'agit plutôt de l'acquisition de la langue, qui concerne l'activation et la mémorisation des structures linguistiques à partir des facultés psychiques telles que la perception, la catégorisation et la mémoire. Ces structures ont un caractère général et servent de modèles ou de schèmes d'une part dans le processus de catégorisation et, d'autre part, dans la routinisation (ou l'automatisation) linguistique. Selon Langacker, c'est l'usage qui détermine l'emploi dans les langues données. Cela veut dire que les emplois des formes (lexicales et grammaticales) renvoient à la préférentialité d'usage qui, pour sa part, détermine la fréquence d'emploi. Ainsi, il y a des formes prototypiques, c'est-à-dire les formes qui sont intuitivement les plus souvent utilisées par les usagers d'une langue dans tel ou tel contexte d'emploi (Desclés et Banys, 1997) et il y a des formes moins prototypiques, mais également admises comme correctes. Dans l'enseignement des langues (et pas seulement), cette vision des catégories organisées hiérarchiquement et le rôle de la conceptualisation semblent être très utiles, car ils permettent d'échapper à l'univocité normative et, par conséquent, ils ouvrent une perspective d'emploi beaucoup plus vaste. Ils donnent aussi un outil pratique pour expliquer les différences de choix des formes dans un même contexte d'emploi.

L'emploi des temps et des modes en français : quelques solutions didactiques

La stratégie que nous proposons fait partie d'un projet glottodidactique appelé grammaire globale et visuelle. Il s'agit en effet d'expliquer simultanément différentes catégories de grammaire, comme par exemple différents temps et modes dont l'emploi est possible dans des contextes d'emploi similaires. Si on tient compte des facultés cognitives de traitement des données, comme par exemple la mémorisation sous forme d'images, il s'agit aussi de présenter les phénomènes de langue de façon plus ou moins iconique.

Pour ce qui est des temps et des modes grammaticaux, nous ne nous limitons pas à une seule catégorie étudiée, mais nous présentons aux apprenants adultes toutes les formes possibles dans ce même contexte d'emploi, en commençant par celles qui leur sont déjà connues et en terminant par celles qui ne leur ont pas encore été enseignées.

Ainsi, quand nous introduisons par exemple le futur simple avec une phrase prototypique, comme :

(1) *Dans 2 jours je partirai,*

nous expliquons en même temps qu'il y a d'autres possibilités d'énoncer ce contenu :

(1a) *Dans 2 jours je vais partir ;*

(1b) *Dans 2 jours, je serai parti ;*

(1c) *Je pars dans 2 jours.*

Parmi ces possibilités il y a aussi des emplois considérés comme erronés :

(1d) *Dans 2 jours je suis déjà parti.*

L'étape suivante est d'expliquer différentes conceptualisations, c'est-à-dire de montrer toutes les nuances de choix de telle ou telle forme. Alors, pour (1), la situation est conçue comme future, hypothétique avec deux images en traitement et qui sont *Je peux partir, mais je peux également rester*, et avec un temps illimité, c'est-à-dire que le départ prévu dans 2 jours peut avoir lieu plus tard ou plus tôt. Dans (1a), la situation est conçue comme future, hypothétique, mais en temps limité. Donc, l'accent est mis sur la période de temps de deux jours écoulés avant le départ. Dans (1b), la situation est conçue comme future, hypothétique et accomplie, même si ces deux jours ne se sont pas encore écoulés. Celui qui parle s'imagine donc parti mais dans l'avenir. Dans (1c), la situation est conçue comme actuelle, comme si elle se déroulait devant les yeux des interlocuteurs. Enfin, dans (1d), la situation est conçue comme accomplie et passée. Cela veut dire que celui qui parle s'imagine déjà parti même si le départ est dans le futur.

L'analyse peut être approfondie, car la conceptualisation joue sur l'aspect et le temps de la situation, ce qui est ensuite mis en énoncé sous les formes des temps et des modes choisis par le locuteur. Ces deux aspects sont donc traités comme des variables de la scène conceptualisée. Toutefois, pour les besoins didactiques, on peut réduire l'étude et s'en servir pour expliquer les détails qui distinguent les phrases présentées ci-dessus.

Prenons un autre exemple, cette fois-ci concernant l'enseignement des modes :

(2) *Doute-t-il que Pierre ait/a raison ? ;*

(3) *Je ne dis pas qu'il soit/est malhonnête ;*

(4) *Je cherche un puits où il y ait/a de l'eau potable ;*

(5) *Il semble que Pierre soit malade/Il me semble que Pierre est malade.*

D'après la règle enseignée, dans les phrases ci-dessus, il faudrait toujours le subjonctif, considérant l'indicatif comme emploi fautif, or ce n'est pas le cas. Nous omettons ici le rôle de la négation, de l'interrogation et du prédicat *chercher*, qui

favorisent l'emploi du subjonctif, pour nous concentrer sur l'explication à base cognitive dans le cadre de l'enseignement.

Pour expliquer la possibilité d'avoir les deux modes dans les contextes ci-dessus, il faudrait tout d'abord souligner le rôle de celui qui conceptualise la situation mise ensuite en énoncé, ce qui est lié à la fonction des modes dans les langues. L'indicatif est le mode qui exprime une conceptualisation qui contient une seule scène. Cela veut dire que même les situations hypothétiques (exprimées aux temps futurs) sont conceptualisées comme ayant des chances de se produire. Par contre, le subjonctif est le mode qui exprime une conceptualisation qui contient au moins deux scènes, l'une où la situation a lieu et l'autre où la situation ne se produit pas. Le problème de l'emploi des modes ne repose donc pas seulement sur la responsabilité qu'a le locuteur d'assumer la valeur de vérité ou de fausseté de ce qui est dit, comme dans les phrases :

- (6a) *Je dis que Pierre est parti ;*
- (6b) *Je regrette que Pierre est parti ;*
- (6c) *Que Pierre soit parti, c'est certain,*

mais il réside plutôt dans la conceptualisation qui admet soit une seule image de la situation traitée soit deux images, l'une positive et l'autre négative.

Ainsi, dans l'exemple (2) *Doute-t-il que Pierre ait/a raison ?* l'emploi de l'indicatif serait l'effet d'avoir conceptualisé la situation [Pierre a raison] comme telle, c'est-à-dire que Pierre a raison, peu importe la question concernant le doute de quelqu'un d'autre qui ne participe pas au dialogue. Le subjonctif signifie que celui qui parle prend la situation comme telle [Pierre a raison], et à la fois comme son contraire [Pierre n'a pas raison]. L'interrogation contribue au choix des modes, étant donné que son rôle ne consiste pas seulement à poser une question pour obtenir une information demandée, mais souvent elle sert pour réfléchir à la vérité du contenu propositionnel fondée sur l'hésitation quant à la réalité de la situation conceptualisée.

Dans l'exemple (3) *Je ne dis pas qu'il soit/est malhonnête*, de même, il s'agit de se représenter la situation [Il est malhonnête] comme seule possible et cela est marqué par l'indicatif ; le subjonctif est utilisé pour signaler que celui qui parle admet aussi la situation dans laquelle il n'est pas malhonnête, peu importe s'il est vraiment malhonnête ou pas. Cette façon de traiter la question justifie deux interprétations le plus souvent proposées dans les grammaires du français : pour l'indicatif on dit que le locuteur met l'accent sur le fait de ne pas dire et non sur le contenu propositionnel de la subordonnée, pour le subjonctif on considère que le locuteur n'est pas sûr de ce qui est exprimé dans la subordonnée. Pourtant, Borillo

(1976), qui analyse ces deux phrases, donne pour les deux les mêmes contextes jugés valables : « peut-être qu'il l'est, peut-être qu'il ne l'est pas » et « il ne l'est certainement pas ». La négation peut introduire une certaine hésitation du locuteur à l'égard de la vérité du contenu de la subordonnée, ce qui favorise le subjonctif.

Dans l'exemple (4) *Je cherche un puits où il y ait/a de l'eau potable*, l'indicatif marque l'image d'un puits avec de l'eau potable, ce qui veut dire que l'objet qui possède cette caractéristique existe. Le subjonctif est l'effet de deux images, l'une positive [un puits avec de l'eau potable existe dans la région où on le cherche], et l'autre [il n'y a pas de puits avec de l'eau potable à l'endroit où on le cherche]. Cette explication correspond aux recherches concernant l'emploi des modes dans les relatives dans lesquelles on soulignait la question de l'existence des objets qui sont antécédents (Karolak, 1979 ; Kampers-Manhe, 1991).

Quant à (5) *Il semble que Pierre soit malade/Il me semble que Pierre est malade*, malgré la règle proposée dans les manuels de grammaire, à savoir que *il semble que* exige le subjonctif et *il me semble que* entraîne l'indicatif, il y a beaucoup de contre-exemples, par exemple *Il semble qu'il est en vie ; Il semble que la logique est l'art de convaincre de quelque vérité ; Il me semble que je vous voie ; Il me semble que ce soit mon devoir*. L'explication que nous donnons aux étudiants est la suivante : dans *il me semble*, le pronom personnel réduit la conceptualisation à une seule scène imaginée dans la tête de celui qui parle, tandis que l'expression *il semble que* envisage une situation contraire, c'est-à-dire qu'il y a quelqu'un qui perçoit la situation de manière opposée.

Souvent on explique cet emploi en se servant du degré de certitude : plus le locuteur est certain de *p*, plus l'indicatif est utilisé. Cette certitude est liée à la responsabilité de la valeur de vérité que le locuteur accorde à l'assertion : un argument qui apparaît également au moment d'introduire ces constructions pendant les cours. Nous pensons que les idées de certitude et de responsabilité qu'a le locuteur d'assumer la valeur de vérité prennent leurs origines dans la conceptualisation, c'est pourquoi toutes ces conceptions se complètent et ne s'opposent pas.

Discussion

La stratégie proposée dans cet article demande de la part de l'enseignant une certaine connaissance des notions-outils telles que la catégorie, la conceptualisation, l'imagerie, l'emploi prototypique, la fréquence d'usage. L'enseignant s'en sert pour stimuler l'imagination et la créativité des apprenants, ce qui est un véritable défi dans les établissements scolaires, où l'apprentissage se fonde avant tout sur le travail de l'hémisphère gauche, c'est-à-dire qu'il est verbal, séquentiel et linéaire.

C'est pourquoi au début les apprenants se montrent méfiants, mais avec le temps et surtout avec les effets que cette stratégie apporte, ils l'utilisent volontiers. Ils commencent à comprendre mieux les mécanismes de grammaire en français, mais aussi la grammaire de leur langue maternelle, parce que souvent c'est la langue maternelle qui sert de repère pour expliquer le fonctionnement de la catégorie mise en examen, et dans le langage humain en général. Enrichissant la technique, l'enseignant peut également dessiner les situations au tableau de manière plus ou moins iconique ou plus ou moins schématique ou inviter les apprenants à le faire.

Cette technique permet aussi d'éviter les conséquences nuisibles des emplois et des formes prototypiques, qui introduites comme premières, les plus mémorisées, bloquent l'usage des emplois moins prototypiques des catégories examinées. Par exemple, si on enseigne le futur antérieur avec les phrases à l'emploi prototypiques, comme : *Quand tu auras terminé les devoirs, tu pourras sortir avec tes copains ; Après qu'il aura fini ce travail, je lui parlerai*, les apprenants auront du mal à se servir de ce temps dans les phrases type *J'espère que nous aurons fini avant 18 heures* ou *Quoi ! J'aurai(s) pris tant de peine pour rien !* ou encore *L'année 2016 aura été fatale pour l'économie mondiale*.

En tenant compte du phénomène de la fréquence d'usage, l'enseignant évite de donner la réponse décevante, du type *parce que c'est comme ça*, aux apprenants qui persistent dans leur besoin de connaître la raison ou la cause de ces emplois.

Conclusions

Actuellement, l'efficacité de l'enseignement/apprentissage est un véritable défi pour l'enseignement des langues étrangères, et notamment pour l'enseignement du français à l'université. Elle dépend entre autres des techniques et stratégies que l'enseignant propose aux apprenants pour les motiver et les encourager à apprendre volontiers et avec plaisir. La stratégie d'enseignement que nous avons décrite peut devenir un outil pratique et efficace dans la présentation de différents phénomènes linguistiques, non seulement dans l'enseignement des temps et des modes verbaux, mais aussi pour expliquer l'emploi de l'article (et son omission) dans les phrases telles que *J'ai une opportunité/l'opportunité de répondre*, mais *J'ai le courage de répondre* et non *J'ai un courage de répondre* ; *J'ai trouvé un crayon/J'ai trouvé le crayon* ; *Les nouveaux iPhone mis en vente vendredi/Nouveau produit mis en vente par NICOX/De nouvelles places mises en vente pour la finale*, et l'emploi hésitant des prépositions, comme dans *continuer à/de*, *une table de/en marbre*, *discuter la paix/de la paix*.

L'enseignant doit avoir accès à divers moyens didactiques et savoir s'en servir pour éviter la monotonie et la routine d'apprentissage, deux situations d'enseignement et d'apprentissage qui empêchent le plus le progrès en langue, la joie de découvrir et le plaisir d'étudier.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. 1997. *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : ESF Éditeur.
- Borillo, A. 1976. Remarques sur l'interrogation indirecte en français. In : *Méthodes en grammaire française*. Paris : Klincksieck.
- Bowerman, M. 1973. Structural relationships in children's utterances: Semantic or syntactic?. In : *Cognitive development and the acquisition of language*. New York : Academic Press.
- Coseriu, E. 1962. Sistema, norma y habla. In : *Teoría del lenguaje y linguística general*. Madrid : Gredos.
- Desclés, J.-P., Banys, W. 1997. « Dialogue à propos des invariants du langage ». *Études cognitives*, n°2, p. 11-36.
- Fauconnier, G., Turner, M. 2008. *The Way We Think : Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York : Basic Books.
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- Grize, J.-B. 1996. *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF.
- Grize, J.-B. 1998. « Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation ». *Cahiers de praxématique*, n° 31, p. 115-125.
- Guénette, D., Gladys, J. 2012. « Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : quoi corriger, et comment le faire ? ». *Correspondance*, n° 18, p. 1-9.
- Itkonen, E. 2005. *Analogy as Structure and Process*. Minneapolis : University of Minnesota.
- Kampers-Manhe, B. 1991. *L'opposition subjonctif/indicatif dans les relatives*. Amsterdam : Rodopi.
- Karolak, S. 1979. « L'emploi du subjonctif dans la relative en français moderne ». *Linguistica Silesiana*, n° 2, p. 17-34.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. 2003. Model dynamiczny oparty na uzusie językowym. Traduit par W. Kubiński. In : *Akwizycja w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Universitas.
- Langacker, R. 2009. *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Traduit par E. Tabakowska, M. Buchta, H. Kardela, W. Kubiński, P. Łozowski et al. Kraków : Universitas.
- Puren, Ch. 1988/2012. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. [En ligne]: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/> [Consulté le 23 mai 2017].
- Ristea, P. M. 2006. *Erreurs et apprentissages : rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère*. [En ligne] : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2006/ristea_pm/info [Consulté le 23 mai 2017].
- Seara Rodríguez, A. 2001. « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthode traditionnelle jusqu'à nos jours ». *Cuadernos des Marques de San Adrian*, n° 1, en line.
- Truscott, J. 2001. « Selecting errors for selective error correction ». *Concentrics: Studies in English Literature and Linguistics*, n° 27, p. 93-108.



ISSN 1768-2649

ISSN en ligne 2261-2769

Synergies pays riverains de la Baltique n° 12 - 2018 p. 75-94

L'enseignement intensif du français à des professionnels militaires et douaniers : mémorisation et enseignement combiné

Miroslav Stasilo

Université de Vilnius & Académie militaire de Lituanie
miroslav.stasilo@flf.vu.lt

en collaboration avec

Dileta Jatautaite

Académie militaire de Lituanie
dileta.jatautaite@lka.lt

Reçu le 03-10-2018 / Évalué le 08-11-2018 / Accepté le 30-11-2018

Résumé

Le thème principal de cet article est l'enseignement des langues vivantes à des professionnels militaires et douaniers à l'aide de la mémorisation du lexique quotidien et de la terminologie de spécialité. L'objectif est de présenter les grands axes du travail des andragogues auprès d'un public dont les attentes ou besoins professionnels sont homogènes, dont la motivation à étudier la langue étrangère est externe, et qui rencontrent des difficultés de mémorisation du lexique. Le texte passera en revue les approches didactiques pouvant alléger ou accélérer le processus d'apprentissage en langue étrangère (perspectives communicative et actionnelle, travail à distance et enseignement combiné, révision et répétition du vocabulaire) ainsi que les théories de la mémoire. La partie empirique présentera et analysera les dispositifs de formation en français langue étrangère et de spécialité à l'Académie militaire de Lituanie et au Centre de formation des douaniers.

Mots-clés : motivation, apprentissage actif, enseignement hybride, mémoire verbale, répétition

Memorisation and blended learning in an intensive French program for military and customs professionals

Abstract

The main theme of this article is the teaching of modern languages to military and customs professionals using the memorization of daily lexicon and specialty terminology. The objective is to present the main axes of the work of andragogues to a public whose expectations or professional needs are homogeneous, whose motivation to study the foreign language is external, and who have difficulties in memorizing the lexicon. The text will review didactic approaches that can lighten or accelerate the learning process in foreign languages (communicative and action

perspectives, remote work and combined teaching, revision and repetition of vocabulary) as well as theories of memory. The empirical section will present and analyze training schemes in French as a foreign language and specialty at the Lithuanian Military Academy and the Customs Training Center.

Keywords: motivation, active learning, hybrid teaching, verbal memory, repetition

Introduction

Conformément aux exigences de l'OTAN et de l'UE, la formation des élèves-officiers de l'Académie militaire de Lituanie (AML) ainsi que la formation professionnelle du Centre de formation des douaniers (CFD) comprend l'apprentissage de l'anglais et d'une deuxième langue étrangère, à choisir parmi l'allemand, le français ou le russe. L'objectif à atteindre est le niveau B1 ou B2, obligatoire pour tous les fonctionnaires et militaires selon la législation lituanienne. Dans ce cadre, l'apprentissage de la langue est un processus complexe qui demande une organisation pédagogique particulière de la part de l'institution, ainsi que du matériel, des équipements et des compétences spécifiques. Ainsi, les apprenants se confrontent aux défis de l'apprentissage intensif des langues étrangères, notamment celui de la mémorisation. En effet, un grand nombre d'entre eux ont des difficultés liées à la rétention et ensuite à la reproduction d'une nouvelle information dans la langue étrangère. Les enseignants des langues étrangères de l'AML et du CFD doivent donc avoir recours à des méthodes et approches psycho-didactiques qui participent à l'accélération du processus d'apprentissage en favorisant l'activité intellectuelle des individus. Les discussions et les révisions des actualités du jour, par exemple, y représentent une partie importante, car elles permettent de renforcer une réflexion associative qui aide à retrouver des liens entre le thème enseigné et la situation réelle en améliorant ainsi la capacité de mémoriser une information demandée.

Le but principal de cet article est de présenter et d'étudier l'enseignement des langues vivantes à des militaires ou douaniers pour qui l'apprentissage du lexique de métier est prioritaire. Nous aborderons également l'apprentissage verbal, qui met en jeu des stimulus verbaux et qui ne vise pas la parole isolée mais la situe en contexte. Ce type d'apprentissage s'avère plus efficace que d'autres approches grâce à la présence des mécanismes psychologiques qui aident les apprenants à mémoriser plus facilement, car il y a des facilitateurs du fonctionnement mnésique tels que le découpage du texte en parties, la recherche des associations entre l'image mentale et l'information textuelle, la réorganisation du matériel à apprendre, etc. Les stratégies mnémoniques et métacognitives des apprenants y sont donc placées en premier lieu par les andragogues qui donnent des cours des langues étrangères enseignées dans les deux établissements.

Même si c'est l'enseignement qui est mis au premier plan dans notre étude, les apprenants et leur processus d'apprentissage sont également une partie intégrante de nos recherches dont la base est l'approche philosophique de l'enseignement d'Ozmon et Craver (2008) ainsi que le principe socioconstructiviste de l'apprentissage des langues vivantes selon lequel « tous les pays et les peuples sont liés [...] il faut connaître leurs traditions et culture pour pouvoir apprendre leurs langues » (*idem*, 235). Le même principe exige que l'enseignant travaille avec des documents authentiques en les modifiant en fonction des objectifs, des niveaux et des groupes focalisés. Dans cet article, nous nous référons principalement au contenu des programmes élaborés par l'AML ou le CFD ainsi qu'aux études menées par les professeurs de l'AML. Les résultats des études concernent surtout ceux qui apprennent l'anglais car ils sont plus nombreux et le problème d'une faible mémorisation est plus préoccupant pour eux. Les apprenants du français étaient également observés, mais de manière plutôt sélective et facultative car le nombre d'heures et d'étudiants en français n'est pas très élevé. Or, ces résultats sont aussi importants aux enseignants de français qu'aux professeurs d'anglais parce qu'ils travaillent avec le même public qui a des difficultés de mémoriser.

Pour décrire le fonctionnement de la mémoire verbale en se basant sur des méthodes herméneutiques, on peut utiliser la métaphore théâtrale, qui permet de distinguer deux objets : ce qui s'expose sur la scène (dans notre cas, ce sont les apprenants de l'AML et du CFD) et ce qui se joue en coulisses (c'est-à-dire, la base théorique de l'enseignant de langues). Les deux sont aussi importants pour pouvoir comprendre l'origine psychologique et didactique de l'enseignement basé sur la méthode cumulative-répétitive. Notre corpus, en provenance de l'AML et du CFD, nous fournit un matériel propice à évaluer les capacités intellectuelles mnésiques des apprenants et à l'identification des vecteurs-phares de la motivation d'apprendre telle qu'elle se manifeste dans l'enseignement des langues vivantes dans un milieu professionnel homogène.

1. Le plurilinguisme en Lituanie, pays de l'Union Européenne

Selon le recensement de la population de 2013 et les données du Département de statistique de la République de Lituanie¹, les langues vivantes les plus populaires en Lituanie sont : le russe (1 917 500 locuteurs), l'anglais (926 079), le polonais (259 546), l'allemand (253 254) et le français (58 789). Le statut de l'anglais augmente chaque année, tandis que celui de l'allemand et du français diminue : environ 17 % des Lituaniens savaient parler anglais en 2001 et un peu plus de 30 % maîtrisaient cette langue en 2013. On observe également que l'âge le moins touché par l'apprentissage ou la maîtrise des langues étrangères est celui des enfants

jusqu'à 14 ans et des personnes âgées de plus de 60 ans, alors que les jeunes entre 15-30 ans - groupe d'âge dont font partie les étudiants de l'AML et du CFD auxquels nous nous intéressons dans nos études - sont les plus exposés à l'apprentissage des langues.

D'ailleurs, les données de l'Eurobaromètre montrent l'importance de l'allemand en Lituanie : 28 % des personnes interrogées considèrent que la langue allemande est la deuxième langue étrangère après l'anglais². Pourtant, entre 2010 et 2011, cette langue s'est retrouvée en quatrième position après l'anglais, le russe et le français. Dans l'AML, par exemple, elle n'a pas été enseignée entre 2013 et 2015 et le nombre d'apprenants en allemand du CFD a considérablement diminué en raison du manque d'intérêt des étudiants pour cette langue. C'est une situation paradoxale, car la Lituanie a des relations économiques, politiques et culturelles assez fortes avec l'Allemagne, pays le plus puissant de l'UE. La situation est la même avec le français, dont la présence dans les écoles et universités lituanienes baisse aussi. Néanmoins, le niveau du plurilinguisme augmente dans le pays :



Figure 1. La maîtrise des langues en Lituanie

Comme on le voit dans la figure 1, le pourcentage de ceux qui maîtrisaient deux langues avait augmenté de 3,9 % entre 2001 et 2011 (29 % en 2011 contre 25,1 % en 2001), le pourcentage de ceux qui maîtrisaient trois langues, de 1,6 % (6,6 % en 2011 face à 5 % en 2001), et quatre langues ou plus, de 0,5 % (1,3 % en 2011 face à 0,8 % en 2001), sur l'échelle générale où 78,6 % maîtrisent au moins une langue étrangère.

Les données de l'Eurobaromètre sont encore plus encourageantes concernant la comparaison du plurilinguisme en Lituanie et en Europe : selon les enquêtes menées en 2012, la population de Lituanie est plus compétente au niveau linguistique que la moyenne de l'UE. D'après ce sondage, il n'y a que 8 % des Lituanien qui ne parlent aucune langue étrangère, alors que 46 % des Européens sont dans cette situation ; 52 % des Lituanien et 25 % des Européens parlent deux langues ; 18 % des Lituanien et 10 % des Européens parlent trois langues.

2. Un apprentissage des langues actif

Le monde de l'enseignement a subi de nombreux changements ces trois dernières décennies suite à un progrès technique et scientifique fulgurant, jamais vu jusqu'à nos jours. Notre vie et société sont en train d'évoluer vers une informatisation encore plus grande, la pluridisciplinarité et la globalisation. Les rôles que nous jouons dans la société, ainsi que notre comportement changent également. Aussi l'enseignant n'est-il plus la principale source de connaissances pour les apprenants et les cours ou les leçons en présentiel ne sont-ils plus le meilleur mode d'apprentissage. Dans les sections qui suivent, nous allons ainsi aborder le thème de l'enseignement moderne et l'importance de la mémoire lors de l'apprentissage, y compris dans le cadre des nouvelles approches actives telles que l'apprentissage combiné. Ce qui nous intéresse, c'est l'efficacité de la mémorisation dans la formation professionnelle à l'AML ou au CFD ainsi que les difficultés de mémorisation des apprenants adultes.

2.1. La place de la mémorisation dans l'apprentissage

Comment un enseignant moderne organise-t-il son travail pour motiver les apprenants ? On sait aujourd'hui que la motivation est stimulée par un enseignement multidimensionnel et par la prise en compte des étapes selon lesquelles s'effectue l'apprentissage. Selon Gardner et Hatch (1989), l'envie d'apprendre est renforcée par les moyens non linguistiques de la communication (kinésique, proxémique, logique, musique, rythme, etc.), la dimension métalinguistique du langage, la perception spatiale et les relations interpersonnelles permettent de mieux apprendre en donnant l'envie d'apprendre. En effet, de nos jours, l'enseignement ne se limite plus à l'acquisition des compétences purement linguistiques, qui sont bien loin de la motivation intérieure des apprenants d'une langue étrangère qui n'est pas prioritaire, comme le français ou l'allemand. On met donc en place un apprentissage qui prenne en compte les différents aspects du langage et des approches actionnelles. De plus, si la personne a un profil d'apprentissage visuel, on lui offre des images, des photos, des schémas, etc., s'il a un profil auditif, des discussions, des débats, des extraits sonores, etc., et s'il a un profil tactile, des jeux ou des activités ludiques.

Quant aux étapes de l'apprentissage, Anderson (1985) en propose cinq : cognitive, associative, autonome. Au début, quand une nouvelle information est présentée à l'apprenant, celui-ci « emmagasine consciemment des connaissances nouvelles d'ordre statique » (Tréville et Duquette, 1996 : 55). Ce sont les « connaissances déclaratives et cognitives » (*idem*, 54) sur lesquelles nous comptons pour

nous rappeler des faits, des définitions des mots et des règles de grammaire. Puis, l'apprenant « assimile progressivement les règles d'emploi des connaissances [...] pour effectuer des tâches complexes » (*ibidem*). Dans cette étape, on utilise les « connaissances procédurales et associatives » (*ibidem*). La classification d'Anderson est issue de la théorie de Benjamin Bloom (1975) qui illustre l'apprentissage comme des capacités intellectuelles des individus posées dans des niveaux différents et en ordre précis (Tagliante, 2006 : 30-31) :

Tableau 1. La taxonomie de Bloom

1	2	3	4	5	6
Mémoire	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Création
Capacités intellectuelles inférieures		Capacités intellectuelles médianes		Capacités intellectuelles supérieures	

Le tableau ci-dessus nous indique que la mémorisation et la compréhension sont visées en premier dans l'apprentissage afin de passer ensuite au niveau plus élevé, celui des « capacités intellectuelles médianes », où l'apprenant peut analyser et appliquer des faits de langage qui l'amènent, ensuite, à la synthèse et à la création, c'est-à-dire à l'expression.

2.2. L'apprentissage basé sur la répétition

Notre cerveau contient entre 86 à 100 milliards de neurones. En 2015, Terry Sejnowski et son équipe neuroscientifique du Salk Institute à La Jolla, en Californie, aux États-Unis, ont mesuré les capacités du cerveau humain à garder des informations reçues. Ces chercheurs ont annoncé que nos capacités intellectuelles, notamment celles de maintien de l'information, sont dix fois plus élevées que les estimations précédentes (Bartol *et al.* 2015). Sejnowski a résumé cette découverte par une précision : « L'équivalent d'au moins 1 pétaoctet (10 puissance 15), soit une capacité de grandeur proche de celle du World Wide Web »³. Or, les quatre plus grandes corporations informatiques internationales Google, Facebook, Amazon et Microsoft, ne sont capables de stocker que 1 200 pétaoctets de données. Nos capacités intellectuelles sont donc énormes et beaucoup plus puissantes que celles des technologies informatiques modernes, au moins pour l'instant. Les recherches neuroscientifiques ne lèvent pas uniquement le voile sur le mystère du cerveau

mais concernent également d'autres questions, par exemple « Comment peut-on renforcer notre mémoire ? ».

La révision ou répétition bien organisée, voire structurée, participe au renforcement et même à l'augmentation des capacités cognitives de l'individu en améliorant sa mémoire si sollicitée lors de l'apprentissage des langues vivantes. Il est important de savoir que l'apprentissage à travers la révision de la matière verbale en langue étrangère s'applique aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant, car les deux acteurs du processus didactique participent à l'accumulation des compétences linguistiques.

Avant le XIX^e siècle, on analysait la mémoire sous l'angle de l'apprentissage de textes non interchangeables. Hermann Ebbinghaus, représentant de la psychologie expérimentale de l'apprentissage, avait suggéré l'idée que la langue était tout d'abord une recherche perpétuelle des liens, c'est-à-dire qu'on mémorise premièrement des mots séparés ou des phrases significatives afin de pouvoir ensuite construire des systèmes complexes de faits et d'idées, et pour aboutir finalement à une forme d'apprentissage (Sternberg et Williams, 2002). Ebbinghaus avait commencé à employer des paradigmes expérimentaux en supprimant par exemple la syntaxe, en créant des listes de mots avec les mêmes propriétés syntaxiques et morphologiques. Il conseillait de retenir ces listes en les lisant à haute voix et en consacrant le même temps à chaque groupe. Ensuite, il fallait recommencer plusieurs fois du premier au dernier groupe. Puis on devait essayer de se rappeler toute la liste de mémoire. Ce scientifique avait remarqué que les capacités à se rappeler les éléments de la liste s'amélioraient avec le nombre de répétitions, concluant ainsi que la répétition fréquente peut fixer plus solidement en mémoire les associations mentales et, par extension, que la répétition favorise l'apprentissage (*idem*).

2.3. Les approches actives

La large majorité des programmes d'apprentissage des langues étrangères, le français y compris, se basent sur le même profil de compétences : « 1) compréhension orale, 2) compréhension écrite, 3) production orale, 4) production écrite » (Vigner, 2001 : 5). La réception laisse l'apprenant dans un rôle passif : on peut utiliser l'intonation, le langage du corps si possible, le contexte pour comprendre le locuteur. La production, en revanche, exige d'utiliser la langue de manière active. « La recherche semble, aujourd'hui, admettre que les mots sont les pivots de la langue autour desquels s'organisent toutes les données (phonémiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, rhétoriques) qui conditionnent leur insertion dans le discours » (Tréville et Duquette, 1996 : 33).

Geoff Petty distingue sept principes de l'apprentissage réussi : 1) *l'apprenant doit croire à l'importance de son apprentissage* ; 2) *il doit avoir confiance en ses propres forces pour gérer un nouveau matériel* ; 3) *l'objectif éducatif doit permettre de relever le défi* ; 4) *le lien et le dialogue entre enseignant et apprenant sont dirigés vers un but commun* ; 5) *l'andragogue ou pédagogue doit aider à comprendre l'information en la structurant* ; 6) *tous les participants doivent comprendre et savoir que l'apprentissage demande un certain temps et une révision des connaissances* ; 7) *il est primordial de se concentrer plus sur les compétences et aptitudes que sur le contenu* (Petty, 2009, cité par Stasilo, 2017 : 112).

Dans le contexte actuel de multilinguisme et d'interdisciplinarité, de diffusion massive des informations dans un monde de plus en plus globalisé se trouvant aux prémices d'une quatrième révolution industrielle, il existe un large choix de méthodes qui permettent de développer l'autonomie de l'apprenant, de stimuler une pensée et une participation actives de tous les acteurs du processus éducatif. Les approches actionnelles, qui s'appuient sur une interaction entre tous les acteurs du processus éducatif afin de maintenir la motivation d'apprendre chez l'apprenant, n'accordent pas toujours une grande importance à la mémorisation qui aurait pu néanmoins augmenter considérablement l'efficacité de telles méthodes grâce à la capacité de la mémoire d'enregistrer, de conserver et de reproduire des informations apprises. En s'appuyant sur la répétition, par exemple, les enseignants doivent partir des centres d'intérêts des apprenants afin de susciter l'envie d'explorer, d'apprendre et de coopérer. Cela nécessite que l'enseignant soit plus créatif et que l'apprenant interagisse avec plus d'enthousiasme grâce à la modélisation de situations concrètes dans la langue étrangère.

Les vecteurs des méthodes de l'apprentissage actif sont l'interaction et la discussion qui reflètent la vie moderne et s'appuient sur l'actualité. Ces méthodes incluent aussi des outils didactiques comme les jeux, la collaboration, les recherches (individuelles ou collaboratives) de solutions, les projets communs ou individuels, l'expérience, la créativité, etc. Avant de présenter un nouveau sujet ou thème, on peut proposer quelques affirmations à discuter en provoquant ainsi un débat ou des hypothèses parfois contradictoires. L'objectif recherché est de générer des idées et de recueillir des opinions personnelles ainsi que de connaître le niveau des apprenants ou leurs lacunes à combler.

L'enseignant aide également l'apprenant à évaluer son niveau et état de préparation, ses difficultés et qualités, à exprimer son opinion personnelle. On peut commencer par des questions ou phrases provoquant le débat. On peut, notamment, soumettre une liste de mots illustrant la règle de la distinction entre le genre masculin et féminin grâce à la connaissance des terminaisons : *un fromage*,

un paysage, un courage, mais une image, une plage, une cage. On peut également avancer une affirmation contestable et demander qu'elle soit discutée : par exemple, on demande d'élaborer la liste des raisons de la dégradation des valeurs culturelles, sociales et familiales dans la société actuelle. Les apprenants échangent sur le sujet par groupe de deux ou trois et s'expriment, s'opposent ou approuvent. Le professeur note au tableau les propos des apprenants. *La discussion achevée, chaque groupe présente au moins une idée. Les hypothèses les plus intéressantes et les plus originales sont évaluées, corrigées par l'enseignant, si nécessaire, au tableau ou sur l'écran interactif. Le temps des débats varie en fonction du niveau des apprenants, de la difficulté de la tâche ou de l'intérêt manifesté par les apprenants pour le thème.* (Stasilo, 2017 : 112). *L'enseignant ne doit pas évaluer ou critiquer les apprenants ni leurs propos, même s'il n'est pas d'accord.* (Juozaitis, cité par Stasilo, 2017 : 112). *Son but est de provoquer l'intérêt des apprenants (surtout dans le cas des adultes) pour le sujet traité et de les amener à la recherche commune d'une réponse* (Stasilo, *idem*). La tâche terminée, l'enseignant y ajoute des commentaires en se basant sur ses connaissances théoriques et son expérience professionnelle liées au sujet traité en faisant ainsi des corrections nécessaires grammaticales, lexicales s'il s'agit d'un thème grammatical ou lexical, ou encore sur les visions du monde si c'est un sujet d'actualité, en passant ensuite à une explication ou une présentation plus détaillée.

2.4. La mémorisation verbale

Retenir, ce n'est pas apprendre par cœur. Pour apprendre une langue vivante, il est extrêmement important de trouver des liens entre des mots, phrases et idées en s'appuyant souvent sur des associations ou symboles liés à la vie réelle, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus. Ebbinghaus (1980) lie l'étude d'une langue étrangère à un apprentissage constant de mots ou de groupements de mots, voire de phrases, ainsi qu'un établissement permanent de relations entre eux. Les similitudes de l'apprentissage sensori-moteur et moteur favorisent notre développement linguistique, car les signaux auditifs et kinesthésiques linguistiques qu'on reçoit lors du processus d'apprentissage sont liés aux sons et mots prononcés. La recherche des rapports entre la matérialisation sonore des mots et leur signification y est ainsi primordiale, surtout chez les adultes qui recherchent souvent des réponses aux questions liées à la vie réelle et aux objets qui les entourent.

En parlant de l'apprentissage/enseignement des jeunes ou des adultes, on se demande fréquemment si les méthodes d'apprentissage et d'enseignement des langues dépendent de l'âge et à quel moment un apprenant devient adulte. Il est

impossible de répondre sans ambiguïté à ce genre de questions puisque certains deviennent adultes déjà à l'école grâce à leur caractère et grâce à leurs capacités cognitives, alors que d'autres restent irresponsables, immatures, insouciantes et passifs, c'est-à-dire des enfants, jusqu'à la fin de leur vie. On distingue souvent ces étapes du développement personnel : début de l'adolescence (12-18 ans), fin de l'adolescence (18-22 ans), jeunes adultes (22-34 ans), adultes (34-60 ans), adultes âgés (60-75 ans), vieillesse (plus de 75 ans) (Beresnevičienė, 2003). Il est important que l'enseignant soit en mesure d'évaluer ses apprenants en fonction de leur âge en se fondant sur des combinaisons ou des systèmes variés, qui s'appuient en grande partie sur la capacité intellectuelle de retenir et de répéter.

Notre mémoire n'est pas qu'une condition préalable importante pour une compréhension globale de l'environnement mais c'est aussi l'une des fonctions les plus significatives de notre fonctionnement psychique sélectif. Les scientifiques ont constaté qu'après deux semaines de cours, les adultes ne retenaient que 5 % de ce qu'ils entendaient, 10 % de ce qu'ils lisaient, 20 % de ce qu'ils entendaient ou voyaient. Ce pourcentage augmenterait jusqu'à 50 % si la nouvelle information était pratiquée dans les groupes de discussion, jusqu'à 75 % si les apprenants l'employaient au travail et jusqu'à 90 % si on le faisait apprendre aux autres (Danaitis et Usovaitė, 2010).

Le modèle de la mémoire contient trois composantes de base, selon Atkinson et Shiffrin (1968)⁴. Ce modèle nous est utile parce qu'il rend compte de la répétition dans le processus de contrôle sous la forme de la récupération. La récupération est reliée tout d'abord à la mémoire à court terme en passant ensuite vers la mémoire à long terme. Cependant, la relation informative entre les deux types de mémoire n'est pas forte ni stable. Ce qu'on garde dans la mémoire à long terme peut facilement revenir à son premier stade de la mémorisation. Par contre, la répétition, basée sur la réflexion, l'analyse et la recherche des liens associatifs peut nous servir dans le processus de la mémorisation à long terme.

Les recherches scientifiques ont démontré l'amélioration des capacités intellectuelles chez les apprenants grâce à la mémorisation du sens à l'aide d'associations généralisées et systématisées (Jacikevičius, 1970). Ces associations reflètent les phénomènes et relations cognitifs les plus importants faisant partie de la mémoire procédurale qui est une mémoire à long terme. En recherchant des rapports entre le sens, la représentation sonore ou visuelle, l'expérience personnelle ou commune, on crée des liens, systèmes ou groupes logiques linguistiques. C'est ainsi que la répétition devient plus productive et effective lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les liens cognitifs diversifiés et systématisés permettent de renforcer la mémorisation en la rendant par conséquent meilleure, plus forte et plus rapide.

Le facteur de la rapidité, voire du temps, est très important pour l'apprentissage. Les scientifiques ont constaté le fait que le moment entre la perception et la réaction, entre la question entendue et la réponse prononcée, entre l'explication et la compréhension ne doit pas excéder à 0,5 seconde (*ibidem*), sinon la mémorisation associative devient abusive et inefficace : les expériences comparant les humains et les animaux le démontrent - les deux perdent leur intérêt pour le processus d'apprentissage. Beaucoup de spécialistes de l'enseignement formel et non-formel sont d'accord avec le point de vue rappelant que le processus d'apprentissage nécessite la distinction de ces critères : a) besoin de savoir, b) autonomie, c) expérience, d) capacité d'apprendre, e) orientation et f) motivation (Danaitis et Usovaitė, 2010).

3. L'enseignement du français aux militaires et douaniers lituaniens

Les enseignants des langues étrangères de l'AML et du CFD suivent tout d'abord les descriptifs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) qui est le fruit d'un grand travail mené depuis 1991 par plusieurs représentants de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà (Rosen, 2010). Ils sont également obligés de respecter les directives en provenance de l'OTAN, notamment l'organisation des examens de STANAG dont l'objectif est la vérification du niveau des connaissances en langue étrangère des personnels des forces armées. Étant donné la spécificité de la formation professionnelle des militaires et douaniers, les deux établissements ne visent pas que le FLE mais aussi d'autres domaines : le français de spécialité (FS), enseigné aux douaniers, surtout à partir du niveau B1, car ils collaborent avec leurs homologues francophones, et le français sur objectifs spécifiques (FOS), dès le début de l'apprentissage, destiné aux militaires qui participent aux missions internationales de l'OTAN en Afrique. Dans cette section, nous verrons quelle est l'importance de la mémorisation pendant l'apprentissage du lexique quotidien ou professionnel, en présentant quelques pistes pour travailler la mémoire (§ 4.1), ainsi que la manière dont le FLE s'intègre au FS ou FOS, en nous appuyant sur l'exemple de l'enseignement combiné du français au CFD (§ 4.2).

3.1. L'apprentissage du lexique dans l'Académie militaire de Lituanie

En mars 2013, le département des langues étrangères (DLE) de l'AML avait effectué une étude consacrée à l'efficacité de la répétition et de la mémoire verbale lors de l'apprentissage en langue vivante. 26 élèves-officiers ont été interrogés selon la « méthode rapide » d'Ilona Davidova (1990) : il fallait apprendre par cœur la moitié d'une page de texte. Ces textes étaient liés à la vie quotidienne

et professionnelle : en ville, connaissance, chez des invités, météo, appartement, magasin, hôpital, mariage, apparence, travail. Pendant trois jours, il fallait répéter continuellement la deuxième moitié de la page de texte et relire la page entière une fois par jour. On a constaté que les élèves-officiers de l'AML mémorisaient plus rapidement le texte lorsqu'il était divisé en deux moitiés (8-9 minutes), que le texte intégral (environ 14 minutes). De surcroît, le texte divisé a été mieux et plus facilement reconstitué par la plupart des apprenants vingt jours plus tard.

On s'est également aperçu du fait que la mémorisation était plus efficace si l'intervalle de temps entre les cours ne dépassait pas 2-3 jours, et que les cadets avaient besoin de relire 11 fois le même texte s'il y avait des pauses de 30 minutes entre les séances contre 7,5 relectures si les intervalles étaient de 2 heures. En s'appuyant sur le système d'Ilja Volkov (Masalha *et al.*, 2001) concernant la psychologie de la mémorisation et la durée du repos entre les cours (1 jour, 3 jours et 6 jours), on a aussi remarqué qu'un jour de repos augmentait les capacités intellectuelles des apprenants. C'est ainsi que les chercheurs et professeurs du DLE ont pu constater qu'un apprentissage divisé en périodes et la division de la matière enseignée en sous-parties sont plus efficaces qu'un enseignement ou apprentissage intensif, car la mémorisation et la révision sans interruptions provoquent un épuisement cérébral plus rapide dans le cas de l'apprentissage verbal.

Un autre facteur facilitant la mémorisation et participant à l'augmentation de l'attention mentale est le rapport « qualité - quantité » (Gučas, 1968). En avril 2013, le DLE avait préparé une étude visant un tel rapport et basée sur les recherches de Hermann Ebbinghaus et Pierre R. Léon, effectuées pour retrouver des mécanismes de l'apprentissage des mots ou des sons via l'association des idées ou des faits (Sternberg et Williams, 2002). Étant donné que les connaissances et la compréhension antérieures affectent l'apprentissage, Ebbinghaus et Léon observaient la mémorisation des mots qui n'avaient aucune association cognitive antérieure. Aussi ont-ils utilisé des éléments appelés ultérieurement « syllabes sans signification » (également appelés « trigrammes CVC »). Une syllabe sans sens est une combinaison où la consonne ne se répète pas et la syllabe n'a pas de signification antérieure. Par exemple, les syllabes comme « BOL » (comme « balle ») et « DOT » (déjà un mot) n'étaient pas autorisées. Cependant, des syllabes telles que « DAX », « BOK » et « YAT » seraient toutes acceptables. Après avoir éliminé les syllabes chargées de sens, Ebbinghaus avait retrouvé 2 300 syllabes sans signification.

Ce sont 23 élèves-officiers qui ont participé à cette étude. Ils avaient reçu une séquence de 12, 24 et 36 syllabes sans signification selon la taxonomie de Léon (1962), par exemple « MUPVAK, PIDGEK, DITRAB, CIKSUT, LINGOZ, BAZJUR » (12 syllabes), « MUPVAK, PIDGEK, DITRAB, CIKSUT, LINGOZ, BAZJUR, KESBER, BOZIT,

SIKTYR, RIKSEP, MUPVAK, PIDGEK » (24 syllabes) et « MUPVAK, PIDGEK, DITRAB, CIKSUT, LINGOZ, BAZJUR, KESBER, BOZIT, SIKTYR, RIKSEP, MUPVAK, PIDGEK, DITRAB, CIKSUT, LINGOZ, BAZJUR, KESBER, BOZIT » (36 syllabes). Certaines séquences de syllabes ont été accompagnées d'images, d'autres non. Tous les participants à l'expérience avaient des chronomètres pour noter le temps réel nécessaire pour la mémorisation. Les résultats de cette expérience ont tout d'abord permis de constater le fait qu'un texte accompagné d'images est plus facilement mémorisé qu'un texte simple et sans support visuel. Ils ont aussi démontré que la grande majorité (83 %) employait 14 secondes pour mémoriser un texte de 12 syllabes, 29 secondes pour 24 syllabes et 42 secondes pour 36 syllabes, alors que le reste du groupe (17 %) avait besoin de plus de temps - jusqu'à vingt-trois fois plus !

Tableau 2. Moyennes de la mémorisation du texte selon la méthode de Léon

Nombre d'apprenants	12 syllabes	24 syllabes	36 syllabes
19	14 secondes	29 secondes	42 secondes
4	252 secondes	696 secondes	1092 secondes

Ces résultats ont été en bonne corrélation avec les recherches faites par Léon en 1962 qui ont également présenté un rapport direct entre la mémorisation de qualité et la longueur textuelle : on retient en moyen 5 mots sur 5, 7 sur 10 et 25 sur 100 (Léon, 1962).

Cependant, les résultats étaient différents dans le cas de l'application de la « méthode rapide » de Davidova susmentionnée, selon laquelle les séquences syllabiques ont été divisées en deux. Avec cette méthode, le temps nécessaire pour la mémorisation diminuait :

Tableau 3. Moyennes de la mémorisation du texte selon la méthode de Davidova

Nombre d'apprenants	12 syllabes	24 syllabes	36 syllabes
3	3 secondes	7 secondes	14 secondes
17	4 secondes	8 secondes	16 secondes
1	9 secondes	21 secondes	68 secondes
1	11 secondes	23 secondes	71 secondes
1	12 secondes	24 secondes	72 secondes

On y voit que l'écart entre ceux qui mémorisent assez rapidement et ceux qui ont besoin de plus de temps n'est pas aussi grand que dans le cas précédent, de même que la rapidité de mémorisation a considérablement augmenté - de trois fois environ (cf. Tableau 3). Une autre conclusion des professeurs et chercheurs du DLE serait par conséquent que l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères dépendent de la quantité et de la qualité du contenu enseigné car notre mémoire est très influençable par ces facteurs extérieurs, comme on l'a vu ci-dessus.

3.2. Le lexique dans l'enseignement combiné au Centre de formation des douaniers

Pour répondre aux besoins des apprenants, les andragogues doivent diversifier leurs méthodes de travail. C'est ce qui permet de faire l'approche hybride (*kombinuotas mokymas* en lituanien ou *blended learning* en anglais), très appréciée mais peu répandue en Lituanie à présent parce que la plupart des pédagogues ou andragogues ne se basent pas sur l'approche communicative ou actionnelle en préférant les paradigmes de transmission ou d'interaction pour lesquels l'apprenant est toujours un récepteur plus ou moins passif avec un enseignant-expert qui transmet des informations en préparant des tests dont la preuve de réussite est la quantité d'informations retenue ou le niveau de connaissances acquis.

L'enseignement hybride ou l'apprentissage combiné, son synonyme, se focalise sur l'interaction entre tous les participants du processus éducatif, la diversification des manières de travail et d'apprentissage ainsi que sur l'accumulation des compétences linguistiques et professionnelles. L'approche hybride est un outil efficace puisqu'elle combine des méthodes traditionnelles de travail, notamment les cours en présentiel, avec d'autres formes d'apprentissage, tel le travail à distance, en mettant en œuvre tous les exigences et critères de l'enseignement moderne. Ce qui est le plus important ici, c'est une interaction mutuelle entre l'andragogue et chaque apprenant en se basant sur des connaissances antérieures et en transférant de nouvelles connaissances grâce à l'aide de l'enseignant, qui intervient pendant le processus d'apprentissage ainsi que des pratiques guidées ou autonomes face aux attentes, questions, propositions, difficultés, initiatives provenant des étudiants qui sont au centre de l'enseignement stratégique. Selon l'enseignement stratégique,

l'enseignant enseigne les connaissances déclaratives (le quoi), les connaissances procédurales (le comment) et les connaissances conditionnelles (le pourquoi et le quand). Plus spécifiquement, pour les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, plusieurs chercheurs proposent différentes classifications : les stratégies de détermination, les stratégies sociales, les stratégies de mémorisation, les stratégies

cognitives, les stratégies de répétition, les stratégies d'association, les stratégies d'inférence, les stratégies métacognitives, et ainsi de suite (Lavoie, 2015 : 4).

Pour illustrer le fonctionnement de l'enseignement stratégique dans l'apprentissage combiné, où la répétition et la mémorisation d'un matériel lexical sont des éléments très importants, nous allons nous appuyer sur le module « Formation professionnelle combinée des douaniers en français, niveau B1 » (en lit. : *Kombinuotas mokymas. Muitinės pareigūnų prancūzų kalba, B1 lygis programą*), élaboré et lancé par le CFD en 2011 (voir aussi Stasilo, 2017). Ce module englobe des thèmes liés au FLE et au FS car l'apprentissage combiné n'est pas qu'un simple mélange des objectifs professionnels liés à l'apprentissage du français mais aussi une possibilité d'acquérir de nouvelles compétences liées à ces composantes : linguistique, discursive, référentielle, stratégique et socioculturelle.

Dans les programmes de l'apprentissage combiné, le vocabulaire professionnel est présenté par des thèmes et textes authentiques spécialisés : analyse comparative des douanes de Lituanie et de France, importance du comportement exemplaire des fonctionnaires de la République de Lituanie, etc. Tous ces thèmes s'appuient sur le côté interactif en se traduisant par l'usage des enregistrements sonores, des films d'animation originaux et des jeux, tels que les mots croisés. Le matériel d'enseignement est placé sur une plateforme d'apprentissage en ligne (*Moodle*). Il peut être modifié ou complété par l'andragogue pendant toute la durée du processus éducatif suivant les commentaires ou réactions des apprenants. C'est pourquoi le contenu (exercices, textes authentiques, questionnaires, etc.) de ce programme est de préférence interactif tout en restant souple. Les tâches ludiques stimulent des interactions plus actives entre les différentes zones du cerveau, notamment celle de l'hypothalamus, responsable de nos émotions, qui supportent notre motivation intérieure. L'apprentissage du lexique devient ainsi plus opérationnel et attractif.

Dans l'enseignement du français au CFD, on prend en compte toutes les dimensions de la compétence lexicale. On distingue habituellement cinq composantes de la compétence lexicale : linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et stratégique (Tréville et Duquette, 1996 : 98). La composante linguistique vise soit le côté oral (prononciation), soit le côté écrit (orthographe et rédaction) de la langue : « Faire travailler la dérivation morphologique fréquemment en demandant aux élèves d'écrire les mots nouveaux leur permet d'améliorer considérablement l'orthographe » (Lavoie, 2015 : 5). Cela peut favoriser l'apprentissage de l'orthographe de telle sorte que le douanier retienne la réalisation phonique : *forêt, forestier, déforestation*, etc. ; ou bien des lettres qu'on ne prononce pas : *bord, bordure*, etc., ou encore que l'apprenant se souvienne des homonymes : *compte, compter/conte, conter*, etc.

Quant à la composante discursive, l'andragogue assure la présentation « des rapports logico-sémantiques » (Tréville et Duquette, 1996 : 95) des collocations utilisées. Les apprenants ont des difficultés à former des phrases, choisir des collocations appropriées et, la plupart du temps, ils calquent les structures de leur langue maternelle. La confusion des registres y est une erreur récurrente. Les douaniers ont parfois du mal à distinguer le style soutenu, voire administratif, et la langue quotidienne ou parlée. C'est pourquoi lors de la rédaction de leur CV, ils écrivent par exemple, « job » ou « boulot » à la place de « travail », « emploi », « profession », et « dada » ou « hobby » à la place de « passe-temps » ou « loisirs ».

La composante référentielle consiste à analyser « des domaines d'expérience et des objets du monde et [...] leur relations » (*idem* : 98) pour qu'on puisse « anticiper, au niveau du discours, les suites lexicales correspondant à des stéréotypes de comportements sociaux familiers aux apprenants » (*ibidem*). Le parti pris de l'apprentissage hybride vise à améliorer non seulement les connaissances lexicales des agents de douane, en s'appuyant sur la référence d'Internet, mais aussi donne des informations professionnelles, telles que la manière de rechercher des marchandises illégales dans les véhicules. Voici la transcription de cet exercice : « Consultez le site Internet : https://ec.europa.eu/assets/taxud/taxation_customs/elearning/files/demo/carsearch/fr/a_about_this_course_demo.htm Répondez aux questions en présentant vos réponses sur le forum privé (ligne supérieure des outils informatiques) : 1. Quel est le public visé par *Module E-learning fouille de véhicules* ? 2. Quel est l'objectif de ce module ? 3. Quels sont les vêtements et équipement de sécurité (protection) lors de la fouille d'un véhicule (pour examiner les pneus et les roues) ? 4. Quels sont deux types de l'équipement nécessaires pour la fouille d'un véhicule ? 5. Nommez ces outils (pour le premier type et le deuxième type) : 1) *tire-panneau*, ... 2) *fibroscope*, ... ».

Grâce à la composante stratégique, les étudiants sont capables de répondre à des questions assez compliquées (cf. ci-dessus) car ils utilisent fréquemment un vocabulaire spécialisé en lituanien, notamment les termes liés au contrôle douanier des véhicules, dont la signification n'est pas toujours connue au large public, par exemple « *tire-panneau* » ou « *fibroscope* ». Cette composante est essentielle dans l'apprentissage du lexique, car la capacité de trouver des synonymes, de clarifier et de « résoudre un problème de communication » (*ibidem*) aide non seulement à diminuer l'ignorance lexicale mais aussi à reformuler des idées et éviter des répétitions. Voici un exemple d'un tel exercice : « Trouvez les synonymes : a) loisirs - 1) regarder rapidement ; b) monomaniacque - 2) jouer, prendre son temps ; c) s'amuser - 3) temps libre, hobby ; d) recruteur - 4) obsédé ; e) jeter un coup d'œil - 5) employeur, patron » (les deux séries étant présentées dans deux colonnes).

L'objectif de l'enseignement hybride en français aux douaniers n'est pas seulement lié à l'apprentissage et à la maîtrise de la terminologie professionnelle mais il est aussi attaché au développement des capacités cognitives analytiques nécessaires à la lecture et l'analyse des textes authentiques en français. Parfois, sans comprendre tous les mots, les apprenants peuvent deviner leur signification et trouver une bonne réponse, comme on l'a vu ci-dessus, en renforçant ainsi leurs capacités mentales de récupérer des informations issues de la mémoire à long ou à court terme via la répétition.

Voici encore un exemple où l'apprentissage verbal est soutenu par les composantes stratégique et référentielle en visant une mémorisation à long terme du lexique spécifique : « Choisissez une réponse correcte : 1. L'action d'imiter frauduleusement une œuvre industrielle au préjudice de son auteur s'appelle : a) la contrebande ; b) la contrefaçon ; c) le délit. 2. La notion de "faux documents administratifs" signifie en lituanien : a) *administraciniakilmėsdokumentai* ; b) *padirbtadministraciniaidokumentai* ; c) *administracinėnuobauda*. 3. Les structures criminelles ont renforcé leur activité dans : a) le domaine des faux produits ; b) le trafic de drogue ; c) le blanchiment d'argent. 4. *Europoskovos su sukčiavimutarnyba* signifie en français : a) Organisation mondiale des douanes (OMD) ; b) Office européen de lutte antifraude (OLAF) ; c) Départements d'Outre-Mer (DOM). 5. La réglementation douanière applicable à un produit dépend de trois caractéristiques principales : a) sa matière, sa destination et son prix ; b) sa nature, sa valeur et son origine ; c) sa nature, sa valeur et son année de fabrication. » Cet exercice a été présenté sous une forme ludique, contenant des questions à choix multiple.

Les douaniers apprennent également le lexique en améliorant la compréhension orale, qui est une compétence basique nécessaire (Vigner, 2001 : 5). Voici un exemple d'un tel exercice : « Écoutez le dialogue et notez où se trouvent les meubles. A. Les étagères - 1) à côté de son bureau ; 2) entre les deux fenêtres ; 3) à gauche de l'entrée. B. Le poste informatique - 1) entre les deux fenêtres ; 2) à droite de l'entrée ; 3) près de la porte. C. Le drapeau de la Lituanie - 1) sur un petit meuble ; 2) sur une petite table ; 3) sur le mur, au-dessus de la table ». Cet exercice a été créé comme un questionnaire à choix multiples. Les apprenants du CFD peuvent accéder aux extraits sonores liés aux exercices en se connectant sur la plateforme Moodle.

Le module de l'apprentissage combiné s'appuie sur la mémorisation du lexique et se focalise sur l'élargissement des compétences pratiques générales des douaniers à travers la langue française. Selon Marie-Claude Tréville et Lise Duquette, l'apprentissage du vocabulaire inclut le fait « [d']entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de

telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière » (Tréville et Duquette, 199 : 33). Les douaniers et les andragogues qui travaillent avec eux partagent une telle position en y ajoutant que l'enseignement du lexique, contenant le FS, doit inclure également l'apprentissage de la position personnelle et professionnelle qui est indissociable de la composante socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.

La composante socioculturelle et sa dérivée la compétence culturelle sont présentées à travers tout le module car les enseignants travaillent selon le CECR, où le contexte interculturel est intégré dès le niveau A1. Or, cette composante est surtout visible dans les thèmes comme le comportement exemplaire des douaniers, basé sur l'analyse du Code d'éthique et de conduite douanière de la République de Lituanie), et la comparaison des douanes de Lituanie et de France, fondée sur l'étude des pictogrammes et des schémas ainsi que des témoignages authentiques des douaniers des deux pays, puisque ces deux sujets évoquent des problèmes réels en demandant aux apprenants de présenter leurs opinions et les invitant à réfléchir aux questions : « Quelle est l'importance d'un comportement correct au travail ? », « Comment peut-on améliorer son image ? », « Est-ce qu'on doit éviter toute situation conflictuelle ? », « Comment devrait-on changer la structure des douanes de Lituanie ? », « Quel est l'avenir des douanes en Lituanie et en France ? », etc.

En guise de conclusion

L'enseignement/apprentissage des militaires et douaniers est axé sur trois aspects principaux : premièrement, sur la communication qui dépend des besoins d'apprentissage et de l'autonomie des apprenants ; deuxièmement, sur la mémorisation du lexique quotidien ou professionnel en recherchant les meilleures stratégies (par exemple la répétition des textes découpés ou accompagnés d'images) ; et finalement sur les approches actives qui mettent l'accent sur la réflexion, l'autonomie et la motivation, particulièrement la motivation interne.

Le rôle de l'enseignant du FLE/FOS/FS est d'aider les adultes à acquérir les compétences linguistiques, professionnelles et personnelles nécessaires. C'est ainsi que les andragogues de l'AML et du CFD ont fréquemment recours aux perspectives communicationnelle ou actionnelle, pour lesquelles la motivation et le rôle actif de l'apprenant-récepteur sont essentiels. La nécessité de retenir le lexique y reçoit également beaucoup d'attention car l'élargissement de la communication interpersonnelle ou professionnelle dans une langue étrangère n'est pas envisageable sans enrichissement du vocabulaire, d'où est venu l'intérêt d'identifier les

vecteurs-phares de l'amélioration de la mémorisation : texte divisé en sous-parties et accompagné d'images, attention plus élevée pour des compositions syllabiques de 24 parties, cours tous les 2-3 jours.

Le choix de la méthode dépend de la détermination, de la motivation et des compétences de l'andragogue, qui joue un rôle crucial dans un enseignement basé sur l'interaction « apprenant-enseignant », car la didactique moderne part des centres d'intérêt individuels afin de susciter chez chacun la motivation et l'envie d'explorer, d'apprendre et de coopérer. Le travail principal de l'andragogue consiste à diriger le processus éducatif en se focalisant sur la formation des compétences linguistiques appropriées, sur l'interaction, sur le respect des autres, sur la formation de la pensée positive chez l'apprenant ainsi que sur le développement de l'aptitude communicative nécessaire pour le travail et pour la vie dans un contexte de mondialisation.

Bibliographie

- Anderson, J. R. 1985. *Cognitive psychology and its implications*. New York : Freeman.
- Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. 1968. Human memory: A proposed system and its control processes (Chapter). In *The psychology of learning and motivation*. 2. New York : Academic Press.
- Bartol T. M. *et al.* 2015. « Nanoconnectomic upper bound on the variability of synaptic plasticity ». *eLife*, novembre 2015.
- Beresnevičienė, D. 2003. *Jauno suaugusiojo psichologija*. Vilnius : Humanitas.
- Bloom, B. *et al.* 1975. *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Vol. 1. Domaine cognitif*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Danaitis, K., Usovaitė, A. 2010. *Medijomis paremtas dėstymas kaip informacijos pateikimo ir įsisavinimo pagalbiininkas*. Vilnius : LEU.
- Davidova, I. 1990. *English Lessons. Express-Method*. Washington D.C.: Library of Congress.
- Ebbinghaus, H. 1980. *Human Memory: Structures and Processes*. San Francisco: Freeman.
- Gardner, R. C., Hatch, T. 1989. « Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, n° 18(8), p. 4-10.
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Gučas, A. 1968. *Psichologijos raida Lietuvoje*. Vilnius : Mintis.
- Jacikevičius, A. 1970. *Daugiakalbystės apybraiža*. Vilnius : Mintis.
- Lavoie, C. 2015. « Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, n° 18(1), p. 1-20.
- Léon, P. R. 1962. *Laboratoire de langues et correction phonétique*. Paris : Didier.
- Ozmon, H. A., Craver, S. M. 1986/2008. *Philosophical Foundations of Education*. Boston: Pearson.
- Petty, G. 2009. *Teaching Today: A Practical Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Rosen, E. 2010. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international.

Stasilo, M. 2017. « Apprentissage du français de la douane dans le cadre d'un dispositif hybride ». *Darnioji daugiakalbystė/Sustainable Multilingualism*, n° 11. [En ligne] : <https://eltalpykla.vdu.lt/handle/1/35377> [Consulté le 02 octobre 2018].

Sternberg, R. J., Williams, W. M. 2002. *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Tréville, M.-C., Duquette, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves : Hachette FLE.

Vigner, G. 2001. *Enseigner le français comme la langue seconde*. Paris : CLE international.

Masalha, R., Chudakov, B., Muhamad, M., Rudoy, I., Volkov, I., Wirguin, I. 2001. « Cobalamin-responsive psychosis as the sole manifestation of vitamin B12 deficiency ». *The Israel Medical Association journal*, n° 3(9), p. 701-703.

Notes

1. Les données statistiques viennent du portail officiel de statistique (<https://osp.stat.gov.lt>) du gouvernement lituanien. Elles sont consultables dans un document intitulé « Gyventojai pagal išsilavinimą ir kalbų mokėjimą. Lietuvos Respublikos 2011 metų visuotinio gyventojų ir būstų surašymo rezultatai » publié en 2013.

2. Les données de l'Eurobaromètre présentées dans cette section sont disponibles sur le site internet du journal « Veidas » (<http://www.veidas.lt/tag/kalbos>) dans un document intitulé « Lietuvių daugiakalbystė - tarp anglų ir rusų » publié en 2016.

3. Les références et la citation viennent de l'article « Notre cerveau aurait une capacité de stockage proche de celle du Web ! », signé Lise Loumé, publié dans le magazine *Sciences et Avenir* le 25 janvier 2016.

4. Schéma en français disponible sur le site internet *Formation Continue Universitaire* (<http://www.reussir-en-universite.fr>).



ISSN 1768-2649

ISSN en ligne 2261-2769

La variation linguistique dans la formation en français langue étrangère à l'université : le point de vue des étudiants

Ana-Maria Cozma

Université de Turku, Finlande

anacoz@utu.fi

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 01-06-2018 / Accepté le 15-10-2018

Résumé

Cet article examine la manière dont la variation linguistique est perçue par des étudiants allophones en formation dans un département de français. Leurs représentations quant à la gestion de la variation dans l'enseignement qu'ils suivent et leur autoévaluation des compétences, recueillies à l'aide d'un questionnaire, sont analysées d'après des critères permettant d'établir le degré d'acquisition des compétences variationnelles et en rapport avec les conceptions de la variation dans l'enseignement du FLE.

Mots-clés : variation linguistique, formation universitaire, francophonie, représentation, étudiant

Linguistic variation in the study of French as a foreign language at university: the students' perspective

Abstract

This paper studies the way in which linguistic variation is perceived by allophone students of a department of French language. A questionnaire was used to collect their representations regarding the introduction of variation in their training as well as their assessment of their own competences. The data is analysed using criteria indicating to what extent the variational competences are gained. The principles established for teaching French language variation are also considered.

Keywords: linguistic variation, academic training, Francophonica, representation, student

Introduction

L'on pourrait penser que pour l'étudiant allophone faisant des études de français aujourd'hui, à l'ère de la globalisation, il serait souhaitable, en plus de maîtriser une variété standard de la langue, de se familiariser également avec les variétés du français (qu'elles soient stylistiques, sociolinguistiques ou géographiques), afin de

s'adapter plus facilement à une gamme plus large de contextes de communication et d'interlocuteurs. Les études à l'université affichent actuellement une dimension « dia- » explicite, visible dans les curricula, et les étudiants ont donc l'occasion, sinon de se familiariser avec ces variétés, au moins de développer une conscience linguistique allant dans ce sens. C'est à cette familiarité et à cette conscience linguistique que nous allons nous intéresser dans cet article, en cherchant à voir de quelle manière elles sont à mettre en rapport avec les études proposées dans la formation universitaire. Ce faisant, nous aborderons la thématique des défis de l'enseignement du FLE à l'université en nous interrogeant sur la place qu'occupe la variation linguistique dans cet enseignement.

Nous situerons la réponse à cette question dans le contexte du Département de français de l'Université de Turku, aux étudiants duquel nous avons soumis un questionnaire centré sur les représentations qu'ils ont de la variation linguistique dans leur formation. Le questionnaire cherche à faire apparaître la manière dont les étudiants évaluent leur capacité à identifier les variations du français ainsi que leur avis sur le rôle des études à l'université dans l'acquisition de cette capacité. Ces représentations seront tributaires de leur rapport à la langue à apprendre, langue que les enseignants ont la mission de les aider à acquérir. Vu la diversité des expériences linguistiques (séjours linguistiques, périodes vécues en pays de langue française, ou absence de voyage/séjour francophone), vu l'hétérogénéité des niveaux de langue (B1 à C1 en 1^{re} année, B2 à C2 en fin d'études) et des expériences à l'université (le système finlandais étant très souple et permettant l'inscription en plusieurs disciplines), ainsi que les carrières différentes auxquelles ces étudiants se destinent (spécialiste des langues, enseignant, traducteur, chercheur, etc.), il est difficile de formuler des hypothèses quant aux résultats à attendre. Selon le curriculum, à la fin de leurs études de Master, les étudiants devraient avoir acquis une certaine compétence en matière de variation linguistique, dans la mesure où, d'une part, la variation est présente dans des cours qui lui sont consacrés tout particulièrement (centrés sur la variation linguistique, la sociolinguistique et la francophonie) et, d'autre part, elle est susceptible d'intervenir dans tous les autres cours. D'ailleurs, les enseignants eux-mêmes estiment intégrer la dimension variationnelle à leur enseignement. Ainsi, dans un tel contexte de formation, où le curriculum a été conçu de manière à laisser à la variation la place qu'elle mérite dans le monde actuel, il nous semble intéressant de nous interroger sur la perception qu'en ont les étudiants. D'après ces perceptions, dans quelle mesure sommes-nous encore, pour ce qui est de la variation linguistique, face à un défi à relever ?

Pour qu'il n'y ait plus défi et que l'on considère que nous sommes passés du côté de l'acquis, nous considérerons qu'il faut que les trois conditions suivantes

soient remplies. Premièrement, que les étudiants aient une conscience linguistique qui intègre les variétés de français, autrement dit qu'ils mentionnent dans leurs discours le fait que le français n'est pas unique, mais qu'il a des réalisations multiples, selon les contextes d'utilisation. Deuxièmement, qu'ils soient capables de nommer d'autres pays que la France et les pays européens où on parle français, qui étaient jusqu'il y a deux ou trois décennies les seuls pays de référence pour le français ; qu'ils puissent donner des exemples de situations de communication où se manifeste la variation. Et troisièmement, qu'ils montrent des compétences en compréhension, à savoir qu'ils sachent identifier et qu'ils puissent comprendre les variétés de français. Notre questionnaire ayant comme sujet affiché la diversité des français, il oriente nécessairement les réponses des étudiants vers ce sujet. Il s'agira donc d'une conscience affichée plutôt que spontanée, peut-être influencée par la volonté de se mettre dans une lumière favorable. La même remarque doit être faite pour la troisième condition, où les compétences affirmées peuvent ne pas correspondre aux compétences effectives, soit parce que l'étudiant se surestime, soit parce qu'il se sous-estime. Quoi qu'il en soit, les réponses des étudiants nous fourniront des pistes pour savoir dans quelle mesure on peut considérer que la variation du français de ce contexte de formation est un acquis.

1. Remarques préliminaires

Pour aborder la question de l'enseignement de la variation linguistique du FLE à l'université, nous partirons d'une série de constats par rapport à la conception de la langue française, à la notion de francophonie, à ce à quoi renvoie l'étiquette « français langue étrangère » et à la dimension nécessairement normative de l'enseignement.

La vision essentialiste du français (Klinkenberg, 2001) semble être dépassée ou tout au moins remise en question. Les *manuels de FLE* sont révélateurs de ce tournant, puisqu'ils laissent une place importante aux variétés de français et cherchent à s'ouvrir sur la francophonie. On a maintenant une diversité de français dans les méthodes de FLE qui devraient permettre aux apprenants, dès l'école, d'avoir un horizon du français plus large que celui de la France et de Paris. On sait à quel point les représentations des apprenants de FLE étaient autrefois quasi-unanimement francocentrées ; aujourd'hui, grâce aux manuels, les apprenants allophones ne devraient pas, *a priori*, avoir besoin d'arriver à l'université pour être initiés à la diversité linguistique et culturelle. Cela n'exclut pas, bien entendu, que perdure une sorte d'attachement idéalisé envers Paris et la belle langue française, mais cette attitude n'est plus la seule envisageable. L'ouverture aux variétés du français s'est également opérée à l'université, où *les curricula* ne parlent plus seulement

de variation diachronique, comme du temps où les départements avaient un profil de philologie romane ; des cours de sociolinguistique et de variation linguistique ou encore de francophonie s'y voient dorénavant allouer du temps.

On mentionne souvent *la francophonie* en parlant de l'enseignement des variétés de français. Nous venons nous-même de mentionner les cours dédiés à la francophonie pour illustrer la présence de la variation linguistique dans les curricula universitaires. Or, il nous semble qu'il y a là un piège, dès lors que la francophonie dont on traite est prise dans son sens institutionnel et devient la Francophonie, avec majuscule, la « Francophonie solide » (Dervin & Johansson, 2011 : 31). En effet, on peut parfaitement avoir tout un cours sur la Francophonie et faire apparaître très peu la diversité des français qui la composent, car la Francophonie institutionnelle déplace le débat, ou tout simplement le place sur des problématiques d'ordre historique, géopolitique et de politique linguistique, éducative, identitaire, etc. Même dans l'enseignement du FLE en général, on peut constater avec Detey (2017 : 101) que la francophonie est évoquée surtout pour motiver les apprenants à l'aide d'arguments socioculturels et économiques, tandis que les supports pédagogiques oraux ne laissent pas apparaître la variation constitutive de la francophonie. On peut donc avoir des cours de Francophonie sans vraiment faire intervenir la variation linguistique, sans mettre l'accent sur la diversité des français.

Quant à l'expression « *français langue étrangère* », il est intéressant de réfléchir à la réalité qu'elle recouvre. Le FLE est forcément un français à apprendre ou à enseigner, appris ou enseigné. Mais au-delà de cette dimension transmissive et d'appropriation, ce qui est transmis peut être envisagé de multiples façons : français standard (correspondant à une variété 'neutre' de la langue, parlée par le Français moyen de la région parisienne, vision idéalisée qui perdure même à l'heure du CECR), français de référence (la variété que reconnaissent les linguistes et grammairiens de la métropole), français international (expression utilisée surtout au Canada, pour le français « neutralisé » que l'on estime nécessaire pour les échanges au niveau international), français lingua franca (vu comme une langue de contact simplifiée, moins nuancée, qui sert de moyen de communication dès lors que l'un des locuteurs est non natif, cf. Dervin, 2008 : 142). Aucune expression n'intègre les variétés de français qui existent à l'intérieur d'un pays et d'un pays à l'autre, chez un même locuteur et d'un locuteur à l'autre. L'enseignement du FLE continue à avoir comme cible une « norme », même si on a tendance aujourd'hui à montrer davantage les écarts par rapport à cette norme.

Par nature, l'enseignement tend à être *normatif*. Ce n'est peut-être pas pour rien que la variation diaphasique a été depuis longtemps prise en compte par l'enseignement du FLE, car quoi de plus normé que l'emploi de la langue selon la situation

d'énonciation, donnant lieu à des registres et styles (variation qui intervient d'ailleurs chez tous les locuteurs d'une langue, comme le souligne Gadet, 2003 : 110, et qui se conjugue avec les autres types de variation) ? Cependant, comment envisager l'enseignement de la variation diatopique, qui a comme caractéristique précisément de remettre en question l'idée d'une norme centralisatrice ? N'y a-t-il pas une sorte de paradoxe à penser « enseigner » la variation linguistique dans ce cas ? Quelle forme prendrait un enseignement de la langue qui accorderait une place importante à la variation dans toute son étendue ? Que devrait viser l'enseignement du FLE ? La compréhension passive de certaines variétés, comme le propose Eloy (2003), arguant que le locuteur natif lui-même a une compétence passive plus étendue que sa compétence active et qu'il est capable de reconnaître plus de variétés qu'il n'en utilise ? Ou, encore moins, une simple attitude à faire adopter à l'apprenant, un déconditionnement, un certain état d'esprit, plutôt qu'un véritable enseignement de savoirs linguistiques ?

2. Attitudes envers l'enseignement-apprentissage de la variation en FLE

Il existe toute une réflexion autour de l'intégration de la variation linguistique dans l'enseignement du FLE, à l'université ou même plus tôt dans l'apprentissage. Ainsi, Eloy (2003) pose les principes de ce que devrait être un tel enseignement, Valdman (2000) et Merlo (2011) parlent des stratégies à mettre en place, Detey (2017) s'intéresse aux outils que sont les corpus oraux pour enseigner la variation du français parlé, Molinari (2008 et 2010) montre concrètement des démarches à suivre dans un enseignement centré sur la variation. Nous retenons de ces travaux les diverses conceptions et attitudes vis-à-vis de la variation dans l'enseignement du FLE, dont nous faisons la synthèse ci-dessous.

A. Il faut enseigner d'abord l'essentiel, ensuite l'accessoire - choix imposé par la nécessité pratique (Eloy, 2003 : 5), mais qui n'a rien d'absolu, étant donné que la limite entre accessoire/essentiel se déplace selon les époques, les traditions didactiques, les besoins de la société (la perspective actionnelle du CECR oriente fortement vers les compétences communicatives, par exemple). Selon cette vision, la base de l'apprentissage doit, dans tous les cas, viser le noyau normatif de la langue, le français standard, fondamental, tandis que les questions de variation ne sont à aborder qu'au niveau avancé (Eloy, 2003 : 13 ; Detey, 2017 : 103). Une position contraire est adoptée par Valdman (voir l'attitude F).

- B. *La variation ne peut pas manquer de l'enseignement du FLE*, car « [l']apprentissage d'une langue reste sommaire, c'est-à-dire inexact, tant qu'il n'intègre pas la variation » (Eloy, 2003 : 13). Selon ce point de vue « didactique-socio-linguistique », la variation est nécessaire parce qu'elle correspond au réel (Detey, 2017 : 109).
- C. *On ne doit pas viser la maîtrise active, mais la compétence passive de la variation* (la compréhension à l'oral et à l'écrit). Les formes non standard sont à reconnaître plutôt qu'à utiliser, car le locuteur natif lui-même a une compétence passive plus étendue que la compétence active, connaissant plus de formes qu'il n'utilise (Eloy, 2003 : 9). L'idée de cette dissymétrie entre les compétences actives et passives est reprise par Merlo (2011), qui insiste sur le fait que la compétence active visée reste un français neutre, alors que la compétence passive va inclure la reconnaissance des marques linguistiques de la variation.
- D. *Il faut réduire la variation pour la production*. Cela peut être réalisé à l'aide d'une norme simplifiée et dynamique, ce que (Valdman, 2000 : 657) appelle la « norme pédagogique ». Cette norme pédagogique sélectionne les formes les plus fréquentes ou les plus représentatives pour les variétés traitées ; elle veille aussi à sélectionner les variations valorisées, car plus rentables pour le locuteur allophone ; enfin, elle retient les variantes les plus simples à acquérir pour le niveau des apprenants (p. 657-658). De manière générale en didactique des langues, on s'accorde sur le fait que « l'introduction de l'authenticité, et donc de la variation, en classe de langue étrangère, ne peut s'effectuer que de manière construite et raisonnée, en tenant compte du profil des apprenants, de leur stade d'apprentissage et de leurs objectifs » Detey (2017 : 109). La proposition de « norme pédagogique » de Valdman met l'accent sur le fait que la didactique suppose des choix de formes et d'aspects linguistiques à enseigner (à côté d'autres choix visant les méthodes, outils, matériaux, etc.). Parmi les autres choix que suggère Valdman, nous retenons le traitement conjoint des variations diastratiques et diaphasiques et l'introduction de la variation diatopique le plus tôt possible dans l'apprentissage, notamment pour ce qui est du lexique et de la phonologie. Cependant, selon cette conception aussi, la langue cible de l'apprenant de FLE reste « une forme neutralisée qui ne correspond à aucune langue native *stricto sensu* » (Valdman, 2000 : 664).
- E. *Le traitement de la variation en général n'est pas productif* et, pour cette raison, il faut distinguer le type de variation visé (diaphasique, diastratique, diatopique) et les niveaux linguistiques concernés (phonétique, morphologique, syntaxique, lexical) (Detey, 2017 : 100, 109).

- F. *L'apprentissage de la variation se fait par* « imprégnation de pratiques authentiques », de manière implicite et intuitive (Eloy, 2003 : 13). Il faut donc *favoriser l'exposition* aux variétés du français afin de développer la compréhension de ces variétés à l'oral et à l'écrit (Merlo, 2011 : 5). Cela doit toutefois s'accompagner d'une réflexion sur ce qui fait l'authenticité d'un document et sur les critères de l'authenticité en didactique des langues (Detey, 2017 : 106). En ce qui concerne l'exposition aux variétés de la langue, Valdman (2000 : 656) soutient même que la variation diatopique devrait être introduite le plus tôt possible dans l'apprentissage afin de sensibiliser les apprenants à la variété des voix de la francophonie.
- G. *Il faut agir sur les représentations que les apprenants ont de la langue française, pour les élargir* et y intégrer la variation linguistique, y compris l'arrière-plan culturel et identitaire de cette variation (Molinari, 2008 : 58). Par la position qu'il a, l'enseignant peut faire évoluer progressivement l'horizon d'attente en matière de norme linguistique qui domine chez ses apprenants (Molinari, 2010 : 103) ; il peut agir sur les représentations et la conscience linguistique des apprenants (Merlo, 2011 : 23). En effet, de nombreuses études ont montré que les apprenants allophones valorisent le français standard de France et méconnaissent ou déprécient les variétés de français. Par exemple, le test de perception des accents proposé dans Molinari (2008 : 59 ; 2010 : 103) à des étudiants italiens montre que ceux-ci ne connaissent pas les français parlés en dehors de l'Hexagone et que, si certains arrivent à reconnaître des variétés d'Afrique et du Canada, personne ne mentionne le Maghreb. Dans la continuité de ce test, Molinari (2008) conçoit pour ses étudiants un parcours de découverte et d'ouverture à la variation (elle parle de « prise de conscience d'un paysage sonore multiforme », p. 59) : exposition régulière à des parlers hors Hexagone, verbalisation de la perception des différents accents (qui prouve que « le français standard correspond à l'horizon d'attente des apprenants », p. 60), suivies par la découverte des contextes ethniques et socio-culturels dans lesquels sont produites les variations (à l'aide du dossier « Cités du monde » de TV5) et par un travail de terrain pour lequel les étudiants adoptent la posture de l'ethnographe et vont interroger des locuteurs du français appartenant à d'autres cultures que la culture française. L'enseignant-chercheur conclut sur la nécessité de « [c]e parcours parmi les voix de l'altérité, explorées par le biais du croisement des perspectives linguistiques et ethnographiques » (p. 66), soulignant en même temps « les enjeux identitaires et culturels des variations » (p. 67), dans une logique qui est proche de celle des approches interculturelles.

H. *La variation est déstabilisante pour les apprenants.* Alors qu'ils valorisent le français standard de France, pensant qu'il leur suffit, les apprenants allophones ne sont pas capables de comprendre les variations dans certaines situations ou face à des documents authentiques (Merlo, 2011 : 1-3), ce qui prouve justement les insuffisances et limites du français standard.

I. *Les enseignants de FLE ne sont pas suffisamment formés à la variation linguistique et manquent de ressources* pour l'introduire dans l'apprentissage (Detey, 2017 : 103, 106). Or, il faudrait justement que l'enseignant connaisse les facteurs de variation linguistique et qu'il sache adopter une attitude tolérante vis-à-vis de la variation, une « normativité éclairée » (Valdman, 2000 : 664).

Toutes les recherches que nous avons consultées, dont celles que nous venons de mentionner, sont très favorables à la prise en compte de la variation linguistique dans l'enseignement des langues et ne remettent pas en question sa pertinence. La conclusion de Detey (2017 : 111) quant aux retombées positives de l'intégration de la variation dans l'enseignement-apprentissage du FLE est révélatrice de cette attitude générale favorable. Celui-ci énumère plusieurs « opportunités » qu'offre la présence de la variation dans l'enseignement :

- « 1) celle d'offrir davantage d'outils sociolinguistiques aux apprenants en vue de pouvoir évoluer dans différentes communautés linguistiques francophones,
- 2) celle de légitimer les variétés des locuteurs non natifs, quel que soit leur degré d'expertise,
- 3) celle de relégitimer, de manière peut-être contre-intuitive, l'intérêt de norme(s) commune(s) pour assurer non seulement une intercompréhension élémentaire, mais plus encore la neutralisation de divergences sociolinguistiques pouvant potentiellement entraver le succès des interactions,
- 4) celle d'explicitier des liens entre certains aspects linguistiques et certaines dimensions socioculturelles de l'apprentissage,
- 5) celle d'aider les enseignants à accompagner leurs apprenants du réel de leur salle de classe au réel des communautés francophones hors classe. » (Detey, 2017 : 111).

Les conceptions et attitudes ci-dessus, évoquées, prises en charge ou défendues par les enseignants-chercheurs, se retrouvent très largement dans les travaux traitant de l'intégration de la variation dans l'enseignement du FLE. En analysant notre corpus, dans la section 4.4, nous chercherons à voir dans quelle mesure elles se retrouvent également chez les étudiants que nous avons interrogés.

3. Données recueillies et méthode d'analyse

Pour pouvoir observer les représentations des étudiants envers la variation linguistique et envers son intégration dans la formation à l'université, nous avons soumis un questionnaire aux étudiants du département de français dans lequel nous

enseignons. Le questionnaire a été proposé à la fin du premier semestre de l'année universitaire 2017-2018, via un lien Webropol, sans obligation de réponse.

Le questionnaire est constitué de deux parties : la première s'intéressant au profil des répondants (âge, nombre d'années pendant lesquels ils ont étudié le français, pays francophones où ils ont voyagé ou dans lesquels ils ont vécu au quotidien) et la deuxième centrée sur l'image qu'ils se font des différents types de variation linguistique, de leurs compétences en la matière, ainsi que de leurs études dans le Département de français de l'Université de Turku. Sur les quatre points abordés dans la deuxième partie du questionnaire, trois touchent aux différents types de variation (diastratique, diphasique, diatopique - la variation diachronique n'a pas été prise en compte dans le questionnaire - ; cf. Gadet, 2003) et la dernière touche à leur avis sur l'enseignement des variétés du français à l'université. Le terme de variation linguistique n'a pas été employé dans les questions, le verbe *varier* apparaît seulement dans les questions du point 3 et le nom *variété* dans les questions du point 4. Les questions ont été formulées sans faire référence à des notions ou à des théories du champ de la sociolinguistique, de la variation linguistique ou des politiques linguistiques. Chaque point comporte plusieurs questions ouvertes, car nous avons voulu laisser les répondants s'exprimer par rapport à ce qui les intéressait le plus. Ainsi, au point 1, les questions ont été formulées de la manière suivante :

Savez-vous identifier la manière dont les gens parlent le français en fonction de la classe sociale ou démographique à laquelle ils appartiennent ? (par exemple, les locuteurs jeunes vs âgés, ruraux vs urbains, éduqués vs non éduqués, etc.). Dans les cours que vous avez eus jusqu'ici à l'université, comment a été traité cet aspect de la langue (dans quel cours, à l'aide de quelles activités/exercices, sur quoi a-t-on mis l'accent) ? Développez votre réponse SVP.

De la même manière, les points suivants s'intéressent à la langue « selon les contextes d'utilisation » (point 2), à la variation « en fonction des régions et des pays » (point 3) et à « l'enseignement des variétés du français à l'université » (point 4). Certains étudiants ont choisi de répondre méthodiquement à chaque question de chaque point, mais la plupart du temps les étudiants se sont orientés vers l'un ou l'autre des éléments suggérés : les différences entre les usages de la langue ; leur capacité, en tant qu'apprenants allophones, à identifier ces différences ; les cours où ces différences sont ou ont été traitées et la manière dont elles sont intégrées dans l'enseignement. Les questions ont été formulées en français et en finnois et les étudiants ont eu la possibilité de répondre dans la langue de leur choix.

Nous avons recueilli 35 réponses au questionnaire. L'échantillon des répondants est représentatif du public étudiant du département par la proportion entre les étudiants des différentes années d'étude : 17 étudiants pour les deux premières années à l'université, 12 pour les années trois et quatre, 6 pour cinq années d'études et au-delà. Cette division par années sera employée dans notre interprétation des réponses et se justifie par la structure des études en Finlande, où, en parallèle de la progression Licence et Master, on emploie la progression « études de base », « études spécialisées » et « études approfondies », ainsi que par le fait que les étudiants peuvent mettre plus de trois ans à finir leurs études de Licence et plus de cinq ans à obtenir le diplôme de Master. Les études de base et spécialisées font partie de la Licence et durent le plus souvent quatre ans ; le Master correspond aux études approfondies, qui durent généralement cinq ou six ans. Le niveau de langue des étudiants au moment de leur arrivée dans le département de français est en moyenne B2, mais certains se situent aux niveaux B1 ou C1 du CECR.

Quant à la manière dont nous traiterons les données recueillies à l'aide du questionnaire, nous emploierons d'abord les trois conditions proposées dans l'introduction d'après lesquelles la variation dans l'enseignement peut être considérée comme étant acquise :

- mentionner le fait que le français n'est pas unique, mais qu'il a des réalisations multiples, selon les locuteurs, les contextes d'utilisation, les régions (conscience linguistique) ;
- pouvoir nommer des pays et des régions où on parle français autres que la France et les pays européens, ainsi que pouvoir donner des exemples de situations de communication où les variétés interviennent et savoir qu'on peut comparer ces situations entre elles ;
- savoir identifier et comprendre les variétés de français (compétence en compréhension).

Nous regarderons dans quelle mesure les étudiants interrogés remplissent ces trois conditions, en évaluant globalement leurs réponses aux quatre points du questionnaire, qui, pour rappel, touchent aux types de variations (diastatique, diaphasique, diatopique) et à l'avis des étudiants sur l'enseignant des variétés du français à l'université. Les représentations centrées sur chaque type de variation seront comparées afin de voir s'il y en a qui sont plus familières aux étudiants.

Enfin, dans la section 4.4, nous regarderons également du côté des attitudes qui s'expriment parfois de manière détournée dans les réponses, pour voir quelles sont les conceptions qui dominent et si elles correspondent à celles qui sont discutées dans la littérature (énumérées dans la section 2). En plus des trois conditions et des attitudes vis-à-vis de la variation linguistique dans l'enseignement, nous prendrons en compte tout élément susceptible de nous éclairer sur les représentations des étudiants.

4. La compétence en variation du français chez les étudiants

Notre question de départ était de savoir dans quelle mesure la formation suivie par les étudiants interrogés leur permet de développer une conscience linguistique qui intègre la variation du français et d'être familiarisés avec les variétés de français afin de pouvoir les identifier, voire d'en connaître les spécificités. Nous répondrons à la question en examinant d'abord les critères mentionnés *supra* qui permettent de décider si la compétence variationnelle est acquise par les étudiants, et ensuite en regardant quelles sont les représentations des étudiants vis-à-vis de la variation linguistique.

4.1. La conscience linguistique et la capacité à nommer les variétés

Le premier critère pour estimer si la variation est un acquis portait sur la mention du fait que le français est une langue qui prend des formes multiples selon les locuteurs, les situations d'énonciation ou les zones géographiques. Étant donné que le questionnaire porte sur la variation linguistique, les étudiants vont nécessairement mentionner les variétés de la langue française. Cependant, ce critère est rempli par les étudiants, d'après les discours qu'ils tiennent, seulement dans une certaine mesure, car les étudiants ont tendance à s'orienter vers les mêmes exemples, probablement en fonction des cours suivis dans le département.

Quant aux variétés nommées par les étudiants, les éléments de variation diastatique et diaphasique les plus fréquents dans les réponses sont : les registres, la phonétique, l'argot des jeunes, le statut social, l'âge, le vouvoiement, la langue soignée. Quant aux exemples avancés pour les pays et régions où on parle français, les réponses obtenues au point 3 du questionnaire font apparaître les variétés des territoires suivants, que nous énumérons par ordre de fréquence : la France (4 mentions sans spécifications, 5 mentions pour le midi de la France et Marseille, 2 mentions pour le chti), la Belgique (5 mentions), l'Afrique (5 mentions), le Canada/Québec (4 mentions), la Suisse (1 mention), la Guadeloupe (1 mention) et on parle également du créole (2 mentions). 17 mentions concernent donc l'Europe, contre 12 hors Europe ; aucune mention n'est faite du Maghreb et les espaces moins étendus de la francophonie ne sont représentés que par la Guadeloupe et le créole.

Il est intéressant de jeter un coup d'œil au profil des étudiants, pour voir comment leurs expériences de séjour influencent les réponses qu'ils ont données au point 3, énumérées ci-dessus. À partir de leurs profils, on constate qu'ils ont surtout voyagé en Europe et qu'il n'y a que quatre étudiants qui ont voyagé ou vécu en dehors de l'Europe. Plus précisément, les deux questions introductives liées aux voyages et aux longs séjours dans des pays où on parle le français nous ont fourni les données suivantes. La France arrive en tête (respectivement 28 mentions pour

les voyages et 12 mentions pour les longs séjours), suivi par la Belgique (13 et 4 mentions), le Luxembourg (5 et 1 mentions), la Suisse (3 et 0) le Canada (3 et 0), le Maroc (2 et 1), la Tunisie (1 et 0). Mais tous les étudiants n'ont pas fait de voyage en pays francophone : c'est le cas de 5 étudiants, tous de première année. Les données nous disent aussi dans combien de pays francophones ces étudiants ont voyagé : 14 étudiants ont mentionné un seul pays, tandis que 17 ont voyagé dans plus d'un pays : deux pays (9 étudiants), trois pays (4 étudiants) et quatre pays (4 étudiants). Ces expériences personnelles de voyage, situées majoritairement en Europe, n'ont apparemment pas beaucoup contribué à élargir la compétence diatopique chez les étudiants, à l'en juger d'après les pays et régions mentionnés au point 3 du questionnaire.

4.2. La capacité à identifier et à comprendre les variétés du français

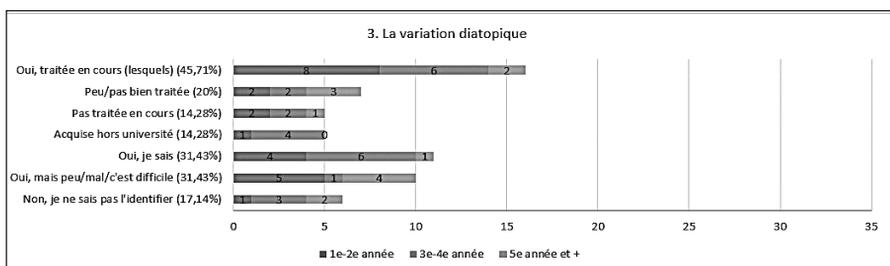
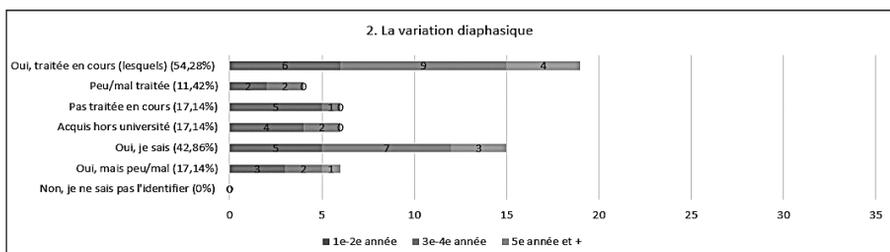
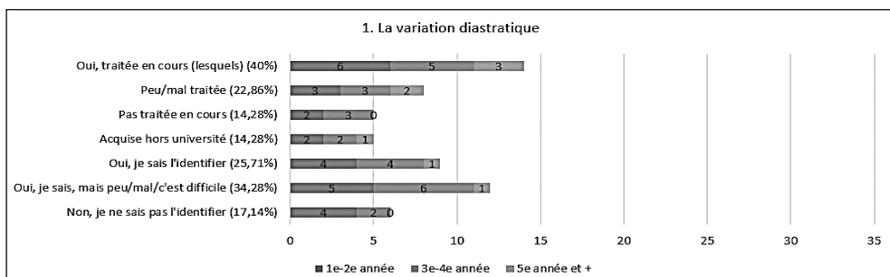
Enfin, pour l'évaluation du troisième critère, celui de la capacité à identifier et à comprendre les différentes variétés de français, nous nous basons sur les réponses données aux points 1, 2 et 3, qui traitent respectivement de la variation diastratique, diaphasique et diatopique. Pour chaque point, nous avons cherché à savoir si les étudiants pensent qu'ils ont les compétences nécessaires en matière de variation linguistique et s'ils ont le sentiment que les différents types de variation sont traités dans la formation qu'ils reçoivent. Il s'agit donc de compétences passives (« savez-vous identifier... ? ») affirmées et non pas des compétences effectives des étudiants. Les réponses sont synthétisées dans la figure 1 *infra*. Les pourcentages indiqués ne totalisent pas 100%, parce qu'un même étudiant a pu donner plusieurs réponses, parfois même contradictoires, et parce que les étudiants n'ont pas tous répondu à toutes les questions formulées sous chaque point du questionnaire.

D'après ce que les étudiants affirment, ils maîtrisent mieux la variation *diaphasique* (42,86% savent l'identifier, contre 0% qui ne savent pas), suivie de celle *diatopique* (31,43% savent l'identifier, contre 17,14% qui ne savent pas), alors que la variation *diastratique* pose plus de problèmes (seulement 25,71% savent l'identifier, contre 17,14% qui ne savent pas). Les difficultés à l'identifier (« oui, je sais, mais peu/mal/c'est difficile ») vont dans le même sens : seulement 17,14% éprouvent des difficultés à reconnaître les variations diaphasiques, contre 31,43% pour les variations diatopiques et 34,28% pour les variations diastratiques.

Si l'on regarde la perception du traitement de ces types de variation en cours, les résultats concordent avec ceux de l'autoévaluation : la diaphasie, qui est la mieux maîtrisée, est également la plus traitée en cours (54,28%), la diatopie est moins traitée (45,71%) et la diastratie, qui pose le plus de difficultés, est perçue comme la moins traitée en cours (40%). Dans ce cas aussi, la somme des avis « peu/mal

traitée » et « pas traitée en cours » concorde avec les résultats pour l'avis « oui, traitée en cours » : peu d'avis négatifs pour la diaphasie (17,14%), plus d'un tiers d'avis négatifs pour la diatopie (34,28%) et pour la diastratie (37,14%). Le sentiment de maîtriser la variation s'accorde donc avec la perception de son intégration dans l'enseignement, mais il faut remarquer qu'environ 14-17% des étudiants disent avoir acquis les compétences variationnelles en dehors des cours à l'université.

Figures 1, 2 et 3. Autoévaluation des compétences variationnelles diastratiques, diaphasiques et diatopiques



Concernant les données selon les années d'études, il n'y a pas de régularités à relever, sauf l'évaluation négative par les étudiants de Master de leur compétence diatopique et même de son traitement dans l'enseignement, alors qu'ils sont très positifs pour la compétence diaphasique et modérés pour la compétence

diastatique. Par conséquent, chez les étudiants en Master, l'ordre de difficulté est différent de celui de l'ensemble des étudiants : la diatopie est la plus problématique, suivie par la diastratie, alors que la diaphasie ne pose pas problème.

Globalement, d'après les trois critères évalués dans les sections 4.1 et 4.2, la variation dans l'enseignement du département est un acquis dans une certaine mesure, mais pourrait être renforcée à tous les niveaux d'étude, surtout au vu des résultats concernant les variétés que les étudiants sont capables de nommer et au vu des pourcentages présentés dans la Figure 1. Qu'en est-il alors de la manière dont les étudiants perçoivent la formation qu'on leur propose ?

4.3. Perception de la formation reçue du point de vue de la variation linguistique

Le dernier point du questionnaire vise les questions suivantes : « Quel est votre avis concernant l'enseignement des variétés de français à l'université ? Les variétés de français sont-elles suffisamment prises en compte ? Si vous pensez qu'elles ne le sont pas, comment faudrait-il introduire ces variétés dans le programme d'enseignement à l'université, selon vous ? ». À ce quatrième point du questionnaire, l'idée de prendre en compte les variétés du français dans l'enseignement est évaluée positivement par 16 étudiants, soit 45,71%, en égale mesure à tous les niveaux d'étude, et négativement par un seul étudiant de 1^e année, selon lequel il est *impossible* d'enseigner toutes les variétés de français. Les évaluations positives se font dans les termes suivants : *intéressant* (chez 6 étudiants), *bien* (*ce serait bien*, chez 5 étudiants), *agréable/sympa* (chez 5 étudiants), *j'aimerais bien* (2 étudiants), *important* (2 étudiants), *utile* (1 étudiant) et *justifié* (1 étudiant).

Les réponses obtenues nous ont permis de voir qu'un tiers des étudiants (34,28%) sont satisfaits de la présence de la variation linguistique dans la formation qu'ils ont suivie et qu'ils suivent. Ce taux de satisfaction s'explique en partie par l'image qu'ils se font de la langue à apprendre, car chez 20% des étudiants, l'évaluation positive de leur formation s'accompagne de la remarque qu'il faut avant tout se concentrer sur le français standard (ce sont surtout les étudiants de 1^e et 2^e année qui expriment cette vue). Un quart des étudiants (25,71%) n'ont pas d'avis particulier là-dessus, même s'ils affirment que c'est un aspect important (ce sont toujours les étudiants de 1^e année qui sont les plus nombreux dans cette catégorie de réponses). Enfin, presque la moitié des étudiants (45,71%) pensent qu'on devrait ou pourrait prendre en compte plus les variétés de français. Il faut rappeler que la somme des pourcentages n'est pas de 100% parce que les étudiants hésitent parfois dans leurs réponses et peuvent, par exemple, après avoir évalué comme satisfaisant

l'enseignement qui leur est donné, proposer des activités qu'on devrait/pourrait introduire davantage dans les cours. Parmi les 45,71% qui souhaiteraient que la variation soit davantage présente dans leur formation, nous retrouvons seulement $\frac{1}{3}$ des étudiants de 1^e-2^e année, contre $\frac{1}{2}$ des étudiants de 3^e-4^e année et $\frac{2}{3}$ des étudiants de 5^e année ou plus. D'après nos données, les étudiants de 1^e-2^e année estiment majoritairement que les variétés du français sont suffisamment présentes dans les cours ou n'ont pas d'avis là-dessus (car ils se concentrent sur le français standard), alors qu'à partir de la 5^e année (au niveau Master), les étudiants sont majoritairement d'avis que la variation devrait recevoir une plus grande place dans l'enseignement. D'ailleurs, aucun des étudiants du niveau Master n'exprime, à aucun moment du questionnaire, la vision selon laquelle les variétés de français seraient moins importantes ou secondaires par rapport à la norme générale qui serait à maîtriser en priorité. Cela correspond au développement d'une conscience linguistique qui s'opère au fil des années et des modules de formation. Nous voyons là l'indice du fait que le curriculum du département de français que fréquentent ces étudiants (avec les modules et les stages linguistiques et professionnels qu'il prévoit) est efficace dans le traitement de la variation linguistique : en fin de parcours, les étudiants acquièrent majoritairement une conscience linguistique qui intègre la variation du français et se montrent plus intéressés par les variations diatopiques.

4.4. Attitudes et représentations des étudiants envers la variation linguistique

Dans cette section, nous présentons les conceptions et attitudes que les étudiants expriment dans leurs réponses, en les mettant en rapport avec les attitudes A-1 décrites dans la section 2. Les réponses des étudiants sont reprises quasiment à l'identique et elles sont traduites lorsqu'elles sont en finnois.

A. Il faut enseigner d'abord ce qui est essentiel, autrement dit le français standard, et ne s'occuper qu'ensuite des variétés, de ce qui s'éloigne de la norme (A1-6). Cette vision des choses est poussée à l'extrême quand on affirme que le français standard suffit dans toutes les situations (A5) ou qu'on ne peut pas enseigner/apprendre toutes les variétés de la langue (A6) ; et un étudiant situe l'acquisition de la compétence variationnelle en dehors de l'enseignement (A7). Six étudiants, soit 17,14%, adhèrent à cette conception de l'enseignement-apprentissage du FLE. Cinq sont en 1^e-2^e année et un est en 3^e-4^e année. Ce sont donc les étudiants des deux premières années d'études qui expriment la vue selon laquelle c'est le français de base qui doit être acquis en priorité. Nous présentons ci-dessous l'ensemble des avis qui s'inscrivent dans cette vision.

- (A1) On ne peut pas apprendre ces choses avant de bien connaître les fondements de la langue.
- (A2) Il ne faudrait pourtant pas mettre l'accent là-dessus plus que ça, car personnellement j'ai besoin d'exercices dans la compréhension de la langue de base.
- (A3) L'enseignement étant très limité, il y a des choses plus importantes sur lesquelles il faut se concentrer.
- (A4) Il ne faudrait quand même pas trop les inclure dans l'enseignement, parce que le français commun est la base de toutes les variétés et on se débrouille avec ça.
- (A5) C'est suffisant à mon avis, car c'est la France qui est la plus importante.
- (A6) On ne peut pas enseigner toutes les variétés de français ; le plus important c'est d'enseigner à tout le monde le français standard commun.
- (A7) (*hors enseignement*) Si un étudiant s'intéresse particulièrement à une certaine variété de français, il peut s'informer lui-même et partir par exemple en échange dans le pays où on parle la variété de français en question. [même étudiant que pour A6]

B. Il est important d'enseigner les variétés du français (B1) et utile de savoir les reconnaître (B2). En réalité, 19 étudiants, soit 54,28%, expriment au total, dans l'une ou l'autre de leurs réponses, une attitude favorable à la présence de la variation dans leur formation, mais nous avons retenu ici uniquement les cas où un énoncé entier exprime cette attitude. Sur ces 19 étudiants, 9 sont en 1^e-2^e année, 6 sont en 3^e-4^e année, et 4 sont en 5^e année ou plus - on constate donc que les étudiants de Master sont les plus favorables, avec deux tiers d'entre eux qui valorisent la variation. Cette attitude favorable s'accompagne du constat qu'on se concentre trop sur le français de France et d'Europe, éventuellement du Canada aussi, et que le français standard est surreprésenté à l'université (chez quatre étudiants, dont un en 3^e-4^e année, B3, et trois en Master, B4-B7). En tout, six étudiants, soit 17,14%, insistent sur l'importance de la variation en FLE. Les étudiants de Master sont ceux chez qui cette vue est la plus saillante.

- (B1) C'est important d'introduire la diversité du français dans le monde.
- (B2) Je trouve que ce serait vraiment utile et intéressant de pouvoir identifier les différents accents et registres.
- (B3) J'ai le sentiment que l'enseignement du français à l'université se concentre seulement sur la France ou l'Europe.
- (B4) Ce serait bien de montrer plus de discours des pays francophones, pas toujours seulement la langue standard de France et Paris.

- (B5) La langue standard est surreprésentée dans les matériaux utilisés à l'université. [même étudiant que pour B4]
- (B6) Peut-être assez peu traité à l'université. Souvent on commence à parler seulement des différences entre le français de France et le français parlé au Canada.
- (B7) Au total, le français d'autres zones que la France continue à jouer un petit rôle dans le département de français.

Les conceptions C. et D. ne sont pas représentées, sauf peut-être par l'énoncé (E1) qui précise que l'enseignement suivi a visé l'identification des caractéristiques variationnelles. Ces deux catégories ne figurent pas chez les étudiants en raison du fait qu'elles expriment davantage le point de vue de l'enseignant que celui de l'étudiant.

E. Dans l'enseignement de la variation, on a visé à observer les caractéristiques essentielles des usages (E1), ou on a traité la variation en général, superficiellement, en théorie, sans aborder la prononciation ou la grammaire (E2-E6), alors qu'on aurait pu la traiter avec précision, de manière explicite et spécifique. Le fait que la variation est abordée *en passant, parfois, de manière marginale*, etc. est mentionné souvent, mais sans jugement de valeur particulier. Enfin, des aspects variationnels peuvent être observés par l'apprenant lui-même, en dehors de la formation (E7). Comme pour les conceptions A. et B., six étudiants mentionnent le fait que la variation est à aborder de manière spécifique et explicite (2 sont en 1^e-2^e année, 3 sont en 3^e-4^e année et un est en Master - ce sont donc les étudiants à partir de la 3^e année qui sont plus attentifs à cet aspect de l'enseignement).

- (E1) L'accent a justement été mis sur l'identification et sur la capacité à observer les caractéristiques essentielles des différents usages.
- (E2) Si la question n'est pas mentionnée séparément, généralement je ne sais pas y faire attention.
- (E3) On a traité assez superficiellement le fait que dans les différents pays on parle le français de manières un peu différentes.
- (E4) Si on a traité de ça, on n'a pratiquement rien dit de la prononciation ou de la grammaire.
- (E5) [l'étudiant décrit ce qui a été fait dans les cours qu'il a suivi pour l'anglais et a du mal à tirer de conclusions sur ce qu'on pourrait faire dans l'enseignement du français] (même étudiant que pour E2)
- (E6) Les cours universitaires traitent de sujets très théoriques.
- (E7) (*hors enseignement*) J'ai remarqué moi-même les différents registres de langue / que dans le français d'Afrique on ne grasseye pas le R autant

que dans le français de France, il n'y a pas eu de cours séparé pour ça. [l'affirmation est faite deux fois, en répondant à des questions différentes ; même étudiant que pour A6 et A7]

F. Il faut être exposé à la variation linguistique (F1) et la variété utilisée au lycée conditionne la suite de l'apprentissage (F2 - il est intéressant de remarquer que c'est un étudiant du niveau Master qui fait cette affirmation, ce qui va dans le sens de la proposition de Valdman, selon lequel il faut introduire la variation diatopique le plus tôt possible, dans un objectif de sensibilisation à la variation). Mais l'acquisition des connaissances en matière de variation du français se réalise principalement, voire exclusivement à l'extérieur de l'université, en milieu de langue, parfois dans les stages linguistiques prévus dans le curriculum. (F3, F4, F5, F7, F9, F10). Les étudiants ne se souviennent pas toujours dans quels cours ont été traitées les variétés de français, mais ont le sentiment d'avoir appris plus par la pratique dans des situations réelles, face à des locuteurs francophones, autrement dit par imprégnation, en étant exposés à la langue, mais également en interaction directe (F6, F8, F11). Le séjour en France ou dans un pays francophone ne suffit pas pour maîtriser la variation linguistique (selon F10) et F9 justifie sa compétence variationnelle défaillante par l'absence d'un séjour dans un pays francophone. Il est important de remarquer que les affirmations F3 à F10 concernent l'apprentissage non institutionnel, hors enseignement et que, donc, huit étudiants (22,86%, dont un seul est en 1^e-2^e année) pensent que la compétence liée à la variation s'acquiert en dehors des cours. Un cas intéressant est celui de l'étudiant F11, étudiant de 3^e-4^e année, qui propose d'inviter la variation réelle dans les cours, en prévoyant des interactions avec un locuteur francophone. Sur les dix étudiants qui s'inscrivent dans cette conception de l'apprentissage de la variation, nous trouvons un seul étudiant de 1^e-2^e année, six étudiants des années 3^e-4^e et trois étudiants de Master (ce qui revient à dire qu'en 3^e-4^e année et en Master, la moitié des étudiants partagent cette vision). Il s'agit de la catégorie d'attitudes envers la variation la plus représentative chez les étudiants interrogés (28,57%).

- (F1) Il faudrait peut-être en entendre plus [de variétés comprises difficilement].
- (F2) Au lycée on a utilisé principalement le français standard, donc les usages proches de ça sont plus faciles à comprendre.
- (F3) (*hors enseignement*) Je sais les identifier parce que j'ai vécu 11 mois dans un pays francophone.
- (F4) (*hors enseignement*) Une grande partie des connaissances en variation

se basent en ce moment sur mes intérêts et probablement sur le temps passé dans les pays francophones.

- (F5) (*hors enseignement*) Ça n'est apparu dans aucun cours particulier, mais plutôt au quotidien (par exemple à travers des films) et dans les voyages.
- (F6) (*hors enseignement*) J'ai plus appris sur ce sujet par la pratique, par exemple en parlant avec des Français.
- (F7) (*hors enseignement*) En principe je sais les identifier, mais je n'ai eu affaire qu'à des jeunes étudiants qui habitaient ici, donc ma pratique n'est pas très étendue.
- (F8) (*hors enseignement*) J'ai en tout entendu vraiment peu de français autre que soigné ou le standard de France. Pour que je comprenne le français d'autres zones, il faudrait de l'entraînement et ça nécessiterait que j'entende parler français à l'extérieur de l'université. Jusqu'à maintenant ça n'a pas été le cas.
- (F9) (*hors enseignement*) Je ne sais pas les reconnaître et je ne sais pas vraiment quelles sont les différences. C'est sans doute parce que je n'ai pas été en échange. [même étudiant que pour F1]
- (F10) (*hors enseignement*) Je trouve que l'année que j'ai passée en France ne suffit pas pour que je puisse spécifiquement identifier les gens démographiquement/selon leur classe sociale.
- (F11) (*dans l'enseignement*) L'opportunité de communiquer avec un francophone [dans le cadre d'un cours, probablement] serait utile, mais peut-être ce n'est pas réalisable à l'université.

G. Les étudiants ont des représentations de la langue que l'on peut faire évoluer. Les points A., B., E., F. présentés jusqu'ici reflètent également les représentations des étudiants, mais nous avons groupé sous le point G. des énoncés qui ont comme objet la manière dont ils se représentent la langue, des énoncés que l'on pourrait qualifier d'autoréflexifs. Trois remarques fort intéressantes peuvent être qualifiées comme telles. En G1, un étudiant de 3^e-4^e année constate qu'au moment où la variation a été traitée dans un cours de première année, la question ne le passionnait pas. G2 avoue qu'il ne voudrait pas apprendre une variante dévalorisée du français et se justifie. G3 constate que, paradoxalement, l'apprenant non natif se compare soi-même aux locuteurs ayant le français comme L1, tandis que pour l'anglais il se comparerait plutôt aux locuteurs d'anglais L2.

- (G1) Dans un des cours de première année on en a parlé un peu, mais ça ne me semblait pas très intéressant à l'époque.
- (G2) Je n'irais pas volontiers en échange quelque part où on parle d'une

manière déviante par rapport à la norme, parce que l'accent en question pourrait avoir un statut négatif en France ou il pourrait être extrêmement difficile à comprendre.

- (G3) Avec mes collègues, on a pensé le semestre dernier que pour le français il n'y a pas de point de comparaison avec les locuteurs de L2 comme c'est le cas pour l'anglais, mais tout le monde compare sa manière de parler avec les locuteurs natifs, ce qui n'a aucun sens.

H. Les expériences des étudiants déstabilisés par la variation linguistique se limitent à l'énervement (H1), à la difficulté (H2, H3) et à la frustration qu'elle provoque (H2), avec une représentativité assez faible, de 8,57%.

- (H1) Je ne sais pas les identifier et ça m'énerve.
- (H2) mais elles [les vidéos] étaient toujours avant tout frustrantes, comme c'était difficile de comprendre.
- (H3) Je sais identifier les différences en théorie, mais en pratique c'est difficile de les remarquer.

I. Depuis leur perspective, les étudiants ne sont pas en mesure d'évaluer la compétence de leurs enseignants, mais ils pourraient faire des remarques quant à l'utilité des matériaux et des méthodes utilisées en cours. Un seul étudiant de 3^e-4^e année s'y intéresse, en soulignant la mauvaise qualité des documents authentiques oraux qui ne facilite pas l'apprentissage.

(I1) Ce serait bien s'il y avait des matériaux où les différences peuvent mieux s'entendre, par exemple une prononciation plus claire et des locuteurs plus lents, et la qualité du son pourrait être meilleure.

On constate donc que la catégorie d'attitudes la plus représentative chez les étudiants interrogés est F., qui touche à l'apprentissage par imprégnation et par exposition à la variation linguistique (28,57% - parmi lesquels peu d'étudiants de 1^e-2^e année, mais en revanche la moitié des étudiants à partir de la 3^e année). La même proportion d'étudiants (28,57%) estiment que l'imprégnation ou exposition a lieu en dehors des cours de l'université (voir les attitudes F3-F10, A7, E7 - ce sont surtout les étudiants de 3^e-4^e année qui expriment cette conception). Viennent ensuite, avec le même degré de représentativité (17,14%), les vues A., B. et E., selon lesquelles on doit enseigner en priorité le français de base, il est important de prendre en compte la variété, et l'enseignement doit se faire de manière spécifique. Ce sont principalement les étudiants des 1^e-2^e années d'études qui expriment la vue A. selon laquelle c'est le français de base qui doit être acquis en priorité, alors que B. touchant à l'importance de la variation est soulignée par les étudiants en Master, et E. touchant au besoin d'être spécifique dans l'enseignement de la

variation est le plus représentatif chez les étudiants à partir de la 3^e année, y compris au niveau Master. On voit donc que :

- les 1^e-2^e années sont préoccupés par l'apprentissage du français standard avant toute autre chose, car ils mentionnent beaucoup A. et très peu B., E., F. ;
- les 3^e-4^e années sont préoccupés par la manière dont la variation est enseignée et l'exposition à la variation (ils sont ceux qui soulignent le fait que cette exposition se fait en dehors des cours) ; ils mentionnent beaucoup E., F. et peu A., B. ;
- les 5^e année et plus, c'est-à-dire les étudiants en Master, ont les mêmes préoccupations que les étudiants de 3^e-4^e année, mais ils soulignent, en plus, l'importance de la variation et le besoin de sortir de l'enseignement du français standard francocentré ; ils mentionnent beaucoup B., E., F. et très peu A.

Conclusion

D'après les réponses des étudiants, la variation linguistique en FLE est un acquis, dans la mesure où la formation suivie éveille l'intérêt des étudiants pour les variétés de français et où, en fin de parcours, les étudiants acquièrent une conscience linguistique qui englobe la dimension variationnelle de la langue. En effet, les résultats basés sur le point 4 du questionnaire et sur les attitudes et conceptions de la variation linguistique montrent que la conscience linguistique se développe au fil des études. Si les étudiants de 1^e et 2^e année n'accordent pas une grande importance à la variation linguistique, ceux de 3^e et 4^e année font preuve d'une réelle préoccupation pour l'enseignement-apprentissage de la variation linguistique - inversion d'attitude qui s'opère grâce au curriculum du département, puisque le cours de variation linguistique intervient à la fin de la 2^e ou de la 3^e année, selon le rythme d'étude de l'étudiant. Quant aux étudiants de Master, ils rejettent clairement le francocentrisme revendiqué par les étudiants de 1^e-2^e année et sont très motivés par la variation diatopique.

Ces résultats pourraient bien entendu être affinés, car, si cette analyse s'est axée sur l'année d'étude des étudiants, on peut envisager de décrire leurs représentations et attitudes envers la variation linguistique sous d'autres angles également, par exemple comme nous l'avons esquissé en parlant des expériences de voyages/séjours francophones. En prenant en compte le profil des étudiants, il serait intéressant, également, du point de vue de la formation professionnalisante, de chercher à voir s'il y a une corrélation entre les représentations face

à la variation et la carrière professionnelle visée par les étudiants. Notamment, pour les futurs enseignants, il serait intéressant de voir s'ils ont une perception de la langue à enseigner comme devant être plutôt normée ou plutôt ouverte sur la variété des français ; ou encore, on pourrait voir si les représentations des futurs traducteurs diffèrent de celles des futurs enseignants, s'ils s'intéressent plus à un type de variation qu'à un autre.

Enfin, il reste toutefois des aspects à développer en matière de variation linguistique dans le cadre d'enseignement du FLE où sont formés les étudiants interrogés. En effet, l'autoévaluation des compétences et les difficultés perçues par les étudiants montrent qu'on gagnerait à renforcer la présence de la variation dans la formation des étudiants, notamment au niveau des variations diastratique et diatopique qui ressortent dans les réponses au questionnaire comme étant les plus problématiques. Sans rentrer ici dans une discussion sur les modalités de le faire, nous pourrions conclure, inspirée par les avis des étudiants, en disant que c'est finalement ce qui crée le besoin d'apprendre/enseigner la variation, à savoir le contexte globalisé avec ses échanges accrus entre les pays et les locuteurs de différentes zones géographiques et dans différents contextes, qui apporte la solution à ce besoin : les étudiants du département dont il est question dans cette étude ont tous la possibilité de passer du temps dans un pays francophone et d'échanger avec des locuteurs francophones ; s'ils n'ont pas encore profité de cette possibilité, ils savent qu'ils pourront et même devront le faire. C'est précisément cette possibilité qui est soulignée dans les avis qui mentionnent l'apprentissage hors enseignement et, comme le suggère l'énoncé F11, c'est cette possibilité qui pourrait être saisie par les enseignants. Car inviter la variation authentique dans les cours, cela est bien possible à l'université, contrairement aux doutes qu'émet F11. Par ailleurs, on peut ajouter que la variation y est déjà présente dans une mesure plus grande que les étudiants ne le pensent, seulement, pour beaucoup, comme pour E2, si les choses ne sont pas explicitées, elles peuvent passer inaperçues.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Dervin, F. 2008. « Le Français Lingua Franca : un idéal de communication interculturelle inexploré ? ». *Synergies Europe*, n° 3, p. 139-158. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe3/dervin.pdf> [Consulté le 02 avril 2018].
- Dervin, F., Johansson, M. 2011. « Les études francophones en Finlande : entre francophonie liquide et solide ? ». *Alternative Francophone*, n° 1(4), p. 30-41.
- Detey, S. 2017. La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. In :

A.-C. Jeng, B. Montoneri, M.-J. Maitre (éds.), *Échanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*. New Taipei City : Tamkang University Press, p. 93-114.

Eloy, J.-M. 2003. « Enseigner le français avec la variation ». *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 49, p. 5-14.

Gadet, F. 2003. *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Klinkenberg, J.-M. 2001. « La conception essentialiste du français et ses conséquences. Réflexions polémiques ». *Revue belge de philologie et d'histoire*, n° 72, p. 805-824.

Merlo, J.-O. 2011. « Vers une didactique du FLE "Français international" en Italie : quelques réflexions à partir du cas québécois ». *SILTA Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*. Pisa : Pacini editore, p. 1-25.

Molinari, C. 2008. L'enseignement du FLE face au défi de la variation. In : G. Alao, E. Argaut, M. Derivry-Plard, H. Leclercq (éds.), *'Grandes' et 'petites' langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne : Peter Lang, p. 57-68.

Molinari, C. 2010. Normes linguistiques et normes culturelles dans l'apprentissage du FLE : un parcours d'ouverture à la variation francophone. In : Bertrand O., Schaffner I. (éds.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Paris : Les Éditions de l'École Polytechnique, p. 101-114.

Valdman, A. 2000. « Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis ». *The French Review*, n° 75(4), p. 648-666.

**Synergies pays riverains
de la Baltique n° 12 / 2018**



Comptes rendus





Raili Marling

Université de Tartu, Estonie

raili.marling@ut.ee

Traduit par Vincent Dautancourt

Université de Tartu, Estonie

vincent.dautancourt@ut.ee

*Présenter des ouvrages académiques en sciences humaines et sociales en français et en estonien. Pistes contrastives pour étudier les cultures discursives dans les comptes rendus de lecture français et estoniens, Thèse de doctorat, soutenue par Marge Käsper, sous la direction de Tiina-Ann Kirss, Marie-Anne Paveau et Anu Treikelder, octobre 2017, *Dissertationes philologiae romanicae universitatis tartuensis*, vol. 7, University of Tartu Press (298 pages). [En ligne] : <https://dspace.ut.ee/handle/10062/57816>*

La thèse de doctorat de Marge Käsper est consacrée à une série de questions actuelles au sein de la communauté internationale des études du discours. Au cours des dernières années, le discours universitaire a suscité un regain d'attention de la part des spécialistes qui participent au débat de manière productive en proposant des outils d'analyse de corpus. Marge Käsper s'inscrit dans l'aile traditionnellement qualitative des études du discours, mais elle apporte de nouvelles informations à la recherche par son travail comparatif, tant sur un axe géographique que temporel, en discutant du discours universitaire français et estonien. Alors que le français est une langue de recherche majeure, avec une tradition rhétorique bien établie, l'estonien, qui a toujours été en concurrence avec une autre langue dominante (l'allemand ou le russe) manque d'une longue tradition. Aujourd'hui, les deux font face à la pression de l'anglais en tant que langue de communication académique presque omniprésente, en particulier dans les publications à fort impact bibliométrique. Cela crée une base de comparaison intéressante.

En utilisant la comparaison, la thèse aborde une problématique qui est toujours d'actualité dans le monde universitaire, tant pour les universitaires que pour les enseignants : qu'est-ce qu'un bon style académique et est-il possible d'établir des règles universelles à travers les divisions linguistiques et culturelles. Cette dernière

question est particulièrement pertinente dans le contexte actuel, où l'anglais a également affecté les pratiques d'écriture et les normes dans d'autres langues. C'est dans ce contexte que la thèse de Käsper revêt une importance particulière dans la mesure où elle étudie comment les publications universitaires en sciences humaines et sociales sont présentées dans des comptes rendus de livres publiés dans des périodiques en français et estonien. Les domaines spécifiques étudiés dans les deux langues sont l'histoire et la linguistique. La thèse analyse des séquences textuelles stratégiques, les critères et le vocabulaire des commentaires et, à travers ces éléments, la « culture discursive » à laquelle les textes appartiennent (à savoir les cultures discursives de la rédaction académique en estonien et en français). Cette comparaison est effectuée à dix ans d'écart, en examinant des textes rédigés en 2005 et en 2015. Bien que plusieurs changements importants se soient produits dans le monde universitaire au cours de cette période, notamment le passage des monographies universitaires vers des recueils d'articles, la distinction entre les deux cultures discursives est restée relativement stable, comme le montre la thèse.

Pour accomplir cette recherche, la thèse parcourt une série d'étapes importantes. Le premier chapitre établit le cadre méthodologique de la thèse en présentant la linguistique contrastive et l'analyse du discours. Käsper montre comment la tradition française des études du discours a combiné analyse linguistique et analyse sociale. La présentation de la méthode montre la maîtrise confiante de l'auteur du terrain et sa capacité à choisir des outils appropriés à son propre projet. La méthode adoptée est celle de l'analyse contrastive du discours, où c'est la matérialité langagière d'un genre textuel qui fournit un terrain de comparaison ; la notion de prédiscours, empruntée à Marie-Anne Paveau, ajoute une dimension cognitive à l'analyse. Käsper construit ainsi une approche qui peut être utilisée aussi de manière productive dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. Le deuxième chapitre se concentre sur le discours universitaire en tant que domaine d'étude, sur ses conventions de genres et sur ses dimensions comparatives. Une attention particulière est accordée à la clarté en tant que norme dans le discours académique. Le deuxième chapitre présente également le corpus construit et débat de la question de la comparabilité des revues choisies pour l'analyse, point nécessaire, vu les différences des cultures universitaires en termes de traditions et de taille.

Les chapitres 3 à 6 présentent l'analyse empirique. Le chapitre 3 examine les séquences initiales (les *incipit*) des comptes rendus, le chapitre 4 discute la question de la linéarité textuelle. Les chapitres 5 et 6 sont consacrés à la notion clé de clarté dans les cultures discursives, respectivement française et estonienne. Curieusement, les différences entre les deux cultures discursives peuvent être

perçues dans l'interprétation divergente de ce critère clé de l'écriture académique. Cela tient aux différences distinctives dans la fonction même de la critique de livre en France et en Estonie. Alors que le format des critiques en France place l'ouvrage paru dans la tradition précédente et considère le texte de manière critique, les comptes rendus estoniens sont plus descriptifs. Ainsi, les comptes rendus français mettent en valeur le fait que les textes *présentent clairement* le propos discuté, tandis que les comptes rendus estoniens apprécient le fait que les textes *clarifient* la thématique étudiée. Le chapitre 7 tente de tirer des conclusions diachroniques. Compte tenu de la nature exploratoire de ce chapitre et du relatif déséquilibre existant dans les corpus étudiés, ces conclusions ne permettent cependant pas une généralisation mais les « pistes d'étude » indiquées peuvent encourager des recherches futures.

L'auteur a assemblé dans sa thèse un système d'idées à plusieurs niveaux et il est naturel que certains éléments d'un tel édifice invitent à la discussion. Beaucoup a été écrit sur le fait que la notion de discours est devenue trop largement utilisée et a donc perdu sa clarté terminologique. C'est également, dans une certaine mesure, un problème dans la présente thèse. Comme l'auteur cite un nombre impressionnant d'érudits dans plusieurs disciplines, il est probable que le terme apparaisse dans des significations quelque peu différentes dans les citations du texte, en particulier lorsque l'on considère le fossé disciplinaire fondamental entre la théorie linguistique et la théorie critique, mais aussi entre la théorie anglaise et les études françaises du discours. Cela aurait nécessité une plus longue problématisation du terme et peut-être aussi un commentaire de l'auteur sur le terme utilisé par d'autres auteurs, afin de garantir la stabilité de la définition du terme à tous les points de la thèse. La thèse aurait pu recourir à une section distincte pour montrer les usages multiples et changeantes de ce terme dans la littérature académique plus généralement, et dans cette thèse en particulier. Ces critiques pourraient toutefois être formulées à l'encontre de la plupart des travaux universitaires publiés sur le discours.

En plus de la compréhension empirique fournie par la thèse, cette dernière mérite toutefois une attention particulière pour son appareil théorique soigné, notamment l'examen approfondi du travail de Michel Foucault, dont Käsper souligne l'utilité pour les études du langage tout en réalisant une mise en parallèle intéressante de celui-ci avec les écrits de Michel Pêcheux qui servent de base pour la théorie des prédiscours appliquée dans les analyses. À l'exemple de la difficile comparabilité de la nature des revues en sciences du langage dans les deux espaces linguistiques (difficulté qui touche également les sciences humaines et sociales, à dominante sociale en France et plutôt culturelle en Estonie), le cadrage par Foucault sert à

montrer que les formations discursives dans lesquelles entre une discipline peuvent varier d'un espace discursif à l'autre. Vu la complexité de l'œuvre de Foucault, il convient de préciser ici que Marge Käsper présente ses idées avec une clarté remarquable. Un travail linguistique peut en effet être enrichi par de telles connaissances théoriques critiques.

La notion de culture discursive, utilisée dans la thèse à la suite des travaux comparatifs en analyse du discours de Patricia von Münchow, invite cependant à la polémique. Il s'agit d'un choix d'entrer dans les différences linguistiques et culturelles par le biais de la matérialité langagière d'un genre, par sa conceptualisation et ses pratiques, mais l'on se garde ainsi de se lancer dans une problématisation en profondeur des communautés discursives nationales ou basées sur les langues. Dans un travail éclairé par des traditions critiques d'analyse du discours, on aurait pu s'attendre à un engagement plus critique vis-à-vis de notions contestées sur le plan idéologique, devenues de plus en plus insoutenables. Bien que l'auteur de la thèse fasse référence à la dimension sociale comme dimension importante de la tradition des études du discours en langue française, la priorité est toujours accordée à la description du fonctionnement langagier des textes étudiés. L'accent mis sur les prédiscours régissant les pratiques d'évaluation des ouvrages donne, d'autre part, une acception normative à la notion d'idéologie. Il serait toutefois louable si, en prolongement de la thèse, une future étude par l'auteur développait de manière plus importante les liens entre discours et idéologie, y compris les idéologies linguistiques au sein du monde universitaire.

Dans son ensemble, la thèse montre une bonne maîtrise de la littérature académique dans le domaine de la linguistique contrastive et de l'analyse du discours. La liste bibliographique est exhaustive et comprend des références dans plusieurs langues. L'analyse empirique est quelque peu inégale selon les chapitres, mais démontre clairement le potentiel des méthodes choisies. La thèse peut être utile aux professeurs d'écriture académique, en particulier aux professeurs de français en Estonie, qui peuvent s'appuyer sur l'étude de Käsper pour sensibiliser leurs étudiants aux différences discursives des deux espaces linguistiques académiques. Dans ses enjeux, la thèse fait en effet référence à l'enseignement de la langue et de la culture et à l'importance d'apporter une réflexion à la pratique de l'enseignement.



Andrea Hynnen

Université de Turku, Finlande

andrea.hynnen@gmail.com

« Défaire » la femme africaine : intersectionnalité performative dans les œuvres semi-autobiographiques de Calixthe Beyala et de Ken Bugul, Thèse de doctorat, soutenue par Kaiju Harinen, sous la direction de Eija Suomela-Salmi et Pirjo Ahokas, octobre 2018, *Annales Universitatis Turkuensis*, série B, vol. 461, Université de Turku (313 pages). [En ligne] : <http://www.utupub.fi/handle/10024/145870>

La thèse de doctorat de Kaiju Harinen, « Défaire » la femme africaine : *intersectionnalité performative dans les œuvres semi-autobiographiques de Calixthe Beyala et de Ken Bugul*, soutenue à l'université de Turku, en Finlande, est centrée sur deux auteurs subsahariennes renommées, Calixthe Beyala, d'origine camerounaise, et Ken Bugul (pseudonyme de Mariétou Biléoma Mbaye), originaire du Sénégal.

Il y a des différences entre ces deux auteurs, tant par rapport à leur vie privée que par rapport à leur trajet professionnel et production littéraire, mais aussi plusieurs points en commun qui justifient parfaitement de les juxtaposer ainsi dans une thèse. Toutes les deux ont quitté leur pays natal pour l'Europe et y ont vécu des moments difficiles qui sont transposés dans leurs livres ; Beyala y est restée (après quelques années passées en Espagne, elle s'est installée à Paris) alors que Bugul est retournée en Afrique, d'abord au Sénégal puis au Congo. Harinen note des ressemblances au niveau des thèmes traités et au niveau du style satirique et burlesque qui caractérise les œuvres qu'elle analyse dans cette thèse (p. 35). En mettant Beyala et Bugul en parallèle, elle réussit à soulever maintes questions intéressantes liées entre autres à l'identité féminine africaine, à l'ethnocentrisme occidental, à l'exotisme, à l'expression d'un éthos féministe dans des ouvrages littéraires et dans le paratexte de ces ouvrages, à la globalisation du marché littéraire et au débat sur la francophonie et la littérature-monde. Harinen n'est d'ailleurs pas la première à les traiter ensemble, comme il en ressort de son bref aperçu des recherches antérieures sur Beyala et Bugul (p. 23).

Harinen s'est concentrée sur cinq ouvrages au total, tous parus dans les années 1980 et 1990 : *Assèze, l'Africaine* (1994) et *La Petite fille du réverbère* (1998) de Beyala et *Le Baobab fou* (1982), *Cendres et Braises* (1994) et *Riwan ou le chemin de*

sable (1999) de Bugul. Ce choix lui permet d'analyser en profondeur les questions qui l'intéressent susmentionnées. En revanche, la limitation du corpus fait que la thèse ne prend pas en considération l'évolution des œuvres de Beyala et de Bugul ni la manière dont ces mêmes questions sont traitées dans d'autres ouvrages par ces auteurs. Rendre compte de l'œuvre complet de Beyala et de Bugul n'est pas le but de Harinen, clairement annoncé dans l'introduction.

La thèse comprend une longue introduction, deux chapitres présentant les nombreuses théories mobilisées et une partie analytique composée de trois chapitres. La brièveté de la conclusion (5 pages) contraste avec l'ampleur de l'introduction (36 pages). Les annexes, au nombre de quatre, ne sont pas indispensables depuis la perspective du lecteur, bien qu'elles aient sans doute été utiles pendant la rédaction de la thèse. Notamment, l'annexe 4, contenant le schéma narratif de *Riwan ou le chemin du sable*, ne fait guère que susciter la question pourquoi un seul des cinq ouvrages étudiés y est inclus. L'analyse proprement dite du corpus est organisée autour de trois thèmes : l'éthos féministe de Beyala et de Bugul ; l'image d'auteur transmise par le paratexte et la classe sociale des protagonistes ; et le rapport entre féminisme et religion. Même si le fondement théorique est très large et dense, Harinen réussit à nouer la discussion théorique et son analyse textuelle : théorie et analyse sont étroitement liées tout au long du travail.

Dans sa thèse de doctorat, Harinen combine plusieurs domaines : études littéraires, sociologie de la littérature, études féministes et postcoloniales, études intersectionnelles (*intersectional studies*) et études de la blanchitude (*whiteness studies*). L'intersectionnalité, définie comme une « domination multiple simultanée » (p. 12), est au cœur de son approche analytique. Il est particulièrement louable qu'elle ajoute la religion et la spiritualité aux catégories qui sont habituellement incluses dans les analyses intersectionnelles, à savoir le sexe, le genre, la « race », et la classe. S'il existe déjà de nombreuses études qui analysent l'intersection du genre, de la sexualité, de la couleur de peau et de la classe chez des personnages littéraires, la discussion menée par Harinen autour de la religion, du sécularisme et de la polygamie est novatrice. Des outils et des termes relevant de la narratologie classique issue du structuralisme (Genette, parmi d'autres ; voir Prince, 2006) sont, en outre, utilisés pour décortiquer les ouvrages de Beyala et Bugul dans la partie analytique.

Cette thèse « éclectique et interdisciplinaire », comme la qualifie Harinen elle-même (p. 115), est indéniablement le fruit d'un long processus et d'études approfondies durant des années. Harinen montre avec prouesse sa connaissance, voire sa maîtrise des divers domaines théoriques évoqués dans sa recherche. Les termes clés (et la terminologie en général) sont soigneusement définis, évalués et

contrastés à d'autres termes voisins. Il en résulte une thèse ambitieuse, riche et dense, cependant avec quelques lourdeurs inévitables. À vouloir tout inclure, l'auteur donne parfois l'impression d'avoir du mal à faire le choix entre les théories et notions abordées ou à laisser tomber tel concept ou telle référence jugés pourtant comme n'étant pas les plus appropriés à l'analyse en question. Ainsi, en comparant le terme de champ littéraire de Pierre Bourdieu à celui de système littéraire avancé par Pierre Halen, Harinen constate que le point de vue de ce dernier est « plus détaillé et plus pertinent » (p. 86) pour son approche, mais, par la suite, elle continue tout de même à faire référence aux deux auteurs, comme dans le passage suivant : « les dichotomies hiérarchiques au sein du champ (Bourdieu)/système (Halen) littéraire français sont reconnues et analysées par plusieurs chercheurs (...) » (p. 97). Cela n'est pas pour faciliter la tâche du lecteur, parfois, mais il n'en reste pas moins que le travail accompli par Harinen est impressionnant tant par son étendue que par sa profondeur.

Le rapport entre la vie de l'auteur et l'œuvre littéraire est un thème crucial dans cette recherche, et Harinen s'engage dans une démonstration très intéressante de la manière dont les expériences personnelles des auteurs, leur engagement féministe, le contexte englobant et la création littéraire s'imbriquent les uns dans les autres. Comme indiqué par le titre de la thèse, les ouvrages de Beyala et de Bugul qui y sont étudiés sont traités par Harinen comme étant de la littérature semi-autobiographique, terme emprunté à Philippe Lejeune (1986). Lejeune est une référence incontestable quant à l'autobiographie, toutefois ce choix terminologique est quelque peu surprenant et sa justification n'est pas entièrement convaincante. Les thèses de Lejeune sur le pacte romanesque et le pacte autobiographique sont assez catégoriques et, comme le précise Harinen elle-même (p. 32), Lejeune ne semble guère apprécier les formes intermédiaires qui ne rentrent pas facilement dans ces deux catégories : autobiographie ou roman. Étant donné que Harinen, au contraire, s'intéresse en particulier à ce type de littérature où le vécu réel et la fiction se mêlent, il est étonnant qu'elle opte pour la terminologie lejeunienne, d'autant plus qu'elle évoque en passant d'autres théories et débats sur l'autobiographie (y compris l'autobiographie postcoloniale et l'autofiction) et montre ainsi qu'il y a d'autres approches possibles. Il est évident que l'on ne peut pas entrer dans tous les débats, mais cette question particulière est le pivot du travail entier et aurait peut-être mérité plus d'attention.

Pour résumer, cette thèse riche et élaborée ouvre de nouvelles perspectives tant pour les études de littérature africaine que pour les débats théoriques sur le féminisme et l'intersectionnalité. Les quelques faiblesses mentionnées dans ce qui précède (la délimitation du corpus, le choix du terme « semi-autobiographique » et

la densité des références théoriques) n'enlèvent rien à la qualité du propos. Nous la recommandons à quiconque s'intéresse à la littérature, aux études africaines, féministes ou postcoloniales.

Lejeune, P. 1986. *Moi aussi*. Paris : Seuil.

Prince, G. 2006. « Narratologie classique et narratologie post-classique ». *Vox Poética*. [En ligne] : <http://www.vox-poetica.org/t/articles/prince.html> [consulté le 19 octobre 2018].

**Synergies pays riverains
de la Baltique n° 12 / 2018**



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrices scientifiques •

Depuis 2006, **Vita Valiukienė** travaille à l'Université de Vilnius, en Lituanie, au département de philologie française en tant qu'enseignante du FLE. Elle donne également des cours d'histoire et de civilisation de France, des cours de la didactique de FLE ainsi que des cours théoriques et pratiques de la linguistique du corpus. Ses domaines de recherches préférés sont la modalité, la linguistique du corpus, la linguistique contrastive, la didactique du FLE. Elle est auteur de plusieurs articles portant sur la modalité linguistique et de projets divers ainsi que de réalisations pédagogiques, par exemple « Les principes andragogiques » (2014). Formatrice des formateurs au niveau national et international, Vita Valiukienė est aussi habilitée à exercer les fonctions d'examineur-correcteur des examens internationaux du français de DELF-DALF à l'Institut français de Vilnius.

Vitalija Kazlauskienė est docteur en sciences humaines de l'Institut de linguistique appliquée de l'Université de Vilnius, en Lituanie. Elle enseigne à l'Université de Vilnius la linguistique générale, la didactique du FLE, la francophonie ainsi que l'introduction à l'art sur la peinture française. Ses domaines de recherche privilégiés sont la syntaxique, la linguistique de corpus, la langue des apprenants et la didactique du FLE.

• Auteurs des articles •

Joanna Górnikiewicz est maître de conférences de l'Université Jagellonne de Cracovie, en Pologne. Linguiste, elle enseigne la syntaxe française, la phonétique et la grammaire contrastive franco-polonaise. Elle s'intéresse particulièrement à la référence et aux systèmes temporels français et polonais dans une perspective comparative et traductologique.

Soili Hakulinen est maître de conférences à l'Université de Tampere, en Finlande, où elle enseigne la langue et la linguistique françaises. Ses intérêts de recherche portent sur la syntaxe, la linguistique textuelle ainsi que l'analyse contrastive, en particulier du point de vue de l'enseignement de la langue. Actuellement, elle s'intéresse aussi aux transformations des conventions de l'écriture en français dans un contexte où les médias sociaux et autres écrits numériques ont contribué à une démocratisation de l'écriture jamais connue auparavant.

Christine Martinez est enseignant-chercheur à l'Institut de Linguistique Appliquée de l'Université de Varsovie, en Pologne. Elle a enseigné à toutes les étapes du cursus scolaire et académique, ainsi que pour l'ENA polonaise ; elle coopère, actuellement, avec la faculté de Néophilologie de l'Université de Białystok, Pologne. Ses recherches se concentrent sur la phraséologie et la glottodidactique. Analyser les collocations en contexte, les décortiquer et en extraire de chacune d'elle ce qu'elle nomme les traits sémiotiques est son violon d'Ingres. Elle a publié, dernièrement, plusieurs articles consacrés aux collocations du champ lexical écologique. Pour assouvir sa soif didactique, elle vient de débiter une étude sur l'évaluation de la production orale.

Katarzyna Kwapisz-Osadnik est professeur HDR d'études romanes et italiennes à l'Université de Silésie, en Pologne. Elle est spécialiste en linguistique générale, romane et italienne. Ses recherches portent sur l'analyse des catégories grammaticales, plus particulièrement des temps, des modes, des articles et des prépositions, dans le cadre de la linguistique cognitive. En 2009, elle a publié une monographie intitulée *Le verbe français dans un cadre cognitif*. Elle est également l'auteur de plusieurs manuels de français et de grammaires contrastives franco-polonaise et italo-polonaise.

Miroslav Stasilo enseigne le français langue étrangère à l'Université de Vilnius, à l'Académie militaire de Lituanie et à l'Institut français de Vilnius. Il a soutenu sa thèse de doctorat à l'Université Paris-Est Créteil en janvier 2012, sous la direction de Dominique Maingueneau : *Déclarations et interviews des candidats élus et vaincus aux élections présidentielles en France et en Lituanie (1993-2009) : construction de l'ethos politique et approche lexicométrique*. Miroslav Stasilo s'intéresse aux questions discursives, notamment au genre de discours politique, ainsi qu'à la didactique moderne des langues étrangères, particulièrement du français. Ses derniers articles sont publiés en anglais, français et russe.

Dileta Jatautaitė est maître de conférences au département des sciences humaines de l'Académie militaire de Lituanie, où elle a dirigé le département des langues étrangères de 2012 jusqu'à septembre 2018. Elle travaillé également dans l'Université Mykolas Romeris de Vilnius et a travaillé auparavant à l'Université de Vilnius et à l'Université des sciences de l'éducation. Le domaine principal de ses recherches est l'influence des traits psychologiques des apprenants sur l'intensité de leur apprentissage ainsi que sur l'enseignement en langue étrangère : mémoire, réflexion, intellect, motivation. Dileta Jatautaitė organise périodiquement des conférences consacrées à l'enseignement des langues vivantes et aux problèmes du plurilinguisme en Europe dans le cadre de l'Académie militaire et co-organise des conférences en République Tchèque et en Géorgie.

Ana-Maria Cozma est maître de conférences au Département de français de l'Université de Turku, en Finlande. Elle est docteur en sciences du langage de l'Université de Nantes depuis 2009 et habilitée à diriger des recherches (*dosentti*) depuis 2017. Ses recherches

s'inscrivent principalement dans le domaine de la sémantique argumentative et de l'analyse du discours. Elle s'intéresse également à la pédagogie de la méthodologie de la recherche au niveau Master.

• **Auteurs des comptes rendus** •

Raili Marling est professeure d'études anglaises à l'Université de Tartu, en Estonie. Elle a également enseigné en Nouvelle Zélande et aux États-Unis. Elle fait partie du groupe de recherche en littérature et culture contemporaines de l'Université de Tartu. Ses domaines d'intérêt sont l'évolution des approches de l'identité, la politique des affects et les discours sur le genre, le néolibéralisme dans la littérature et la société contemporaines. Raili Marling est également intéressée par la *French Theory*, en particulier l'œuvre de Michel Foucault.

Docteur en géopolitique spécialiste de l'Estonie, **Vincent Dautancourt** enseigne actuellement le français et la civilisation française à l'Université de Tartu, en Estonie. Il est également traducteur, cartographe et contributeur au projet de Grand Dictionnaire Estonien-Français de l'Association franco-estonienne de lexicographie.

Andrea Hynynen est docteur de langue et littérature françaises. Ses domaines de spécialité sont les études littéraires féministes et les études queer en littérature. Après sa thèse de doctorat, soutenue en 2010 à l'université Åbo Akademi, en Finlande, dans laquelle elle a analysé l'œuvre romanesque de Marguerite Yourcenar depuis une perspective féministe et queer, Hynynen s'est spécialisée dans l'étude du roman policier français. Elle est professeur associé (*dosentti*) à l'Université de Turku, Finlande.



Projet pour le numéro 13 / 2019



L'événement et l'image

coordonné par Tanel Lepsoo, Université de Tartu, Estonie

On parle généralement d'un événement quand un élément singulier interrompt le cours habituel des choses, isole le présent de l'avenir et du passé, rend possible la suspension des règles et provoque, surtout, une restructuration de l'ordre sémantique et symbolique. Cette restructuration peut créer un nouvel espace des possibles (Bourdieu) ; aboutir à une nouvelle synchronisation des horizons d'attente (Durkheim) ; ou causer la transformation de l'imaginaire (Lotman). Ainsi on peut affirmer avec François Dosse que « l'essentiel de l'événement se situe en effet dans sa trace, dans ce qu'il devient de manière non linéaire au sein des multiples échos de son après-coup¹ ».

Roland Barthes, dans son article « L'écriture de l'événement », consacré à Mai 68, propose dans la lignée de Derrida de « séparer rigoureusement » la parole et l'écriture comme moyens d'aborder l'événement : la seconde est différente de la première parce qu'elle distancie l'acte et le discours mais aussi révèle « la force d'inscription, la pesée d'une trace irréversible ». L'écriture elle-même est violente, tout comme la violence est une écriture. La première, en revanche, est immédiate, caractéristique à l'Histoire « chaude » en train de se faire et qui est, pour Barthes, avant tout auditive. Et il remarque dans une note en bas de page : « Il faut se rappeler ces rues remplies d'hommes immobiles, ne voyant rien, ne regardant rien, les yeux à terre, mais l'oreille collée au transistor élevé à hauteur du visage, figurant ainsi une nouvelle anatomie humaine² ».

Aujourd'hui, on le voit partout, ce n'est pas le transistor, ce nouvel organe de l'homme, mais le smartphone que l'on sort de sa poche en cas d'un événement mineur ou majeur, et beaucoup moins pour écouter (même si cette fonction n'est pas totalement négligée) que pour regarder ; de même que pour photographier ou filmer (ou encore se photographier et se filmer), ce qui brouille fortement la perspective barthésienne. L'image photographique est rentrée en force aux côtés de la parole et de l'écriture, surpassant cet antagonisme, puisqu'elle peut désormais être à la fois immédiate et irréversible.

Pour mieux cerner ce nouveau phénomène, nous vous invitons à communiquer des résultats de vos travaux portant sur le rôle des images et leur rapport à l'événement d'une manière générale, non seulement dans le contexte contemporain mais aussi diachronique ou historique, que ce soit sous l'angle socio-anthropologique, philosophique ou esthétique. Ainsi ce n'est pas l'image sociale et photographique seule qui méritera notre attention, mais l'image dans toutes ses formes et dans son ambiguïté, qu'elle soit artistique, mentale, voire rhétorique.

Un appel à contributions a été lancé en novembre 2018.
Date limite de réception des articles complets : le 31 mai 2019.
Contact de la Rédaction : synergies.baltique@gmail.com

Notes

1. François Dosse, *Renaissance de l'événement. Un défi pour l'historien : entre Sphinx et Phénix*, Presses universitaires de France, coll. « Le nœud gordien », 2010, p. 316.
2. Roland Barthes, « L'écriture de l'événement », in *Communications*, novembre 1968.

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.baltique@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 **Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la « version pdf-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale.



Synergies pays riverains de la Baltique, n° 12 /2018

Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies pays riverains de la Baltique, n° 12 / 2018

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN6DE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en décembre 2018 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON

PLUS - ul.Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro thématique réunit sept contributions consacrées à l'enseignement du français langue étrangère à l'université dans les pays riverains de la Baltique. L'enseignement/apprentissage du français dans ces contextes est abordé sous différents angles : celui de la grammaire contrastive et de la typologie lexicale contrastive, celui de l'enseignement du lexique, illustré ici par les noms communs et par les collocations, celui de l'erreur, vue comme un indicateur du niveau de langue des apprenants et comme un moyen efficace pour améliorer la compétence linguistique des étudiants, celui encore des techniques efficaces que sont la mémorisation et l'enseignement combiné dans une formation intensive de français, et enfin, celui de la variation linguistique dans l'enseignement universitaire telle qu'elle est perçue par les étudiants.