



UNIVERSITÉ DU BURUNDI
INSTITUT DE PEDAGOGIE APPLIQUEE
MASTER EN LANGUES
SPECIALITE : ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Linguistique appliquée à l'enseignement du français (MLEF1101)
: 1^{ère} année de Master en Enseignement du Français

Volume horaire : 45h (Théorie : 30h + TP : 15h)

Syllabus de l'ECUE

Par

Pr Epimaque NSHIMIRIMANA

Année académique : 2025-2026

TABLE DES MATIERES

Description du cours	4
INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1 : CHAMPS DE LA LINGUISTIQUE APPLIQUEE	7
1.1. Définition et domaines de la linguistique appliquée	7
1.2. Démarche méthodologique de la linguistique appliquée.....	9
1.3. Exemples de champs d'application de la linguistique	10
1.3.1. Linguistique appliquée et traduction	10
1.3.2. Linguistique appliquée et communication professionnelle.....	11
1.3.3. Linguistique appliquée et enseignement des langues secondes/étrangères	12
1.3.4. Linguistique appliquée et lexicographie	14
1.3.5. Linguistique appliquée et terminologie	15
CHAPITRE 2 : LINGUISTIQUE CONTRASTIVE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES	17
2.1. Analyse contrastive classique	17
2.1.1. Bases psychologiques et linguistiques de la CAH	17
2.1.1.1. Brève présentation du distributionnalisme	17
2.1.1.1.1. Exclusion du sens	18
2.1.1.1.2. Etablissement du corpus	18
2.1.1.1.3. Recherche des régularités	19
2.1.1.1.4. Analyse en constituants immédiats.....	19
2.1.1.2. Théorie du transfert	20
2.1.2. Méthodes de l'analyse contrastive	22
2.1.3. Critiques de l'analyse contrastive	23
2.2. Analyse des erreurs.....	24
2.2.1. Bases psychologiques et linguistiques de l'analyse des erreurs	24
2.2.2. Principes et méthodes de l'analyse des erreurs	26
2.2.2.1. Principes de l'analyse des erreurs	26
2.2.2.2. Méthodes de l'analyse des erreurs.....	26
2.2.3. Signification et implications pédagogiques des erreurs.....	28
2.2.3.1. Signification des erreurs.....	28
2.2.3.2. Implications pédagogiques des erreurs.....	28
CHAPITRE 3 : GRAMMAIRE GENERATIVE ET TRANSFORMATIONNELLE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES/ETRANGRERES	30

3.1. Brève présentation de la grammaire générative et transformationnelle	30
3.1.1. Principes de la grammaire générative	30
3.1.1.1. Principe de référence au locuteur-auditeur	30
3.1.1.2. Principe de production	31
3.1.1.3. Principe de créativité	31
3.1.2. Composantes de la grammaire	32
3.1.3. Modèle syntagmatique	33
3.1.4. Modèle transformationnel	35
3.2. Grammaire universelle et acquisition d'une langue seconde/étrangère	37
3.3. Contribution de la GGT à l'enseignement des langues secondes/étrangères	40
CHAPITRE 4 : FONCTIONNALISME ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	
DES LANGUES SECONDES/ETRANGERES.....	42
4.1. Fonctionnalisme, un courant structuraliste	42
4.2. Principes du fonctionnalisme.....	44
4.3. Fonctionnalisme et acquisition/apprentissage d'une langue seconde/étrangère.....	46
4.3.1. Quatre grandes tâches cognitives de l'apprenant.....	46
4.3.1.1. Segmenter le flux de la parole.....	47
4.3.1.2. Combiner pour construire des énoncés	47
4.3.1.3. Mettre ses énoncés en contexte	48
4.3.1.4. Comparer	49
4.3.2. Trois facteurs de l'acquisition.....	50
4.3.2.1. Propension à apprendre	50
4.3.2.2. Capacité linguistique	51
4.3.2.3. Accès à la langue	51
CHAPITRE 5 : THEORIES LINGUISTIQUES ACTUELLES ET ENSEIGNEMENT	
DES LANGUES VIVANTES	52
5.1. Sociolinguistique et enseignement des langues.....	52
5.2. Linguistique énonciative et enseignement des langues	54
5.2.1. Notions d'énonciation et d'énoncé	54
5.2.2. Situation d'énonciation	55
5.2.3. Applications pédagogiques	58
5.3. Pragmatique et enseignement des langues.....	59
5.3.1. Deux notions-clés en pragmatique.....	59
5.3.1.1. Actes de langage.....	59

5.3.1.2. Communication verbale en pragmatique.....	60
5.3.2. Applications pédagogiques	62
5.4. Analyse du discours et enseignement des langues	63
5.4.1. Genre de discours et type de discours	63
5.4.2. Interprétation du discours	64
5.4.3. Applications pédagogiques de l'analyse du discours.....	65
CHAPITRE 6 : APPORTS DE LA LINGUISTIQUE A L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE.....	67
6.1. Compétence linguistique dans l'approche communicative	67
6.2. Linguistique interne et approche communicative.....	68
6.2.1. Phonétique et phonologie dans l'approche communicative.....	68
6.2.2. Syntaxe et sémantique dans l'approche communicative.....	69
6.2.3. Pragmatique dans l'approche communicative	70
6.2.4. Grammaire dans l'approche communicative	70
6.3. Traitements transphrastiques dans l'approche communicative	73
6.3.1. Linguistique textuelle.....	73
6.3.2. Analyse du discours	74
6.4. Termes de la linguistique adoptés par la didactique du FLE.....	75
CONCLUSION.....	80
REFERENCES	81

Description du cours

Ce cours établit tout d'abord les fondements psycholinguistiques de l'acquisition du langage. Ensuite, il établit des relations entre les linguistiques internes (structurale, distributionnaliste, générative, etc.) et les méthodologies dites traditionnelles de l'enseignement/apprentissage du français (SGAV/*Voix et images de France*, fonctionnelle/*Sans frontières*, *Archipel*, *Fréquence jeunes*, etc. Enfin, il met en évidence les rapports entre les linguistiques externes (sociolinguistique, pragmatique, énonciative, etc.) et les méthodes modernes dites communicatives/*Approche communicative*, *Perspective actionnelle*, etc.

Objectif général du cours

Etablir le lien entre le développement de la linguistique et l'évolution de la didactique du français langue étrangère.

Objectifs spécifiques

- ✓ Dégager les diverses approches de la linguistique dans l'évolution des méthodes d'enseignement du français ;
- ✓ Approfondir la théorie psycholinguistique de l'acquisition et de l'enseignement/apprentissage du français ;
- ✓ Améliorer les pratiques pédagogiques.

Mode d'enseignement

- ✓ Présentation Power Point
- ✓ Syllabus : copies disponibles au S.P.L.U.

Mode d'évaluation

- ✓ Travaux pratiques (40%)
- ✓ Examen final (60%)

INTRODUCTION

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est un sujet qui a beaucoup préoccupé les chercheurs qui se sont intéressés à ce domaine, car l'apprentissage des langues étrangères a toujours été un besoin pour les sujets parlants. Aujourd'hui, avec la mondialisation et la globalisation, le fait d'apprendre une et/ou plusieurs langues étrangères, n'est plus un besoin mais une nécessité. Par conséquent, parallèlement aux développements des autres sciences, le domaine de l'enseignement des langues étrangères s'est, petit à petit, élargi et les théoriciens ont commencé à prendre conscience de divers facteurs jouant des rôles dans le processus d'apprentissage.

Depuis plusieurs siècles, de nombreux changements et évolutions se sont manifestés dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Plusieurs procédés et méthodes ont été élaborés et exploités afin de faciliter le processus d'apprentissage. Une nouvelle ère s'est ouverte vers les années 1950 dans le domaine avec l'apparition de la linguistique appliquée qui est la conséquence de l'introduction de la linguistique et son monopole dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. À partir de cette période, la linguistique, en tant que science du langage, a été l'un des domaines inséparables de l'enseignement des langues étrangères.

La linguistique est aujourd'hui considérée comme l'une des composantes et des supports de la didactique des langues qui, pour atteindre son objectif, a besoin de la contribution de plusieurs autres disciplines. Le terme linguistique appliquée désigne donc la discipline qui est basée sur le fait que les théories linguistiques sont directement utilisées dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères dans le but d'établir son fondement scientifique, aux niveaux théoriques aussi bien que pratiques.

Par son objectif principal, ce cours permettra de montrer que les courants linguistiques et les principes y relatifs ont contribué à l'élaboration des méthodes d'enseignement des langues étrangères. Par ses objectifs spécifiques, ce cours permettra de (i) présenter brièvement les courants linguistiques et leurs apports respectifs dans l'enseignement des langues étrangères et à (ii) montrer concrètement les apports de la linguistique à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Pour atteindre ses objectifs, ce cours sera organisé en six chapitres. Le premier portera sur les contours de la notion de linguistique appliquée, les deuxième et troisième chapitres jetteront un regard sur des courants de la linguistique structuraliste américaine à savoir la linguistique contrastive et la grammaire générative et transformationnelle. Le quatrième chapitre exploitera le fonctionnalisme, un courant structuraliste né en Europe presque à la même période que les précédents. Le cinquième concernera les nouveaux courants non structuralistes de la linguistique. Enfin, le dernier chapitre montrera les apports de la linguistique dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans le cadre de l'approche communicative.

CHAPITRE 1 : CHAMPS DE LA LINGUISTIQUE APPLIQUEE

La linguistique appliquée est un champ interdisciplinaire qui traite les relations entre les sciences de la langue et différents domaines d'activité sociale c'est-à-dire qu'elle désigne l'utilisation des techniques et acquis de la linguistique dans les différents domaines. Ainsi, contrairement à la linguistique générale, elle s'oriente vers les problèmes quotidiens liés à la langue et à la communication.

1.1. Définition et domaines de la linguistique appliquée

La linguistique appliquée est « a branch of linguistics where the primary concern is the application of linguistic theories, methods and findings to the elucidation of language problems which have arisen in other areas of experience » (Tavakoli, 2012 : 25). Autrement dit, la définition de la linguistique appliquée peut se résumer comme l'étude théorique et empirique de problèmes du monde réel dans lesquels la langue est une question centrale.

Ainsi, l'objectif de la linguistique appliquée est d'essayer de résoudre les problèmes linguistiques que les gens rencontrent dans le monde réel, qu'il s'agisse d'apprenants, d'enseignants, de superviseurs, d'universitaires, d'avocats, de fournisseurs de services, de personnes qui ont besoin de services sociaux, de concepteurs de politiques, de fabricants de dictionnaires, de traducteurs ou de toute une gamme de clients commerciaux, etc. La linguistique appliquée utilise donc ce que nous savons sur (i) la langue, (ii) comment elle est apprise, et (iii) comment elle est utilisée, afin d'atteindre un but ou de résoudre un problème dans le monde réel.

Même s'il faut admettre qu'une linguistique appliquée existe depuis très longtemps ou même depuis toujours, l'institutionnalisation de la linguistique appliquée remonte aux années 1960. A cette époque, sont nés le « Center for Applied Linguistics » de Washington (USA), la « Edinburgh School of Applied Linguistics » (Royaume Uni) et le « Centre de Linguistique Appliquée » de Besançon (France). L'événement le plus important a été sans nul doute la création de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) dans le cadre du Premier Colloque International de Linguistique Appliquée, organisé par l'Université de Nancy en 1964. Ce colloque a été consacré aux thèmes « Traduction automatique » et « Pédagogie des langues vivantes ».

C'est seulement bien plus tard que la linguistique appliquée a commencé à s'ouvrir également vers d'autres champs de recherche, pour s'intéresser enfin à tous les phénomènes et

problèmes de communication que nous pouvons rencontrer dans la société humaine. Dans cette perspective, depuis 1964, l'Association Internationale de Linguistique Appliquée a organisé plusieurs congrès mondiaux. La richesse des programmes de ces congrès montre la diversité des champs d'intérêt de la linguistique appliquée.

Par exemple, l'Association Française de Linguistique Appliquée propose la liste suivante : acquisition du langage, analyse contrastive, analyse et production du signal de parole, enseignement de la langue maternelle, enseignement des langues étrangères, langage des enfants, langues de spécialités, langues en contact et variation linguistique en rapport avec la situation géographique/sociale/professionnelle, langues régionales et langue nationale, lexicologie et lexicographie, nouvelles technologies éducatives, politique linguistique, rééducation linguistique en rapport avec l'audition ou la production, terminologie, traduction, traitement automatique des langues naturelles, troubles dans l'acquisition du langage, troubles du langage chez l'adulte, etc.

De cette manière, on dit souvent que la linguistique appliquée s'intéresse à la résolution ou au moins à l'amélioration des problèmes sociaux liés à la langue. En effet, selon Davies & Eleder (2004 : 1), la linguistique appliquée répond à une série de questions de la vie :

The problems applied linguistics concerns itself with are likely to be: How can we teach languages better? How can we diagnose speech pathologies better? How can we improve the training of translators and interpreters? How can we write a valid language examination? How can we evaluate a school bilingual program? How can we determine the literacy levels of a whole population? How can we helpfully discuss the language of a text? What advice can we offer a Ministry of Education on a proposal to introduce a new medium of instruction? How can we compare the acquisition of a European and an Asian language? What advice should we give a defense lawyer on the authenticity of a police transcript of an interview with a suspect?

En conséquence, dans la linguistique appliquée, il y a donc un nombre assez élevé de sous-disciplines différentes qui, sous certaines conditions, ont tendance à s'émanciper et à devenir indépendantes. Mais même si ces sous-disciplines sont encore considérées comme faisant partie de la linguistique appliquée, les communautés respectives (terminologie, enseignement des langues étrangères, analyse critique du discours, etc.) n'ont pas beaucoup de contacts entre elles.

1.2. Démarche méthodologique de la linguistique appliquée

Partant de l'idée que la linguistique appliquée ne constitue pas une discipline autonome, mais représente une manière de faire de la linguistique, la recherche d'un ensemble clos de méthodes et approches proprement appliquées paraît dérisoire. Même si l'on ne peut pas parler d'une méthodologie propre à la linguistique appliquée, on peut tout de même en établir quelques principes et procédés caractéristiques. Selon Polzin-Haumann et Schweickard (2015 : 619-620), en linguistique appliquée, la démarche méthodologique repose sur des approches (i) pratiques qui partent d'un problème de « vie pratique » et qui sont orientées vers la solution de celui-ci, (ii) empiriques qui étudient ce problème à partir de données collectées « sur le terrain » et (iii) interdisciplinaires qui adaptent la méthodologie à la nature du problème en faisant appel, si besoin est, à d'autres disciplines.

Conformément à cette triple approche, le procédé « prototypique » d'une étude en linguistique appliquée est constitué des étapes suivantes : (i) déclenchement de la recherche par un problème, (ii) identification des aspects critiques particuliers, (iii) sélection des méthodes de recherche appropriées, (iv) collection de données, (v) analyse, (vi) exploitation et diffusion des résultats.

L'étude en linguistique appliquée part du problème de « vie pratique », et non pas du problème théorique de la discipline. Une première tâche est alors d'identifier les aspects critiques de ce problème. La méthode la plus appropriée à son étude dépend de la nature du problème, de manière qu'il peut s'avérer nécessaire d'adapter les méthodes choisies ou de dépasser les frontières disciplinaires de la linguistique pour développer une approche interdisciplinaire. Ici, le travail interdisciplinaire, souvent évoqué comme caractéristique constitutive de la linguistique appliquée, représente l'un des grands défis de celle-ci. Dans tous les cas, il faut que l'éclecticisme méthodologique des démarches ne se fasse pas au détriment de l'intégrité de l'analyse. Celle-ci doit toujours rester acceptable dans le cadre théorique et méthodologique d'origine.

L'orientation vers la solution pratique des problèmes réels demande non seulement une réflexion méthodologique concernant la recherche en linguistique appliquée, mais aussi concernant l'intervention. Parmi les chercheurs, on peut distinguer deux attitudes fondamentales l'une « critique » et l'autre « axée sur l'efficacité ». Dans l'approche critique, la linguistique appliquée est plutôt une activité descriptive qui identifie et fait l'analyse

critique des problèmes liés à la langue afin de mieux les comprendre. En revanche, l'approche axée sur l'efficacité se propose d'élaborer des solutions pratiques.

En définitive, selon Dornyei (2015), la linguistique appliquée utilise les méthodes quantitative, qualitative ou mixte en fonction des objectifs visés et de la nature du problème à résoudre. Dans un cas comme dans un autre, la recommandation générale consiste à adopter une approche pragmatique qui tient en compte la problématique abordée, les questions de recherche clairement formulées et les méthodes déjà existantes dans le domaine étudié. Ainsi, le linguiste appliqué a à faire un choix libre d'une méthode qui lui semble la meilleure pour mener son sujet à bon port.

1.3. Exemples de champs d'application de la linguistique

1.3.1. Linguistique appliquée et traduction

Le traducteur est un professionnel du langage qui retranscrit textes ou conversations d'une langue source vers une langue cible avec un double objectif d'exactitude et de fluidité. Le traducteur transpose un texte d'une langue dans une autre en respectant le fond et la forme. Pour cela, tout traducteur doit avoir une parfaite maîtrise de la langue source et de la langue cible ; il doit également comprendre les nuances du texte à traduire. Il doit ainsi posséder des qualités de rigueur, d'exigence, de curiosité pour l'actualité et de spécialisation dans un domaine donné.

Aujourd'hui, il est clairement établi que la linguistique prépare les traducteurs à réfléchir sur ce qu'ils font, leur offre des instruments plus rigoureux pour analyser les difficultés qui se présentent à eux. Autrement dit, la traduction est une opération linguistique, un phénomène linguistique et toute traduction doit être incorporée dans l'ensemble des disciplines linguistiques. Bref, la traduction relève de la linguistique comparée et se ramène à un cas particulier, à une application de la stylistique comparée.

La traduction traite des textes et tout texte comporte un aspect linguistique, l'interprétation correcte des textes suppose une manipulation experte des langues. Ainsi, comme le souligne Thien (1988), l'enseignant-traductologue s'intéresse à toutes les théories linguistiques, mais n'est obligé d'en adopter aucune, dans sa totalité ou même partiellement. Il choisit la théorie, ou la partie de la théorie, qui lui semble la plus prometteuse, en tire ce qui peut lui être utile et laisse le reste, froidement.

La démarche du traductologue va globalement de la linguistique – ou plus exactement de différentes théories linguistiques – vers la traduction. La traduction tient compte d'un certain nombre de paramètres linguistiques (contexte, grammaire, etc.), afin de se rendre compréhensible pour des personnes n'ayant pas de connaissance de la langue source et n'ayant pas la même culture ou ne disposant pas du même bagage de connaissances. Traduire suppose de maîtriser la langue source mais aussi la langue cible, qui est généralement la langue maternelle du traducteur. Le bon traducteur possède davantage que des compétences linguistiques : il doit être capable d'analyser le texte et il doit lui-même posséder des qualités d'écriture. Pour traduire les textes scientifiques et techniques, il doit également posséder de solides connaissances techniques et maîtriser le jargon dans les deux langues.

Ainsi, à titre indicatif, la linguistique appliquée offre au traducteur plusieurs possibilités pour faire une analyse terminologique du texte. Par exemple, en ce qui concerne la monosémie d'un terme, le traducteur pourra (i) faire la recherche du monosème de la langue d'arrivée équivalent au monosème de la langue de départ, (ii) faire la recherche de monosèmes synonymes dans la langue d'arrivée équivalents au monosème de la langue de départ, (iii) établir les correspondances partielles entre les monosèmes de la langue d'arrivée et ceux de la langue de départ ; (iv) faire la recherche d'un syntagme, voire d'une expression de la langue d'arrivée qui sert d'équivalent à un monosème de la langue source sans correspondant linguistique.

1.3.2. Linguistique appliquée et communication professionnelle

Aujourd'hui, les entreprises ont besoin d'une main d'œuvre qualifiée parlant plusieurs langues étrangères et c'est pourquoi la didactique des langues de spécialité ou des langues sur objectif spécifique s'intéresse aux principes de la communication professionnelle. Ainsi, les enjeux de la communication doivent répondre aux nouvelles exigences des organisations, des entreprises, des administrations et des milieux associatifs. La réflexion et la recherche sont tournées vers les pratiques langagières en situation de travail pour répondre à une question telle que : « Dans quelle mesure la forme discursive et linguistique interviennent-elles dans la construction de l'argumentation dans les rapports de l'entreprise ? »

La linguistique appliquée, dès le début des années 1990, a une abondante littérature qui permet de documenter différentes dimensions des activités de travail. Pour Filliettaz (2009), celles-ci peuvent concerner la coordination des activités collectives dans des environnements technologiques complexes, l'asymétrie relationnelle dans les interactions de service, la

contribution des réalités langagières à la construction des identités professionnelles, le fonctionnement lexico-syntaxique des formes langagières au travail, le fonctionnement conversationnel des raisonnements et des mécanismes de prise de décision, les formes de l'écrit et les actes d'écriture au travail, la communication exolingue au travail, etc.

Tout cela a fait une base solide pour la conceptualisation de la didactique des langages de spécialité ou langages sur objectifs spécifiques. Ainsi, pour la langue de spécialité, il faut définir les situations de la communication, les contenus d'apprentissage et les outils linguistiques. En principe, la méthodologie consiste dans un premier temps dans la connaissance du public et son contexte environnemental. Dans un second temps il faut identifier la demande et les besoins des apprenants, puis la collecte et l'analyse des données. Enfin avant l'élaboration des activités pédagogiques il faut faire l'analyse du discours pour identifier les structures grammaticales dominantes.

Il est important que les enseignants analysent les discours des documents authentiques issus des entreprises pour pouvoir les impliquer dans les cours. Alors, il est nécessaire de se rendre sur place, dans les entreprises et le milieu associatif, recueillir les écrits professionnels, les outils de la communication (interne ou externe), enregistrer, filmer des scènes de la vie professionnelle pour avoir une bonne connaissance de ces discours, faire une analyse, et les introduire dans les cours. L'analyse du discours professionnel n'identifie pas seulement les caractéristiques linguistiques, mais les situe dans une pratique professionnelle.

En somme, la linguistique appliquée explore de façon à la fois originale et empiriquement illustrée la manière dont des linguistes peuvent prendre part à des débats dans le champ de la formation professionnelle, voire même contribuer à des dispositifs de formation. De la sorte, ils parviennent à faire dialoguer les concepts et les méthodes propres à la linguistique du discours et de l'interaction avec différents courants tels que la didactique professionnelle, la psychologie du travail, ou encore l'anthropologie de l'éducation, qui constituent des points de repère bien établis dans le champ de la recherche en formation.

1.3.3. Linguistique appliquée et enseignement des langues secondes/étrangères

Les rapports de la linguistique et de l'enseignement consistent dans une description sur la structure et le fonctionnement de la langue : une métalangue, une conception de l'acquisition, une description pour l'enseignant pour améliorer les contenus d'enseignement, un système de règles et une technique d'analyse utilisable au cours, qui permet la progression.

Traditionnellement, les principales préoccupations de la linguistique appliquée ont été la théorie de l'acquisition d'une langue seconde, la pédagogie de la langue seconde et l'interface entre les deux.

Au niveau de l'acquisition des langues étrangères, la linguistique a proposé plusieurs approches dont la première, et certainement l'une des plus anciennes, est l'analyse des erreurs. Pendant que l'analyse des erreurs est principalement fondée sur les notions et méthodes de la linguistique structurale, d'autres études sur l'acquisition partent d'approches psycholinguistiques et cognitivistes. Les recherches dans ce domaine s'intéressent au traitement cognitif de l'information et s'interrogent, par exemple, sur l'organisation des vocabulaires multilingues dans le lexique mental. Finalement, l'apport linguistique à l'étude de l'acquisition d'une langue étrangère consiste aussi en une approche interactionniste qui est largement influencée par l'analyse ethnométhodologique de la conversation.

Pour décrire le rapport entre la didactique et les disciplines scientifiques qui interviennent dans l'étude et la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, la linguistique appliquée a introduit le concept de « transformations didactiques ». La notion de transformation, dans ce contexte, ne se limite pas à une réduction ou élémentarisation des connaissances scientifiques à un « niveau de base » et n'implique pas non plus de hiérarchie préétablie entre la didactique et la linguistique. Les recherches en linguistique représentent plutôt des ressources potentielles dans lesquelles la didactique doit puiser de manière créative pour les transformer en savoir utile dans la pratique de l'enseignement.

En matière d'acquisition-apprentissage des langues secondes/étrangères, la linguistique appliquée aborde une multitude de questions : les facteurs psychologiques de l'apprenant de langues seconde/étrangère, le rôle de la langue première et interlangue dans l'acquisition d'une langue seconde/étrangère, le bi-plurilinguisme, le processus d'acquisition et développement des diverses compétences langagières, les usages des langues secondes/étrangères, les théories d'acquisition des langues secondes/étrangères, les troubles du langage en classe de langue étrangère, etc.

Les apports de la linguistique appliquée ont nettement marqué les changements qui ont touché l'enseignement-apprentissage des langues secondes/étrangères tant au niveau des contenus d'enseignement, des apports en termes de terminologie ou encore de la ou les démarche(s) méthodologique(s). Ces changements ne sont pas restés sans conséquence sur les objectifs et les orientations pédagogiques dans le cadre des différentes réformes concernant

l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, sur base des apprentissages linguistiques bien choisis, les nouvelles orientations pédagogiques ont visé à faire acquérir aux apprenants un ensemble d'aptitudes langagières qui leur permettent l'accès à la documentation de type scientifique, orale et écrite. Dans tout cela, l'on gardera à l'esprit que la linguistique ne fournit ni une méthode ni une technique infaillibles pour l'enseignement des langues.

1.3.4. Linguistique appliquée et lexicographie

La lexicographie est l'activité ou le domaine d'étude qui vise la construction de représentations (= modèles) des lexiques (Polguère, 2008 : 283). En d'autres termes, la lexicographie est la technique de confection des dictionnaires et l'analyse linguistique de cette technique (Dubois et al., 2001 : 278). Cette définition implique que, sur le plan méthodologique, l'activité lexicographique exige un travail considérable d'analyse, de traitement et de stockage des données linguistiques.

Les dictionnaires sont, pour la plupart, des ouvrages écrits par des spécialistes de la langue pour un public de non spécialistes. De plus, les dictionnaires sont perçus par le grand public comme des symboles de la langue elle-même. S'acheter un dictionnaire revient en quelque sorte à s'approprier la connaissance véritable de ce qu'est la langue. La foi dans l'infailibilité des dictionnaires est totale ; souvent, on perd de vue le fait que ces ouvrages sont élaborés par des êtres humains, qui mangent, boivent, dorment, sont fatigués, font des erreurs, font des omissions, ignorent certaines données, etc.

Dans la logique des choses, le dictionnaire est la cible et le produit final des recherches lexicologiques. Parler de dictionnaire implique au moins deux points fondamentaux. D'une part, les dictionnaires sont universellement reconnus comme des sources indispensables d'informations sur le lexique de la langue et comme des instruments de travail irremplaçables pour de nombreuses professions langagières (traducteurs, réviseurs, journalistes, etc.). La confection de dictionnaires s'avère donc comme une tâche de prime importance pour laquelle il existe une forte demande, et la communauté, en général, est prête à y investir temps et argent. D'autre part, la réalisation d'un dictionnaire est une tâche longue et fort difficile, et elle n'est que très rarement menée à bonne fin. Le dictionnaire s'avère donc - de par sa nature - comme un instrument nécessairement incomplet et imparfait.

Face aux exigences du métier du lexicographe, la linguistique appliquée propose des techniques appropriées pour élaborer des dictionnaires de différents types (dictionnaire de

langue, dictionnaires encyclopédiques, dictionnaires bi-plurilingues, dictionnaires pédagogiques, etc.). Elle aborde également les facteurs linguistiques qui rendent l'élaboration de dictionnaires hasardeuse et ingrate : quantité d'unités à traiter, quantité d'information à fournir pour une lexie, complexité de l'information lexicographique, variation des données lexicales, etc.

De même, la linguistique appliquée explore les difficultés psychologiques de la confection de dictionnaires. Il s'agit en fait de réconcilier les exigences des usagers moyens et les nécessités d'une approche scientifique. Le public visé par les dictionnaires en exige une lisibilité parfaite. En effet, un dictionnaire doit satisfaire un large éventail d'usagers, tant le représentant d'une profession libérale que le travailleur manuel. Or cela se trouve en opposition directe avec les exigences scientifiques, qui présupposent une logique sophistiquée (la rigueur dans le traitement des lexies, une cohérence absolue) conjuguée à une recherche de l'exhaustivité. Pour respecter toutes ces exigences, il faut recourir à des formalismes, qui engagent le dictionnaire sur la voie d'un compromis entre les nécessités scientifiques et la réalité sociale.

En définitive, c'est en grande partie grâce à la linguistique appliquée que les dictionnaires possèdent une organisation interne caractéristique. En effet, la macrostructure d'un dictionnaire – c'est-à-dire son ossature générale – est organisée autour d'une succession de superarticles, ordonnés alphabétiquement, dont chacun contient la présentation d'un vocable. Chaque lexie du vocable est présentée dans un article du superarticle. Le nom du vocable, qui identifie le superarticle, est généralement appelé entrée de dictionnaire. L'ensemble des vocables ayant une entrée dans le dictionnaire est la nomenclature du dictionnaire.

1.3.5. Linguistique appliquée et terminologie

La terminologie est l'étude systématique de la dénomination des notions (ou concepts) spécifiques de domaines spécialisés des connaissances ou des techniques (Dubois et al., 2001 : 481). Elle se fonde sur le sens d'une notion pour donner des termes équivalents d'une langue à l'autre. C'est enfin une discipline qui étudie les concepts spécialisés et les termes qui les désignent en langue de spécialité. Pour ce, les terminologues coopèrent avec des spécialistes des domaines scientifiques ou techniques, ou des sphères d'activité interdisciplinaires.

Plusieurs raisons justifient le pourquoi de la terminologie : (i) elle est le soutien indispensable à la réalisation d'une politique linguistique ; (ii) elle est le soutien à la définition d'une norme technique, ou encore un soutien à la rédaction d'une loi, d'un règlement ou d'un code ; (iii) elle permet de régler les problèmes terminologiques que posent l'exercice d'une profession, l'enseignement d'une matière, l'établissement d'un catalogue, la publicité commerciale ; (iv) elle permet de compiler des thésaurus documentaires ; (v) elle permet de traduire ou rédiger un texte ou faire la traduction simultanée ou l'interprétation d'une conférence ; (vi) elle permet de répondre aux questions des usagers dans le fonctionnement quotidien d'un service de consultation linguistique et terminologique. Ainsi, pour jouer pleinement son rôle, la terminologie a besoin de la linguistique appliquée pour déterminer les principes et les stratégies de création, d'analyse et de diffusion des termes.

La terminologie n'est pas une simple activité de recherche portant sur les vocabulaires de spécialité, c'est surtout une entreprise d'orientation de l'usage et de changement linguistique planifié. On peut donc estimer que la terminologie relève de la linguistique appliquée par son parcours – encore inachevé – de disciplinarisation. En effet, elle vise à résoudre des problèmes concrets de société, en traduction spécialisée, dans une moindre mesure en rédaction technique sans oublier les métiers émergents comme la médiation et qu'elle se fait par le biais d'une démarche interdisciplinaire.

CHAPITRE 2 : LINGUISTIQUE CONTRASTIVE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES

La linguistique contrastive est une branche de la linguistique qui étudie deux ou plusieurs langues de manière synchronique, dans le but de découvrir leurs différences et leurs similitudes et d'appliquer ces résultats à des domaines connexes de l'étude ou de la pratique des langues (Ke, 2019 : 8). Dans le domaine de l'enseignement, les deux langues sont comparées dans le but d'assister les apprenants de la langue seconde par l'identification des difficultés éventuelles qu'ils peuvent rencontrer dans l'apprentissage de la langue cible (Keshavarz, 2011 : 5). Ainsi, pour atteindre cet objectif lié à l'enseignement des langues secondes/étrangères, deux courants de la linguistique contrastive ont été adoptés par des chercheurs à savoir l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs.

2.1. Analyse contrastive classique

L'analyse contrastive est l'étude systématique d'une paire de langues afin d'identifier leurs différences et similitudes structurelles, généralement à des fins de traduction et d'enseignement (Keshavarz, 2011 : 5). L'analyse contrastive pédagogique attribue à une analyse contrastive de deux langues la capacité de prédire les erreurs, une prévisibilité que les praticiens ont associée au degré de similitude entre les deux systèmes. Ainsi, l'acquisition du langage n'est donc pas vue comme un processus mental actif mais comme un processus mécanique passif renforcé par la répétition.

2.1.1. Bases psychologiques et linguistiques de la CAH

La CAH (Contrastive Analysis Hypothesis) ou « Hypothèse contrastive » est une extension de la notion d'analyse contrastive. Le modèle linguistique de la CAH est le structuralisme qui a été exposé par Leonard Bloomfield dans *The language* (1933). Ce structuralisme suppose qu'il existe une structure finie d'un langage donné qui peut être documentée et comparée à une autre langue. Ce modèle linguistique est associé à la psychologie comportementale telle que conçue par Skinner.

2.1.1.1. Brève présentation du distributionnalisme

Le distributionnalisme est une tendance structuraliste représentée par Leonard Bloomfield. Sa caractéristique fondamentale est son hostilité à l'égard du sens. Alors que la plupart des linguistes considère que la langue met en relation formes phoniques et sens, l'objectif du

distributionnalisme a consisté à vouloir rendre compte du fonctionnement linguistique par la seule prise en compte de la forme. Ainsi, l'étude d'une langue sera alors effectuée à partir d'un ensemble d'énoncés réalisés par les locuteurs-informateurs qui servira de **corpus** pour l'analyse linguistique. Ce sont les propriétés internes de ce corpus qui devront être dégagées par une analyse linguistique respectant parfaitement le **principe d'immanence**. Pour éviter que la description ne soit infléchie par quelque préjugé qui serait lié au mentalisme, les distributionnalistes recommandent qu'elle se fasse en dehors de toute considération du sens des énoncés ou de leur fonction. La seule notion de base pour l'analyse est celle du **contexte linéaire** ou d'**environnement**.

2.1.1.1.1. Exclusion du sens

Du moment que le sens n'est pas directement observable et qu'il fait appel à des considérations extralinguistiques, il échappe à toute analyse scientifique des distributionnalistes. Pour montrer que le sens d'un énoncé dépend des considérations non linguistiques, les distributionnalistes se basent sur des énoncés effectivement ambigus dont l'interprétation nécessite la connaissance d'un contexte que l'analyste ignore.

Exemples : 1. Je vous demande d'aller voir le chef

(a) Va voir le chef

(b) J'aimerais aller voir le chef

2. Je regarde les fleurs du jardin

(a) Les fleurs sont dans le jardin et je les regarde

(b) Je me situe dans le jardin et je regarde des fleurs.

Pour savoir si on a à faire aux significations (a) ou (b), il faut nécessairement recourir au contexte dans lequel les deux énoncés ont été produits. Le sens devient donc une donnée aléatoire que les distributionnalistes mettent de côté.

2.1.1.1.2. Etablissement du corpus

Le corpus est l'ensemble de matériaux que le linguiste soumet à l'analyse. Il s'agit d'énoncés authentiques ayant effectivement servi à la communication entre les locuteurs et suffisamment représentatifs de la langue de l'époque. Autrement dit, les énoncés retenus ne doivent pas être inventés par le linguiste ou appartenir à des idiolectes particuliers. Ils doivent faire partie de la langue commune et être régulièrement utilisés par un groupe social authentique.

2.1.1.1.3. Recherche des régularités

Une fois que le corpus a été constitué, il s'agit de mettre en évidence les éléments qui reviennent souvent qu'on appelle **réurrences** et les éléments qui viennent souvent ensemble appelés **cooccurrences**. En analyse distributionnelle, tout élément se définit par son **environnement** c'est-à-dire par son contexte d'apparition par rapport aux éléments qui le précède et aux éléments qui le suivent.

Exemples : 1. Les **fleurs** sont dans le **jardin**.

2. La **rue** s'anime la **nuit**.

3. La belle **rue** traverse la **ville** du **sud**.

4. L'**étudiant** qui ne travaille pas compromet son **avenir**.

En observant la configuration de ces énoncés, on constate que le nom occupe divers environnements à l'intérieur du SN : (1) le nom vient toujours après le déterminant (le déterminant ne vient jamais après le nom) ; (2) l'on peut intercaler un adjectif entre le nom et son déterminant ; (3) le nom peut être suivi d'un autre nom, d'un syntagme prépositionnel, d'une proposition subordonnée relative.

L'ensemble des environnements d'un élément constitue sa **distribution**. Ainsi, une **classe distributionnelle** sera l'ensemble des éléments ayant la même distribution dans un corpus donné. Dans le corpus formé des SN issus du français par exemple, la catégorie grammaticale du nom constitue une classe distributionnelle, du moment que tous les éléments appelés « noms » occupent les mêmes environnements. Les éléments qui appartiennent à une même classe distributionnelle sont capables de commuter : ils appartiennent à un même **paradigme**.

2.1.1.1.4. Analyse en constituants immédiats

L'analyse distributionnelle considère la phrase comme un ensemble de segments consécutifs et hiérarchisés. Ainsi, chez les distributionnalistes, une phrase est une forme linguistique indépendante qui n'est pas incluse en vertu d'une quelconque **construction grammaticale** (c'est-à-dire un groupe pertinent de mots) dans une quelconque forme linguistique plus grande. C'est une unité grammaticale entre les **constituants** (= un mot ou une construction qui entre dans une construction plus vaste) de laquelle on peut établir des contraintes et des dépendances distributionnelles, mais qu'on ne peut pas elle-même faire entrer dans une classe distributionnelle.

L'analyse en **constituants immédiats** (c'est-à-dire un des deux ou plus de deux constituants qui forment directement une construction donnée) consiste à décomposer d'abord l'énoncé en quelques segments assez vastes, puis à subdiviser chacun de ceux-ci en sous segments et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on arrive aux unités minimales. Si la phrase est l'unité supérieure, et si le mot est l'unité inférieure, on peut disposer les unités en une hiérarchie de rangs (phrase, proposition, syntagme, mot), en disant que les unités de rang supérieur sont composées d'unités de rang inférieur. Inversement, on peut dire que les unités de rang supérieur peuvent s'analyser (ou se décomposer) en unités de rang inférieur.

Par exemple, dans la phrase *Le directeur de l'école a félicité les bons élèves*, les premiers constituants immédiats de l'énoncé sont des entités vastes qui sont les syntagmes : SN (le directeur de l'école) et le SV (a félicité les bons élèves). Chacun des deux syntagmes se décompose ensuite en constituants secondaires hiérarchisés :

- 1) Le SN : Le directeur de l'école
 - (a) Dét (le) + SN₂ (directeur de l'école)
 - (b) N₁ (directeur) + SPrép (de l'école)
 - (c) Prép (de) + SN₃ (l'école)
 - (d) Dét (la) + N₂ (école)

- 2) Le SV : a félicité les bons élèves
 - (a) SAux (a félicité) + SN₁ (les bons élèves)
 - (b) AUX (a) + V (félicité)
 - (c) Dét (les) + SN₂ (bons élèves)
 - (d) Adj (bons) + N (élèves)

En fin de compte, le constituant majeur SN se décompose jusqu'aux unités minimales suivantes : Dét (le), N (directeur), Prép (de), Dét (l') et N (école). Quant au constituant majeur SV, il est lui-même constitué de divers éléments hiérarchisés dont les plus petits sont : AUX (a), V (félicité), Dét (les), Adj (bons) et N (élèves).

2.1.1.2. Théorie du transfert

Selon la CAH, tout type d'apprentissage est considéré comme une formation d'habitudes. Ainsi, l'associationnisme et la théorie Stimulus-Réponses sont les deux bases psychologiques de la CAH. En d'autres termes, la CAH est fondée sur l'hypothèse que les apprenants de L2 (la langue seconde) auront tendance à transférer les caractéristiques formelles de leur L1 (la

première langue) à leurs énoncés L2. La base psychologique de la CAH est ainsi la théorie du transfert, en substituant la première langue à l'apprentissage antérieur par la deuxième langue à l'apprentissage ultérieur. De cette façon, la CAH obéit au schéma suivant : **Différence entre les items de L1 et de L2 —————> Interférence de L1 dans L2 —————> Difficulté d'apprentissage de L2.**

Le behaviorisme contribue à la conception selon laquelle le comportement humain est la somme de ses plus petites composantes, et par conséquent l'apprentissage de la langue pourrait être décrit comme l'acquisition de toutes ces unités discrètes. En d'autres termes, le processus d'apprentissage de la langue est la formation des habitudes linguistiques. Celles-ci sont formées quand des stimuli particuliers deviennent régulièrement liés à des réponses particulières. L'association d'un stimulus et d'une réponse, négative ou positive, déterminera l'apparition des erreurs dans une grande mesure.

Le structuralisme partage le terrain avec le behavioriste en maintenant qu'apprendre, c'est changer les vieilles habitudes et construire de nouvelles habitudes. Si les vieilles habitudes entravent l'apprentissage de nouvelles habitudes, des erreurs se produisent. Par conséquent, selon la théorie behavioriste d'apprentissage, les erreurs se produisent à la suite de l'interférence de la langue maternelle. Ainsi, lorsque les structures des deux langues (langue maternelle et langue cible) données sont similaires, le transfert positif se produira alors que pour celles qui sont différentes, un transfert négatif (ou interférences) aura lieu. Lorsqu'il n'y a pas de relation entre ces structures des deux langues, le transfert sera nul.

Le transfert est un terme général décrivant le report de la performance ou des connaissances antérieures. L'apprentissage d'un transfert positif se produit lorsque les connaissances antérieures bénéficient à la tâche d'apprentissage c'est-à-dire quand un article précédent est correctement appliqué à l'objet actuel. Le transfert négatif se produit lorsque les performances précédentes perturbent la performance d'une deuxième tâche. Ce dernier transfert est appelé interférence c'est-à-dire « a transfer of a skill X which impedes the learning or has a negative influence on the command of a skill Y because of differences between both skills » (Khalifa 2018 : 14).

En définitive, selon Ke (2019 : 25), l'analyse contrastive classique repose sur les trois principes suivants : (1) les principales difficultés dans l'apprentissage ou l'utilisation d'une nouvelle langue sont causées par l'interférence de la première langue ; (2) ces difficultés peuvent être prédites par l'analyse contrastive, qui aide les apprenants ou utilisateurs d'une

langue seconde (L2) à percevoir ou à reconnaître les différences entre leur langue première (L1) et la nouvelle langue qu'ils apprennent ou utilisent ; (3) le matériel pédagogique peut bénéficier d'une analyse contrastive, qui donne un aperçu de la manière dont les effets de l'interférence L1 peuvent être réduits.

2.1.2. Méthodes de l'analyse contrastive

A travers le temps, plusieurs méthodes ont été proposées pour faire une analyse contrastive. A titre indicatif, Krzeszowski (1990 : 36) indique que trois étapes sont indispensables dans l'analyse contrastive : (1) la description, (2) la juxtaposition et (3) la comparaison. De son côté, Novakova (2010 : 29) montre également que l'analyse contrastive se fait en trois étapes suivantes : (1) choisir les catégories notionnelles à étudier, (2) comparer et analyser les moyens morphosyntaxiques dont disposent les langues pour les exprimer et (3) établir les équivalents fonctionnels entre ces moyens linguistiques dans les langues comparées.

Le point commun entre ces deux méthodes est qu'elles ne font pas mention du côté pratique pouvant jouer un rôle dans l'enseignement-apprentissage des langues. Autrement dit, elles sont amputées de la prédiction des erreurs dues à l'interférence de la langue maternelle dans la langue cible alors que la prédiction est le fondement même de l'analyse contrastive à des fins pédagogiques. Par conséquent, ces méthodes relèvent de l'analyse contrastive théorique dont la tâche consiste à examiner comment les catégories ou caractéristiques universelles (X) sont réalisées et utilisées dans des langues spécifiques, par exemple A et B (Ke, 2019 : 29).

Les méthodes d'analyse contrastive adéquates sont celles qui relèvent de la linguistique contrastive appliquée. Dans la littérature, R. Whitman (dans son article « Contrastive analysis : problems and procedures » de 1970 paru dans *Language Learning*, vol. 20), propose un ensemble de procédures fait des quatre étapes successives suivantes : (1) prendre les deux langues, c'est-à-dire L1 et L2, et en rédiger des descriptions formelles ou en choisir des descriptions ; (2) choisir des formes à partir des descriptions pour le contraste ; (3) faire un contraste des formes choisies ; (4) faire une prédiction de difficultés à travers le contraste.

Dans la même logique, Keshavarz (2011) propose une méthode d'analyse contrastive déroulée en cinq étapes successives suivantes : (1) sélection de certaines caractéristiques de la langue cible qui peuvent potentiellement causer des difficultés aux apprenants ; (2) description explicite des phénomènes linguistiques à analyser dans les deux langues ; (3) comparaison des deux systèmes en juxtaposant les caractéristiques afin de trouver des

similitudes et des différences entre elles ; (4) prédiction des difficultés que les apprenants pourraient rencontrer dans l'acquisition de la langue seconde ; (5) vérification de la matérialisation des erreurs prédites chez les apprenants.

Dans un cas comme dans un autre, la méthode d'analyse contrastive adoptée par le chercheur doit satisfaire à deux conditions importantes. D'une part, les deux (ou plus) entités à comparer, bien que différentes à certains égards, doivent partager certains attributs : ce quelque chose commun aux deux éléments en comparaison est appelé le *tertium comparationis* (Ke, 2019 : 32). D'autre part, le modèle linguistique utilisé dans la description de L1 doit être compatible avec le modèle utilisé dans la description de L2 (Krzyszowski, 1990 : 107).

2.1.3. Critiques de l'analyse contrastive

L'hypothèse de l'analyse contrastive (CAH) a largement exercé son influence entre les années 1950 et 1960. Mais à partir des années 1970, son influence a considérablement diminué. Cela était dû aux lacunes à la fois théoriques et pratiques dans la CAH ainsi qu'à de nouvelles réalités sur le terrain. Certaines des raisons de la chute de la CAH sont les suivantes :

(i) le développement de la grammaire générative et transformationnelle avec Noam Chomsky a monté un défi sérieux contre la vision behavioriste de l'acquisition du langage et linguistique structuraliste qui a contribué au déclin de l'analyse contrastive ;

(ii) la CAH était en désaccord avec les points de vue des développements ultérieurs de la linguistique appliquée, y compris l'analyse des erreurs, la théorie de l'interlangue et l'acquisition d'une langue seconde ;

(iii) un défaut majeur de la CAH était l'hypothèse douteuse que l'on pouvait dépendre uniquement d'une analyse du produit linguistique pour donner un aperçu significatif d'un processus psycholinguistique, c'est-à-dire l'apprentissage d'une langue seconde.

(iv) la méthode empirique de prédiction basée sur la hiérarchie des difficultés s'est montrée avoir beaucoup de lacunes car la CAH pouvait faire de fausses prédictions d'une part et ne pouvait pas anticiper toutes les erreurs.

En somme, aux yeux des psycholinguistes, notamment Slama-Cazacu (1981), la faiblesse majeure de la linguistique contrastive a résidé dans ce qui est devenu peu à peu sa contradiction interne. Conçue pour servir à des fins pratiques, la méthodologie de la

linguistique contrastive s'est réalisée sur un plan abstrait, détaché de l'enseignement proprement dit. L'apprentissage semble être envisagé plutôt *statiquement* que *dynamiquement*, puisqu'en ce qui concerne la stratégie personnelle de l'élève on ne lui attribue rien qui pourrait la faire considérer comme un processus, dans lequel on observerait des étapes, un progrès ou, généralement parlant, une évolution, et peut-être des différences entre ces étapes.

Suite aux différentes lacunes de la CAH à prendre en compte de manière adéquate de nombreux aspects du langage des apprenants d'une langue seconde, des chercheurs ont commencé à rechercher une approche alternative pour l'étude des erreurs, une approche qui serait théoriquement plus justifiable et pédagogiquement réalisable. Cette nouvelle approche, basée sur les théories de l'acquisition des langues première et seconde et de leurs éventuelles similitudes est connue sous le nom d'analyse des erreurs.

2.2. Analyse des erreurs

L'analyse des erreurs est le processus permettant de déterminer l'incidence, la nature, les causes et les conséquences d'un langage infructueux (Khalifa, 2018 : 16). Son objectif est l'organisation des cours de rattrapage et la conception de matériels et de stratégies d'enseignement appropriés basés sur les résultats de l'analyse des erreurs (Keshavarz, 2011 : 64). Ainsi, par opposition à la prétention prédictive de l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs est un modèle diagnostique et explicatif. Ici, l'accent est déplacé du pouvoir prédictif de l'analyse contrastive au pouvoir explicatif des erreurs observables.

2.2.1. Bases psychologiques et linguistiques de l'analyse des erreurs

Avec la publication de *Structure syntaxique* par Noam Chomsky (1957), suivie par *Aspects de la théorie syntaxique* (1965), le distributionnalisme a cédé la place à la grammaire générative et transformationnelle. Il est devenu évident que la base psychologique de la linguistique distributionnaliste n'était pas compatible avec la grammaire générative et transformationnelle. Ainsi, la psychologie behavioriste a dû être remplacée par la théorie de l'apprentissage cognitif des codes. Dans ces deux disciplines, l'esprit est considéré comme un agent actif dans le processus de pensée et l'accent est mis sur l'apprentissage significatif par opposition à l'apprentissage par cœur du behaviorisme. La théorie de l'apprentissage cognitif et la grammaire générative et transformationnelle sont mentalistes dans le sens où l'on croit que des processus cognitifs (mentaux) existent et sont inobservables.

En théorie cognitive, l'apprentissage des langues est considéré comme l'acquisition d'une compétence cognitive complexe. En d'autres termes, l'apprentissage est un processus cognitif, car il implique des représentations internes qui régulent et orientent la performance. Ces représentations sont basées sur le système linguistique et incluent des procédures de sélection du vocabulaire approprié, des règles grammaticales et des caractéristiques pragmatiques régissant l'utilisation de la langue. À mesure que les performances s'améliorent, des restructurations constantes se produisent selon que les apprenants simplifient, unifient et acquièrent un contrôle croissant sur leurs représentations internes.

La théorie générative, avec son approche rationaliste typique, aborde des questions plus profondes et cherche une explication plus claire du mystère de l'acquisition du langage chez l'enfant. Cette théorie est également connue sous le nom d'approche nativiste. En d'autres termes, l'hypothèse de l'innéité soutient que tous les nouveau-nés normaux sont prédisposés à apprendre la ou les langues naturelles auxquelles ils sont exposés au cours de leur développement cognitif. L'acquisition et l'utilisation du langage humain ne dépendent pas uniquement de la réponse au stimulus, qui était l'essence de la théorie de Skinner.

Ainsi, le langage de l'enfant, à tout stade de développement donné, est systématique dans le sens où l'enfant forme constamment des hypothèses sur la base de son observation des données qui lui sont exposées, puis teste ces hypothèses dans la parole ainsi que dans la compréhension. À mesure que le langage de l'enfant se développe, ces hypothèses sont continuellement révisées, remodelées ou parfois abandonnées. Grâce aux tests d'hypothèses, l'enfant acquiert une conception précise des règles syntaxiques de sa langue maternelle. En ce qui concerne la méthodologie de l'enseignement des langues secondes, l'objectif et la tâche principale de l'enseignant deviennent ni répétition ni recyclage, mais celui d'aider l'élève à découvrir des stratégies pour organiser ses connaissances en unités significantes.

En conséquence, les gens ne peuvent pas apprendre une langue sans commettre systématiquement des erreurs. L'apprenant profite de ses erreurs en les utilisant pour obtenir un feedback de l'environnement et utilise à son tour ce feedback pour tester et modifier ses hypothèses sur la langue cible. Ainsi, à partir de l'étude des erreurs de l'apprenant, nous pouvons obtenir des informations sur la nature de sa connaissance de la langue cible à un moment donné de son parcours d'apprentissage et découvrir ce qui lui reste à faire. En décrivant et en classant les erreurs de l'apprenant en termes linguistiques, nous dressons un tableau des caractéristiques de la langue qui lui causent des problèmes d'apprentissage.

2.2.2. Principes et méthodes de l'analyse des erreurs

2.2.2.1. Principes de l'analyse des erreurs

Sur base des apports des deux théories précédentes, Keshavarz (2011 : 59) indique que l'analyse des erreurs repose sur les trois hypothèses importantes suivantes : (1) les erreurs sont inévitables car nous ne pouvons pas apprendre une langue, qu'elle soit la première ou la seconde, sans commettre d'erreurs ; (2) les erreurs sont significatives de différentes manières ; (3) toutes les erreurs ne sont pas imputables à la langue maternelle de l'apprenant, c'est-à-dire que l'interférence dans la langue première n'est pas la seule source d'erreurs.

Ainsi, l'analyse des erreurs soutient que, dans l'apprentissage de L2, lorsque l'apprenant ne sait pas comment dire quelque chose dans la langue cible, il fait recours à sa langue maternelle. Ce point de vue suggère que ce qui sera le plus difficile pour l'apprenant est ce qu'il ne sait pas déjà. Au fur et à mesure que des erreurs apparaissent dans la langue cible, les enseignants peuvent utiliser leur connaissance de la langue cible et des langues maternelles pour comprendre les sources d'erreurs. L'analyse des erreurs peut alors être résumée comme suit : **Connaissance limitée de L2 → Recours à L1 → difficulté à apprendre L2.**

2.2.2.2. Méthodes de l'analyse des erreurs

Pour connaître les principales difficultés d'apprentissage des groupes d'apprenants, plusieurs méthodes d'analyse des erreurs ont été proposées dans la littérature. D'une part, Hammarberg (dans "The Insufficiency of Error Analysis", in Nehls, D. (ed.), 1979, *Studies in Contrastive Linguistics and Error Analysis: The Theoretical Background*, Heidelberg: Julius Groos Verlag, 105-114) retient que la procédure d'analyse des erreurs comporte les six étapes suivantes : (a) types d'erreurs, (b) fréquence des erreurs, (c) points de difficulté dans la langue cible (d) cause des erreurs, (e) degré de perturbation provoquée par des erreurs, (f) thérapie.

D'autre part, les travaux de Stephen Pit Corder proposent une méthodologie, la plus connue, déroulée en quatre étapes importantes et successives suivantes :

(1) **Collecte des données** : Disposer de données adéquates est essentiel pour toute analyse d'erreur. La collecte des données se fait auprès des apprenants au moyen des outils élaborés à cette fin. Le travail consiste soit (a) à inciter un apprenant à produire une réponse linguistique en utilisant la grammaire de son interlangue ; ou (b) à examiner son intuition concernant la grammaticalité d'un énoncé qui lui est présenté.

(2) Identification et classification des erreurs : Une fois le corpus établi, l'analyse de celui-ci commence par l'identification des erreurs qui sont par la suite décrites puis classées. La taxonomie des erreurs peut se faire soit (a) par catégories (erreurs orthographiques, phonologiques, lexico-sémantiques, morpho-syntaxiques), soit (b) par processus mis en œuvre par les apprenants dans la production des erreurs (omission, addition, substitution, permutation).

(3) Explication des erreurs : Il est question ici de déterminer les différentes sources d'erreurs. Dans la littérature, les sources d'erreurs identifiées sont (a) les erreurs interlingales, (b) les erreurs intralingales et développementales et (c) les erreurs induites par l'enseignant. Les premières résultent du transfert d'éléments (phonologiques, morphologiques, grammaticaux, lexico-sémantiques, stylistiques et culturels) de la langue maternelle de l'apprenant vers la langue cible. Les secondes sont causées par l'interférence mutuelle d'éléments dans la langue cible et comprennent la surgénéralisation, l'ignorance des restrictions imposées par les règles, la fausse analogie, l'hyperextension, l'hypercorrection et la catégorisation défectueuse. Les dernières sont celles qui résultent de procédures pédagogiques contenues dans un texte ou employées par l'enseignant (mauvaise définition lexicale, mauvais ordre de présentation des éléments, etc.).

(4) Evaluation des erreurs : Cette étape est différemment envisagée par les différents chercheurs. Pour certains, il est question d'analyser le degré d'écart par rapport aux règles violées. Pour d'autres, il s'agit d'analyser des écarts par rapport à la structure des phrases. D'autres encore proposent d'évaluer dans quelle mesure une erreur peut perturber l'efficacité de la communication selon sa fréquence, sa généralité ou son intelligibilité. D'autres enfin mesurent la gravité des erreurs par le degré de tolérance dont font preuve à leur égard les locuteurs natifs ou les professeurs de langues.

En analyse des erreurs, Khalifa (2018 : 20) fait remarquer qu'aussi exhaustifs que puissent être les modèles d'analyse d'erreurs, les analystes passent à côté d'une autre étape importante. Celle-ci consiste à vérifier l'efficacité de la thérapie. Cela peut être fait en réanalysant régulièrement les erreurs de l'apprenant et en réévaluant les mesures correctives. Sans cette étape, l'apprenant sera comme un patient qui reçoit des médicaments sans être suivi.

Soulignons aussi qu'une distinction doit être faite entre les erreurs et les fautes. Les erreurs sont considérées comme systématiques, régies par des règles, et apparaissent parce que la

connaissance des règles de la langue cible par l'apprenant est incomplète. Ainsi, ils sont révélateurs du système linguistique de l'apprenant à un stade donné de l'apprentissage d'une langue. Ils sont susceptibles de se produire de manière répétée et de ne pas être reconnus par l'apprenant. Au contraire, les fautes sont des déviations aléatoires, sans rapport avec aucun système, et qui représentent les mêmes types d'écarts de performance qui pourraient survenir dans l'oral ou l'écrit de locuteurs natifs (lapses de langue, faux départs, manque de compréhension, mauvais accord sujet-verbe dans une phrase longue et compliquée, etc.).

2.2.3. Signification et implications pédagogiques des erreurs

2.2.3.1. Signification des erreurs

L'utilisation de l'analyse des erreurs comme principal outil pédagogique repose sur trois arguments : (1) l'analyse des erreurs ne souffre pas des limites inhérentes à l'analyse contrastive : elle met en lumière de nombreux autres types d'erreurs fréquemment faites par les apprenants ; (2) l'analyse des erreurs fournit des données sur des problèmes réels et attestés et non sur des problèmes hypothétiques, et constitue ainsi une base plus efficace et plus économique pour concevoir des stratégies pédagogiques ; (3) l'analyse des erreurs n'est pas confrontée aux problèmes théoriques complexes rencontrés par l'analyse contrastive.

Par conséquent, de nombreux chercheurs dans le domaine de l'analyse des erreurs ont souligné l'importance des erreurs commises par les apprenants d'une langue seconde. Par exemple, Corder (1967) fait remarquer que les erreurs sont significatives de trois manières différentes : (1) elles indiquent à l'enseignant, s'il entreprend une analyse systématique, jusqu'où l'apprenant a progressé vers le but et, par conséquent, ce qu'il lui reste à apprendre ; (2) elles fournissent au chercheur des preuves de la manière dont la langue est apprise ou acquise, et des stratégies ou procédures que l'apprenant utilise dans sa découverte de la langue ; (3) elles sont indispensables à l'apprenant lui-même, car la commission d'erreurs est considérée comme un moyen utilisé par l'apprenant pour apprendre.

2.2.3.2. Implications pédagogiques des erreurs

Les erreurs des apprenants ont toujours été importantes pour les enseignants, les concepteurs de programmes et les développeurs de tests. Il est largement admis que les enseignements tirés de l'étude des erreurs des apprenants peuvent fournir des informations inestimables pour concevoir du matériel approprié et des techniques d'enseignement efficaces ainsi que pour

construire des tests adaptés à différents groupes d'apprenants à différents stades du développement d'une langue seconde (Keshavarz, 2011 : 145).

- Implications des erreurs pour les enseignants de langue seconde ou étrangère :

À partir de l'étude des erreurs des apprenants, les enseignants peuvent identifier les domaines problématiques pour les apprenants à différents niveaux d'enseignement. Ils pourront déduire la nature des connaissances de l'apprenant dans la langue cible à un stade donné de son parcours d'apprentissage et découvrir ce qu'il lui reste à gagner. Ainsi, un cours basé sur la fréquence des erreurs permettra à l'enseignant de mettre davantage l'accent sur les domaines où la fréquence des erreurs est plus élevée.

- Implications des erreurs pour les concepteurs de programmes : Les erreurs sont importantes pour les concepteurs de programmes afin de déterminer quels éléments sont importants à inclure dans le programme et quels éléments sont redondants et devraient être exclus. Une analyse basée sur les erreurs peut fournir des résultats fiables sur lesquels des matériaux correctifs peuvent être construits. En d'autres termes, l'analyse des erreurs des apprenants d'une langue seconde ou étrangère peut aider à identifier les difficultés et les besoins linguistiques des apprenants à une étape particulière de l'apprentissage d'une langue. Ainsi, l'analyse des erreurs peut être utilisée comme moyen d'évaluer le degré de concordance entre l'apprentissage des élèves et le programme d'apprentissage.

- Implications des erreurs pour les développeurs de tests : Les tests doivent être basés sur ce qui a été enseigné et les développeurs des tests doivent être familiers avec les difficultés et les erreurs des apprenants. Les constructeurs de tests peuvent se concentrer sur les parties du matériel pédagogique qui se révèlent plus difficiles pour les apprenants grâce à l'analyse des erreurs. De plus, les erreurs peuvent constituer de bons éléments de distraction pour les constructeurs de tests, en particulier dans les éléments à choix multiples.

CHAPITRE 3 : GRAMMAIRE GENERATIVE ET TRANSFORMATIONNELLE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES/ETRANGERES

La grammaire générative et transformationnelle est apparue à la fin des années 50 aux Etats-Unis alors que la discipline est dominée par le structuralisme distributionnaliste. Une des grandes nouveautés de cette conception a été de remettre en cause les théories behavioristes sur l'acquisition du langage et la méthodologie empiriste en linguistique. Cette théorie n'a cessé d'évoluer depuis ses débuts et a fini par proposer des modèles d'applications à l'acquisition/enseignement d'une langue seconde à travers la théorie de la grammaire universelle.

3.1. Brève présentation de la grammaire générative et transformationnelle

3.1.1. Principes de la grammaire générative

Tout le système de Noam Chomsky repose sur deux constatations élémentaires à savoir que tout sujet adulte parlant une langue donnée est, à tout moment capable (i) d'émettre spontanément ou de percevoir et de comprendre un nombre indéfini de phrases que pour la plupart il n'a jamais prononcées ni entendues auparavant ; (ii) de juger de la grammaticalité de ces mêmes principes fondamentaux. D'où cette double constatation dégage trois principes fondamentaux.

3.1.1.1. Principe de référence au locuteur-auditeur

Pour Chomsky, le locuteur-auditeur (l'informateur) n'est pas simplement le fournisseur des données à organiser par analyse, il est surtout celui qui concrétise par sa parole un certain nombre de règles qui forment l'essence de la langue. D'où le locuteur-auditeur fait preuve (i) de la **compétence** c'est-à-dire la connaissance de sa langue, ensemble des aptitudes très spéciales acquises dans l'enfance au cours de la brève période d'apprentissage et (ii) de la **performance** c'est-à-dire l'emploi effectif de cette connaissance, de ces aptitudes dans des situations concrètes. En conséquence, ce principe de Chomsky révèle deux caractéristiques importantes à savoir :

- **le caractère central de la syntaxe** : Du locuteur, Chomsky privilégie principalement la phrase. Le locuteur émet, perçoit et comprend des phrases ; ce qu'on observe en premier lieu chez le locuteur, c'est la phrase. Ainsi, la langue n'est plus vue comme un simple système de communication mais d'abord comme un ensemble infini de phrases. De plus, du locuteur-

auditeur, Chomsky retient aussi sa capacité discriminatoire : le locuteur sait distinguer une phrase grammaticale d'une phrase agrammaticale.

- **la priorité de l'étude de la compétence** : L'étude de la compétence doit précéder celle de la performance car, il est clair que si nous voulons savoir comment les sujets humains utilisent cette espèce de machine qu'est un système linguistique, nous devons d'abord savoir de quelle nature est cette machine.

3.1.1.2. Principe de production

Ce principe pourrait se formuler de la manière suivante : si on veut rendre compte de la langue, il faut tenir compte de l'existence d'un phénomène essentiellement productif qui permet au locuteur de parler comme il parle. Ainsi, ce qui rend le locuteur capable de parler c'est l'existence d'une connaissance mémorielle de toutes les phrases de la langue, fruit de l'apprentissage au cours de l'enfance. La grammaire de la langue se ramènerait alors à un dictionnaire des phrases, ce qui n'est pas le cas.

En définitive, ce qui permet aux locuteurs-auditeurs d'émettre spontanément un nombre indéfini de phrases, c'est un **mécanisme fini**, à la dimension du cerveau humain, mais capable de produire un nombre infini de phrases. Ce mécanisme fini, c'est la compétence linguistique. Dès lors, rendre compte de la langue, ce sera construire, sous forme de règles, un modèle de ce mécanisme fini. Le modèle sera lui-même un mécanisme fini, mais susceptible de produire toutes les phrases de la langue, soit une infinité de phrases.

2.1.1.3. Principe de créativité

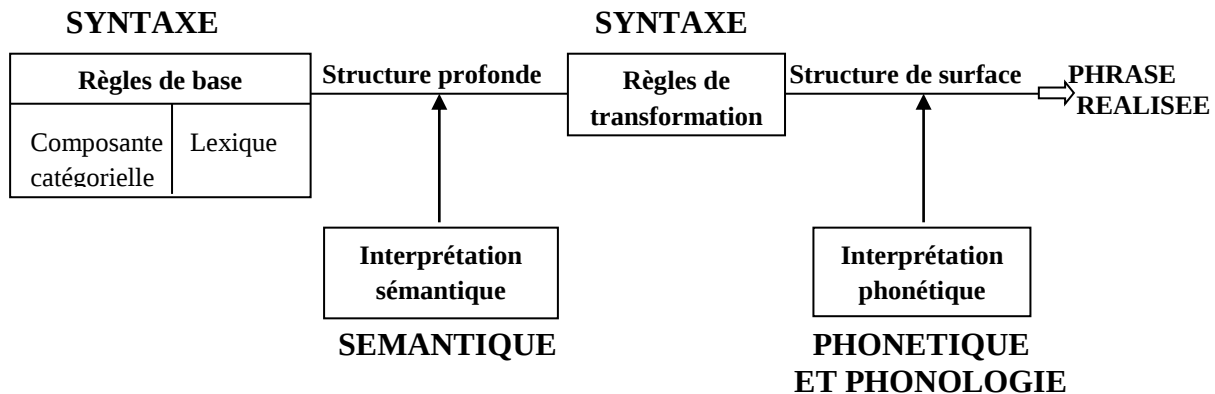
Le principe de créativité découle directement du principe précédent. La langue est capable de grossir indéfiniment son potentiel effectif. Une grammaire qu'on veut adéquate à la langue, plus précisément à la compétence des sujets parlants, devra tenir compte de cet aspect créateur. Par conséquent, une bonne grammaire sera un mécanisme fini capable d'engendrer un nombre infini de phrases. Chomsky distingue deux types de créativité :

- la **rule changing creativity** (créativité qui change les règles) : localisée dans la performance, cette créativité consiste en de multiples déviations individuelles dont certaines finissent, en s'accumulant, par changer le système.

- la **rule governed creativity** (créativité gouvernée par les règles) : c'est celle qui donne à la langue son caractère infini au plan syntaxique.

3.1.2. Composantes de la grammaire

Dans la théorie chomskyenne, la grammaire est essentiellement constituée des trois composantes fondamentales suivantes :



1) la syntaxe : Partie essentielle de la grammaire, c'est une étude des principes et des processus selon lesquels les phrases sont construites dans les langues particulières. Elle est formée de deux sous-composantes :

(a) **la base**, formée à son tour de deux parties :

(i) **la composante catégorielle**, liste de règles qui définissent les relations grammaticales entre les éléments constituant les structures profondes et représentées par les symboles catégoriels. Ainsi, la composante catégorielle définit la phrase comme formée de la suite de symboles : **SN + SV**. La relation grammaticale entre les deux symboles est celle de sujet et de prédicat.

(ii) **le lexique** : C'est le dictionnaire de la langue où les termes sont définis par des séries de traits, caractéristiques catégorielles de divers types. Ainsi, les règles lexicales remplacent ces symboles catégoriels par les termes appropriés du lexique.

(b) **les transformations** dont les règles permettent de passer des structures profondes (définies par la base) aux structures telles qu'elles se présentent dans la langue (structure de surface). La structure profonde comprend l'ensemble des règles syntaxiques, lexicales et sémantiques qui préexistent à l'acte de prise de parole. C'est le lieu des opérations sous-jacentes à la phrase réalisée ; c'est aussi le lieu de codage syntaxique, lexical et sémantique sous l'angle de la production et de l'interprétation des énoncés. La structure de surface est la phrase réalisée grâce aux apports de la phonétique et de la phonologie.

2) **la sémantique** : Ce sont les règles définissant l'interprétation à donner aux suites générées par la syntaxe.

3) **la phonologie et la phonétique** : Ce sont des règles qui réalisent en une séquence de sons les suites générées par la syntaxe.

3.1.3. Modèle syntagmatique

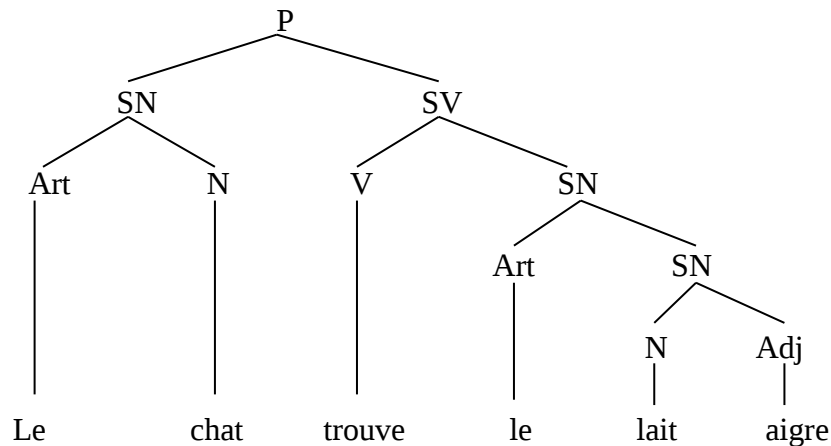
Le modèle syntagmatique est basé sur la théorie de l'analyse en constituants immédiats. Cette théorie part de la conception selon laquelle une langue possède différents niveaux d'analyse (ordre vertical) et que chaque niveau possède sa propre concaténation (ordre linéaire) avec ses propres constituants et ses règles particulières. Ainsi, la structure de la phrase est déterminée par un certain nombre de **règles syntagmatiques** ou **règles de réécriture**.

Les règles de réécriture permettent de réécrire un élément non terminal au moyen d'autres éléments. Ainsi, la règle $P \longrightarrow SN + SV$ indique que la phrase peut être réécrite comme la suite dans SN comme dans SV. Lorsque tous les éléments ont été réécrits en éléments terminaux, on obtient alors une suite qui peut être représentée. Ainsi par exemple, la phrase *Le chat trouve le lait aigre* peut être réécrite de la manière suivante :

$$\begin{aligned} P &\longrightarrow SN_1 + SV \\ SN_1 &\longrightarrow Art_1 + N_1 \\ Art_1 &\longrightarrow le \\ N_1 &\longrightarrow chat \\ SV &\longrightarrow V + SN_2 \\ V &\longrightarrow trouve \\ SN_2 &\longrightarrow Art_2 + SN_3 \\ Art_2 &\longrightarrow le \\ SN_3 &\longrightarrow N_2 + Adj \\ N_2 &\longrightarrow lait \\ Adj &\longrightarrow aigre \end{aligned}$$

L'application de ces règles permet de construire un indicateur syntagmatique ou un arbre syntagmatique correspondant à la phrase. Le rapport entre les règles de réécriture et la représentation en arbre est simple : à chaque symbole se trouvant à gauche de la flèche

correspond un nœud de l'arbre. Sous chaque nœud, les branches qui se développent déterminent une suite de symboles correspondant à la réécriture (la partie droite) de la règle. Quand tous les nœuds sont devenus des nœuds terminaux, la lecture de la séquence dérivée se fait de gauche à droite tandis que la lecture de l'arbre se fait de haut en bas.



Les règles syntagmatiques ou règles de réécriture possèdent un certain nombre de propriétés :

- Les règles syntagmatiques sont des règles de remplacement : on remplace un symbole de gauche par un symbole de droite : $\mathbf{a} \longrightarrow \mathbf{b}$
- Les règles syntagmatiques sont des règles d'expansion : elles ont la capacité de remplacer un symbole de gauche par plusieurs symboles de droite : $\mathbf{a} \longrightarrow \mathbf{b} + \mathbf{c}$
- Les règles syntagmatiques sont des règles ordonnées : un symbole de gauche, à l'exception du symbole axiomatique initial, ne peut être remplacé ou réécrit que s'il apparaît à droite dans une règle ou dérivation précédente :

$$\mathbf{a} \longrightarrow \mathbf{b} + \mathbf{c}$$

$$\mathbf{b} \longrightarrow \mathbf{d} + \mathbf{e}$$

$\mathbf{z} \not\longrightarrow \mathbf{y}$ (on ne peut pas réécrire $\mathbf{z}$ parce que ce dernier ne figure nulle part dans la dérivation précédente).

- Les règles syntagmatiques ne sont pas des règles d'effacement : elles ne peuvent pas annuler un élément. Ainsi, $\mathbf{a} \longrightarrow \emptyset$ n'est pas possible.

- Les règles syntagmatiques ne sont pas des règles de permutation : cette propriété interdit au modèle syntagmatique de contenir des règles du genre $\mathbf{a} + \mathbf{b} \not\longrightarrow \mathbf{b} + \mathbf{a}$.

3.1.4. Modèle transformationnel

La transformation explique la créativité infinie du langage : à partir seulement de quelques structures, on peut produire des phrases infinies dans une langue donnée. Les règles transformationnelles permettent notamment de passer d'un type de phrase à un autre. C'est pourquoi en grammaire générative et transformationnelle l'indicateur syntagmatique prévoit le symbole **T** qui représente à la fois le type de phrase dont il s'agit et la transformation qu'il affecte. Ainsi, la structure de la phrase **P** $\longrightarrow$ **SN** + **SV** devient modifiée comme suit : **E** $\longrightarrow$ **T** + **P** où l'on a les règles de dérivation suivantes :

- 1) **E** $\longrightarrow$ **T** + **P**
- 2) **T** $\longrightarrow$ $\left\{ \begin{array}{l} \text{Décl.} \\ \text{Int.} \\ \text{Imp.} \\ \text{Excl.} \end{array} \right\} \text{ (Nég.) (Emph.) (Pass.)}$
- 3) **P** $\longrightarrow$ **SN** + **SV** + (**SPrép**)

Les types déclaratif, interrogatif, impératif et exclamatif sont des types obligatoires du fait que toute phrase doit nécessairement relever de l'un de ces types. Le type déclaratif correspond à une modalité d'énonciation par laquelle le locuteur dit quelque chose à quelqu'un pour l'informer, lui exprimer sa pensée ou son sentiment. Les **phrases interrogatives** sollicitent typiquement une information de la part de l'interlocuteur. Les **phrases impératives** ou injonctives ou encore exhortatives expriment typiquement l'intention d'agir sur les événements à venir. Le type exclamatif permet au locuteur d'exprimer une réaction émotive comme la joie, la colère, la surprise, l'admiration, etc.

Les types négatif, emphatique et passif sont des types facultatifs pour la simple raison qu'on peut les employer ou pas. Il n'existe qu'en se combinant avec les types obligatoires d'autant plus que, avant de relever d'un quelconque type facultatif, la phrase doit d'abord appartenir à un type obligatoire. De plus, contrairement aux types obligatoires, les types facultatifs peuvent se combiner entre eux.

Exemples : Emilie a lu le livre

Le livre Emilie l'a lu

Le livre a été lu par Emilie

Le livre, il n'a pas été lu par Emilie.

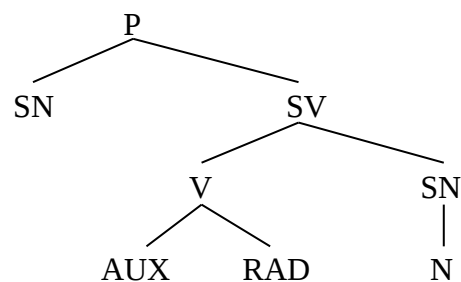
Concernant le fonctionnement, une transformation opère sur une séquence (ou plusieurs séquences) données possédant une structure nouvelle ou structure dérivée. La séquence donnée, c'est la suite terminale des règles syntagmatiques. Une séquence terminale serait par exemple, de forme : **Z-Y-X**. la séquence dérivée par transformation pourrait être de forme : **X-Y-Z**. Cette nouvelle séquence aura une autre structure qui sera aussi une structure dérivée. On peut dès lors distinguer deux parties dans la transformation : (i) l'analyse syntagmatique de la séquence donnée correspondant à l'analyse structurelle (A.S.) et (ii) l'opération de transformation correspondant au changement structurel (C.S.). Formellement, ces deux parties pourraient être illustrées de la manière suivante :

$Z-Y-X \Longrightarrow X-Y-Z$

$1-2-3 \Longrightarrow 3-2-1$

A.S. $\Longrightarrow$ C.S.

Exemple concret : John was hit by Bill



L'analyse structurelle de cette phrase est donc :

AS : X ₁	Bill	Passé	hit	John	X ₂
1	2	3	4	5	6

X₁ et X₂ représentent respectivement des éléments discursifs qui pourraient éventuellement précéder et suivre la phrase en question. L'intervention de la transformation passive sur cette analyse structurelle introduit deux changements : la permutation du sujet et de l'objet, l'insertion de l'auxiliaire « be » et de la préposition « by ». Formellement, ce double changement peut se présenter ainsi :

A.S : X ₁	Bill	Passé	hit	John	X ₂
1	2	3	4	5	6

C.S : 2 3 4 5 $\Longrightarrow$ 5 be 4 by 2

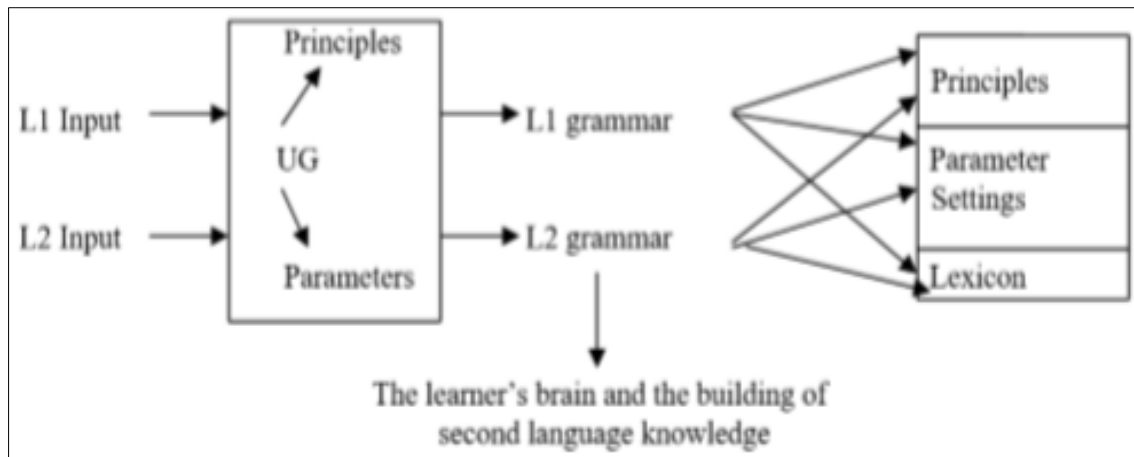
La propriété fondamentale des règles de transformations est qu'elles convertissent des indicateurs syntagmatiques en d'autres indicateurs dits dérivés. Toutes les propriétés sont des types de mouvement que les règles transformationnelles font subir à la structure profonde issue des règles de base. Ainsi, toutes les propriétés peuvent se ramener à une seule : celle du **déplacement** ou **Movement Rule**. En son sein, on distingue :

- la suppression : $a + b \Longrightarrow b$
- le remplacement : $a \Longrightarrow b$
- la réduction : $a + b \Longrightarrow c$
- l'addition : $a \Longrightarrow b + c$
- la permutation : $a + b \Longrightarrow b + a$

3.2. Grammaire universelle et acquisition d'une langue seconde/étrangère

La Grammaire Universelle est la théorie la plus influente de l'acquisition du langage. Dans cette théorie linguistique, Noam Chomsky (1981) a tenté d'expliquer non seulement ce qui constitue la connaissance du langage, mais aussi comment cette connaissance du langage est acquise. La Grammaire Universelle a contesté le modèle comportemental qui proposait que les nourrissons humains naissent avec des feuilles blanches dans leurs esprits, et que grâce au processus de stimulation, de réponse et de renforcement, les enfants prennent progressivement en compte le vocabulaire et la grammaire de leur langue maternelle.

La Grammaire Universelle se compose d'un ensemble de principes, communs à toutes les langues, et d'un ensemble de paramètres ayant des valeurs spécifiques à la langue. Les grammaires de langues individuelles sont donc le résultat de la variation des différents paramètres plus des règles spécifiques au langage. Tous les esprits humains sont censés honorer les principes communs qui leur sont imposés par la nature et que partagent tous leurs locuteurs. Ils diffèrent sur les paramètres des langues particulières. Cook et Newson (1996 : 81) suggèrent les diagrammes suivants pour essayer de déterminer les composantes d'un modèle de la Grammaire Universelle d'apprentissage de la L2 :

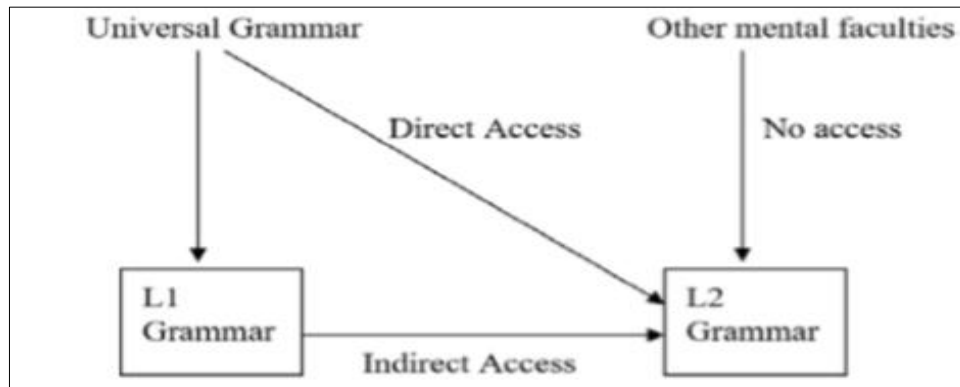


En Grammaire Universelle, Noam Chomsky propose que tout le monde dispose d'un Appareil Mental Biologiquement Inné (LAD = Language Acquisition Device) qui lui permette d'écouter un langage, de déchiffrer ses règles et de produire ou comprendre des énoncés qu'il n'a jamais entendus. Dans ce sens, le dispositif d'acquisition du langage est constitué de quatre propriétés linguistiques innées : (1) la capacité de distinguer les sons de la parole des autres sons de l'environnement, (2) la capacité d'organiser les événements linguistiques en diverses classes qui peuvent ensuite être affinées, (3) la connaissance que seul un certain type de système linguistique est possible et que d'autres ne le sont pas, et (4) la capacité de s'engager dans une évaluation constante du système linguistique en développement afin de construire le système le plus simple possible à partir des connaissances linguistiques disponibles. L'instruction directe, la pratique et les exercices ne jouent aucun rôle dans leur acquisition dans L1. Cela suggère que l'esprit humain doit avoir un mécanisme intégré qui aide l'apprenant dans le processus d'acquisition.

A l'origine, la théorie de la Grammaire Universelle ne concernait pas l'apprentissage de L2 (acquisition de L1 seulement). Cependant, Noam Chomsky suggère qu'en fournissant aux sujets parlants l'entrée correcte, le LAD leur permet d'acquérir la L2 de la même manière. Les principes de la Grammaire Universelle ont été adoptés par des recherches en langue seconde et ont été appliqués dans le domaine de l'acquisition de L2. D'un point de vue de la Grammaire Universelle, l'apprentissage de la grammaire d'une langue seconde consiste simplement à définir les paramètres L2 corrects. La Grammaire Universelle fournit également une bonne explication pour le transfert de la langue L1.

Les linguistes débattent depuis longtemps de la question de savoir si la Grammaire Universelle s'applique à l'acquisition de L2 comme c'est le cas dans l'acquisition de L1. Cependant, il est difficile de parvenir à un « verdict » parmi les différentes études. Il existe

quatre positions différentes concernant le rôle de la Grammaire Universelle dans l'acquisition de L2. Ces quatre positions sont le modèle à accès direct, le modèle à accès indirect, le modèle sans accès et le modèle duel. Cook (1985, 12), en propose trois possibilités en utilisant le schéma suivant :



1) Dans le modèle d'accès direct, certains chercheurs croient que la Grammaire Universelle est disponible directement aux apprenants de L2 en ce sens qu'ils y ont accès séparément par rapport à la L1. Dans ce modèle, les apprenants de L2 apprennent exactement de la même manière que les apprenants de L1; ils fixent des valeurs pour les paramètres en fonction des évidences L2 qu'ils rencontrent sans autre influence.

2) Dans le modèle d'accès indirect, les chercheurs proposent que la Grammaire Universelle opère dans l'acquisition de L2, mais via L1. En d'autres termes, les apprenants de L2 commencent par les principes et les paramètres de L1, puis ils essaient de réinitialiser les paramètres L1 lorsque leurs valeurs paramétriques diffèrent de la L2. Cela se produit sur la base de l'entrée L2 et avec l'activité de la Grammaire Universelle.

3) Dans le modèle sans accès, la Grammaire Universelle n'est pas disponible pour les apprenants de L2. En d'autres termes, la Grammaire Universelle est accessible uniquement aux paramètres L1 et les règles des paramètres dans L1 ne peuvent pas être réinitialisées pour l'acquisition de L2. Les chercheurs qui soutiennent ce modèle prétendent que l'acquisition de L1 et L2 a des différences majeures.

4) Le modèle duel est également appelé « modèle de compétition » et suggère que les apprenants de L2 ont un accès partiel à la Grammaire Universelle. Les chercheurs affirment que le système spécifique à la langue, qui est équivalent à la Grammaire Universelle, est en concurrence avec le système de résolution de problèmes pour l'acquisition à la lumière de l'entrée L2. Alors que les enfants atteignent leur pleine compétence en ayant

un accès complet à la Grammaire Universelle seulement, le système de résolution de problèmes bloque l'accès des adultes à la Grammaire Universelle. Ceci explique pourquoi la compétence native n'est pas atteinte par les adultes.

Les modèles et études ci-dessus montrent que la question de la disponibilité de la Grammaire Universelle dans l'acquisition de L2 n'est pas claire. Il y a des opinions différentes (parfois opposées) dans ces études. Ceci suggère que ce n'est pas une tâche facile de mesurer la compétence de l'apprenant de L2 ou d'être sûr de l'accès à la Grammaire Universelle dans l'acquisition de L2. Cependant, la plupart des chercheurs se situent entre la position d'accès indirect et la position de non-accès.

3.3. Contribution de la GGT à l'enseignement des langues secondes/étrangères

A peine adoptées par les linguistes appliqués, les grammaires structurales essuient de telles critiques de Chomsky et de ses disciples qu'elles cèdent le pas à la grammaire générative et transformationnelle. Celle-ci est considérée à la fois comme plus explicite et plus complète, puisqu'elle fournit des règles permettant en principe d'engendrer toutes les phrases grammaticales d'une langue et de rendre compte d'ambiguïtés syntaxiques qui échappaient à une analyse distributionnelle.

L'intérêt de la grammaire générative transformationnelle pour le pédagogue ne réside ni dans la métalangue ni dans les règles, mais dans les instruments heuristiques qu'elle fournit pour observer la structure de l'énoncé et dans les observations même informelles qu'elle permet de dégager. La théorie générative transformationnelle n'a pas seulement influencé la pédagogie au plan de la description des langues, elle a joué aussi un rôle déterminant, au plan méthodologique, dans le passage d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage.

Les positions prises par Chomsky dans le débat traditionnel entre conceptions empiriste et rationaliste de l'acquisition du langage doivent conduire en pédagogie des langues secondes à l'abandon de la méthodologie structuro-behavioriste (audio-lingual habit) qui a dominé dans les années cinquante et soixante en faveur d'une méthodologie cognitiviste (cognitive code learning), plus ouverte aux capacités de découverte et de réflexion de l'apprenant. Au plan de la grammaire, l'opposition va se cristalliser entre une conception dite inductive ou implicite de l'enseignement, où explication et réflexion sont condamnées au profit des exercices

structuraux, et une conception déductive ou explicite, qui accorde une large place aux explications, souvent avec référence à la langue maternelle.

Il a été observé que les enfants apprenant l'anglais langue seconde font les mêmes erreurs de syntaxe que les enfants acquérant l'anglais langue maternelle et que des enfants de langues maternelles différentes adoptent le même ordre d'apprentissage de certains faits grammaticaux en anglais. De là, les linguistes ont conclu que le processus de l'apprentissage est contrôlé par les stratégies de l'enfant et qu'il suffit d'exposer celui-ci à des situations de communication naturelles pour assurer l'apprentissage. Il est ainsi suggéré de développer les observations sur la manière dont les enfants apprennent la grammaire en classe. Par conséquent il est proposé comme instrument d'investigation un modèle de l'apprentissage en trois étapes : **formation d'hypothèse, vérification, pratique.**

Le problème revient dès lors à déterminer les types, le mode d'organisation et la quantité de guidage à apporter à l'apprenant. Dans un tel modèle de l'acquisition de la grammaire, l'apprenant est au centre du processus, sans pour autant être abandonné à lui-même. Le vrai problème se trouve enfin posé : comment aider l'élève à monter sa grammaire ? La réponse à cette question en pose deux conditions fondamentales :

- l'enfant doit être amené à découvrir par l'enseignement de la langue maternelle les principes qui commandent le système et l'emploi de cette langue en particulier et des langues en général ; il doit acquérir corollairement les instruments heuristiques qui l'aideront à acquérir des langues secondes ;

- cette découverte ne doit pas se limiter à la structure de surface, à la linéarité de l'énoncé, comme dans la plupart des manuels en usage dans l'enseignement des langues maternelles et secondes ; il convient en particulier de doter l'apprenant des instruments lui permettant de saisir les phénomènes de l'énonciation, qui seuls éclairent des faits grammaticaux traités de manière très inadéquate dans les manuels (emploi des verbes modaux, de certains adverbes, des temps, etc.).

En définitive, l'apprenant n'ayant en principe pas accès, par sa situation et sa formation, aux travaux des linguistes, il convient d'élaborer à son intention, pour guider son apprentissage, des grammaires pédagogiques. La grammaire en question n'est pas seulement une grammaire du système, mais une grammaire de l'emploi de la langue.

CHAPITRE 4 : FONCTIONNALISME ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES/ETRANGERES

Le fonctionnalisme a été initié par André Martinet dans les années 1950-1970. Ce courant de la linguistique structuraliste met la fonction au cœur de l'analyse linguistique. Selon Martinet (1969 : 12), la fonction « fournit au linguiste une échelle de valeurs qui résistera obstinément à toute tentative de la part du théoricien pour soumettre les faits aux exigences d'une méthode ». La fonction (syntaxique, sémantique, pragmatique) est donc ici le critère de la réalité linguistique que le linguiste doit décrire. C'est également la fonction de la langue qui a été mise à profit dans les théories de l'acquisition/apprentissage des langues secondes.

4.1. Fonctionnalisme, un courant structuraliste

Au sein du structuralisme, l'approche fonctionnaliste se distingue des approches structuralistes formalistes. Comme le précisent Paveau et Sarfati (2003 : 110), la différence entre ces deux types de structuralisme repose sur l'opposition entre ce qui est en rapport avec la société et ce qui est interne au langage :

En fait, le fonctionnalisme est à placer dans l'ensemble du mouvement structuraliste ; c'est un structuralisme spécifique que l'on peut appeler structuralisme fonctionnel. Si l'on veut intégrer le fonctionnalisme dans l'une des nombreuses antithèses classificatrices des courants linguistiques constituant le continent structuraliste, c'est au formalisme qu'il faut l'opposer : alors que le point de vue fonctionnaliste privilégie le devenir des formes du langage dans les sociétés, le point de vue formaliste met au cœur de ses préoccupations le fonctionnement interne du système langagier.

Ici, par formalisme structuraliste nous entendons une approche théorique qui considère le langage comme un système de formes plutôt qu'une matière propre. Autrement dit, le formalisme est une « tendance à ne définir les unités linguistiques que par leur forme [...] ou par leurs positions réciproques ou distributions [...] sans tenir compte de leur fonction » (Mounin, 1974 : 145). Cette approche linguistique formaliste est représentée essentiellement par les tendances américaines comme le distributionnalisme et la grammaire générative et transformationnelle.

Si nous considérons les traits caractéristiques qui opposent les approches fonctionnelles à la grammaire générative, nous constatons que le fonctionnalisme opère en synchronie

dynamique, travaille en surface et sur plusieurs langues, et surtout, sa méthode est inductive comme le montre Novakova (2010 : 41) à travers de comparaison des deux courants ci-après :

Traits	Grammaire générative et transformationnelle	Approches fonctionnelles
Compétence vs performance	- La GGT les distingue - Son objet d'étude : compétence grammaticale d'un locuteur natif idéal	Elles s'intéressent essentiellement à la relation entre la structuration linguistique et les contextes d'usage, ce qui exclut la distinction entre compétence et performance
Les composants (modules) linguistiques	- Approche modulaire : la langue est composée de 3 modules (tiroirs) indépendants (phonologie, syntaxe, sémantique) - Autonomie de la syntaxe	-Approches unificatrices (relationnistes). - L'autonomie de la syntaxe est rejetée ; la signification (d'un point de vue sémantique et pragmatique) occupe une place centrale. - Les oppositions modulaires (discrètes) sont rejetées au profit des liens entre les composants. - Prise en compte de la dimension cognitive du langage.
Approches	Hypothético-déductive	Inductive
L'unité syntaxique de base	La phrase	Les structures et le sens dans les fragments allant au-delà de la phrase (fragments plus larges de discours, textes), interactions.
Structure profonde vs de surface	Oui	Non (surfacistes)
Formalismes	Oui	Non
Langues	Sur l'anglais (surtout au début) ; ce qui est valable pour l'anglais est aussi valable pour les autres langues	Sur plusieurs langues
Synchronie vs diachronie	Surtout synchronique	Intérêt pour la diachronie comme système dynamique, la grammaire émergente, la grammaticalisation.
Acquisition du langage	Grâce à la compétence innée : l'enfant arrive à générer les énoncés de sa langue	L'enfant construit sa grammaire, apprend progressivement les constructions grammaticales en fonction de ses besoins communicatifs et sous l'influence de ce qu'il entend.

Les approches fonctionnelles s'orientent dans diverses directions selon le principe ou l'élément sur lequel on met l'accent. Ainsi distingue-t-on le fonctionnalisme de première génération, la grammaire fonctionnelle et le fonctionnalisme cognitif. La première de ces tendances fonctionnelles met l'accent sur la fonction des éléments linguistiques ou du langage, la seconde met l'accent sur le rôle discursif du contexte et la troisième met l'accent sur le principe d'iconicité. En linguistique fonctionnelle américaine, le principe d'iconicité renvoie à une prise en charge de la similarité entre formes et significations (iconicité d'image) ou désigne une similarité fondée sur la relation entre deux ou plusieurs formes d'une part ou entre plusieurs significations d'autre part (iconicité diagrammatique).

4.2. Principes du fonctionnalisme

En ce qui concerne le fonctionnalisme de première génération représenté par André Martinet et ses disciples, Builles (1998 : 99-102) nous indique ses différentes lignes de force à savoir :

(i) La linguistique fonctionnelle considère que les langues sont des institutions sociales : les langues ne sont pas l'expression d'une faculté mentale innée.

(ii) La linguistique fonctionnelle distingue méthodologiquement entre diachronie et synchronie dynamique : elle privilégie la synchronie dynamique, c'est-à-dire un état de langue conçu comme un équilibre entre des survivances d'un état de langue plus ancien et des innovations qui annoncent un état de langue à venir.

(iii) La linguistique fonctionnelle adopte une démarche structurale : elle adopte un point de vue qui consiste à considérer qu'une langue est un système où tout se tient.

(iv) La linguistique fonctionnelle opère consciemment et constamment avec le principe de la pertinence communicative : elle se réfère à la fonction que les langues remplissent dans les groupes humains.

(v) La linguistique fonctionnelle insiste sur la nature phonique des langues : le caractère phonique des langues implique la linéarité de la forme des monèmes et des énoncés.

(vi) La linguistique fonctionnelle insiste sur l'existence de la double articulation : les énoncés s'articulent en unités significatives dont le signifiant s'articule en unités segmentales et éventuellement suprasegmentales.

(vii) La linguistique fonctionnelle reconnaît l'existence de la double face des unités significatives : les unités significatives ont une face matérielle (le signifiant) et une face non-matérielle (le signifié) ; le signifiant n'est là que pour manifester l'existence du signifié.

(viii) La linguistique fonctionnelle dégage les unités linguistiques par commutation : elle dégage les unités significatives dans les énoncés ou les unités distinctives dans ces dernières en se fondant sur les différences de forme qui, dans un même contexte, correspondent à des différences de sens.

Comme le soulignent Paveau et Sarfati (2003 : 130) « la pensée fonctionnaliste [...] se situe dans la droite ligne du structuralisme européen élaboré par Saussure et, dans la perspective fonctionnelle, par le cercle de Prague, en particulier à travers les travaux de Troubetzkoy ». Cette double origine du fonctionnalisme a conduit Martinet (1970 : 18-19) à redéfinir la langue selon sa fonction de communication :

Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre.

De cette définition de la langue, il découle deux principes fondamentaux du fonctionnalisme à savoir le principe de la **double articulation du langage** et celui de **l'économie du langage**. Selon le premier principe, « si les langues s'accordent toutes pour pratiquer la double articulation, toutes diffèrent sur la façon dont les usagers de chacune d'elles analysent les données de l'expérience et sur la manière dont ils mettent à profit les possibilités offertes par les organes de la parole » (Martinet, 1970 : 18). Selon le deuxième principe, chaque langue présente un nombre limité d'unités distinctives que l'on combine entre elles pour donner forme à des dizaines de milliers d'unités significatives ; de même, on combine ces dizaines de milliers d'unités significatives entre elles pour construire un nombre incalculable de phrases (Builles, 1998 : 12-13). En définitive, le courant fonctionnaliste peut être synthétisé en ces termes de Dubois et alii (2001 : 206) :

[...] il oppose les nécessités de la communication (exigence d'un nombre maximum d'unités qui soient les plus différentes possibles) et la tendance au moindre effort

(exigence d'un nombre d'unités les moins différentes possibles). La tendance à harmoniser ces deux exigences aboutit à l'économie dans la langue ou à l'amélioration du rendement fonctionnel. Chaque unité de l'énoncé est soumise à deux pressions contraires : une pression (syntagmatique) dans la chaîne parlée, exercée par les unités voisines, et une pression (paradigmatique) dans le système, exercée par les unités qui auraient pu figurer à la même place. La première pression est assimilatrice, la deuxième dissimilatrice.

Par ce fonctionnalisme, « Martinet veut pratiquer une linguistique à la fois objective (en refusant de s'appuyer sur le sentiment linguistique ou l'intuition psychologue) et échappant au formalisme voire au dogmatisme ; son exigence première est de délivrer une description correcte de la réalité des phénomènes langagiers » (Paveau et Sarfati, 2003 : 130). En conséquence, dans la description linguistique de type fonctionnaliste, l'organisation syntagmatique et paradigmatique de la langue occasionne une analyse de la structure en unités plus petites grâce à la commutation. Cette analyse affecte tous les niveaux (phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique) et doit tenir compte de la diversité des langues.

4.3. Fonctionnalisme et acquisition/apprentissage d'une langue seconde/étrangère

Dans une perspective fonctionnaliste, le problème central de l'acquisition, c'est associer des formes à des sens. Cela se fait normalement pour la communication, et par la communication. Acquérir une langue seconde (ou plus) requiert quatre grandes tâches cognitives à effectuer par l'apprenant. Leur mise en œuvre dépend à son tour de trois grands facteurs. Le résultat observable à chaque moment constitue le *lecte* (le parler) de l'apprenant. L'acquisition peut s'arrêter à tout moment, et le *lecte* se stabiliser (on continue à communiquer avec le parler qu'on a construit, même s'il est très éloigné de la langue cible), mais en principe, en l'utilisant pour communiquer, l'apprenant fait face à des obstacles qui sont des déclencheurs de restructuration et l'amènent à continuer l'acquisition de cette L2.

4.3.1. Quatre grandes tâches cognitives de l'apprenant

Pour Noyau (2014), l'apprenant doit d'abord **segmenter** le flux de la parole en segments qui puissent avoir du sens. Pour communiquer, il doit aussi pouvoir **combinaison** les segments (expressions ou mots) qu'il a collectés en des énoncés ayant du sens. Ensuite, il doit **mettre en contexte** ces énoncés qu'il construit. Enfin, pour poursuivre l'acquisition en progressant vers la langue cible, il lui faut **comparer** telle forme à telle autre, telle façon de dire à une

autre, la façon de parler d'un locuteur à celle d'un autre, sa propre façon de parler à celle d'un locuteur natif ou de l'enseignant, etc.

4.3.1.1. Segmenter le flux de la parole

Lorsque l'apprenant entend de la parole en L2 à vitesse normale, son problème est de trouver dans la chaîne parlée des segments qui ont pour lui du sens, et de les combiner mentalement pour comprendre. Les recherches ont montré que l'apprenant capte d'abord les deux bouts de l'énoncé (ce qui le commence et ce qui le termine), le reste ne pouvant être segmenté que quand il disposera de plus de mots à son répertoire pour pouvoir segmenter ce qui les entoure. L'on a montré aussi que l'apprenant parvient à segmenter et collecter les mots lexicaux plus tôt que les mots grammaticaux (pronoms clitiques, auxiliaires, prépositions ou postpositions, particules ...).

La segmentation est un travail progressif : l'apprenant va des séquences préfabriquées aux réanalyses ultérieures en segments plus petits. Par exemple, *il y a, c'est* constituent d'abord pour l'apprenant des blocs invariables. Mais les séquences préfabriquées sont très commodes car elles permettent très tôt de construire des énoncés. Par ailleurs elles nourrissent les réanalyses futures : *il y a* → *il + y + avoir* ; *c'est* → *ce + être*, chaque élément plus petit pouvant alors fonctionner séparément (*ce sont, il y aura, il n'y avait pas, etc.*).

En situation d'apprentissage scolaire, comme l'oral s'accompagne le plus souvent de l'écrit, les espaces entre mots graphiques aident à ce travail de segmentation. C'est pourquoi d'ailleurs la compréhension orale doit être travaillée pour elle-même.

4.3.1.2. Combiner pour construire des énoncés

Avec les segments que l'apprenant a collectés (son répertoire lexical rudimentaire), il va pouvoir construire des énoncés pour se faire comprendre, avant même de posséder de la grammaire, en les disposant selon la structure informationnelle, comme le fait d'ailleurs le jeune enfant en L1 : *maman – partie ! (le-)plat cassé !* Si en classe le maître n'admet pas de phrases incomplètes même chez les débutants, ce phénomène passe inaperçu car le jeune élève est d'abord muet, ou n'ouvre la bouche que lorsqu'il doit répéter. Aux étapes ultérieures, la grammaire se met progressivement en place, des schémas de construction se créent, permettant de construire des phrases nouvelles. Les mots grammaticaux trouvent petit à petit leur place. Tout ceci s'effectue selon des étapes incontournables, et se manifeste

notamment par des erreurs, matérialisation du système linguistique en train de se ‘monter’ et non preuves d’ignorance.

En situation d’apprentissage scolaire, tout cela est présenté explicitement, ce qui contribue à la mise en place des structures. Mais il ne faut pas oublier qu’avoir vu ou recopié un modèle de phrase ne suffit pas à le rendre disponible pour communiquer. Il y faut un entraînement à la communication orale, prioritairement.

4.3.1.3. Mettre ses énoncés en contexte

Cette troisième grande tâche repose sur le fonctionnement des deux premières. L’apprenant doit se construire un répertoire lexical par la segmentation et l’utiliser pour produire des énoncés en combinant des éléments. Pour que ces énoncés soient efficaces dans la communication, l’apprenant doit tenir compte du contexte, de plusieurs façons :

a) Gérer la tâche communicative en dosant l’explicite et l’implicite. Par exemple, *Lui non plus* (selon les contextes, cet énoncé sera interprétable de différentes façons : lui = qui ?, le SV absent = ???)

b) Gérer les inférences structurales (ellipses, pronoms de renvoi anaphorique). Par exemple, *On lui avait bien dit !*

c) Gérer les inférences pragmatiques : dans un récit ou conte, si l’on place les événements dans l’ordre chronologique, la causalité n’a pas besoin d’être exprimée pour être comprise.

d) Conduire son discours selon les formats existants et les scénari de communication attendus, car disposer son discours selon ces macroformes contribue à se faire comprendre.

e) Dans la communication avec un locuteur natif ou expert (enseignant), s’appuyer sur l’étayage offert par celui-ci à l’apprenant dans le dialogue : les formes ou segments d’énoncé offertes à compléter, les mots offerts, ou même solliciter son aide pour l’accomplissement des énoncés.

En situation d’apprentissage scolaire, pour que l’apprenant puisse s’entraîner aux différents aspects de la contextualisation des énoncés, il est nécessaire de travailler par tâches communicatives complexes. Pour que l’apprenant puisse prendre ses décisions sur la façon de formuler le message, il est impératif d’inclure dans l’évaluation formative ces aspects :

communiquer de façon appropriée au contexte (par exemple savoir décider quand on peut désigner une personne par « il » et quand il faudrait préciser par une redénomination « le pêcheur, lui ») peut être plus important que de faire une phrase complète S-V-O selon les modèles grammaticaux.

4.3.1.4. Comparer

Pour poursuivre l'acquisition et perfectionner son outil de communication au-delà des étapes initiales, l'apprenant doit percevoir des différences entre son lecte et la langue des natifs ou des locuteurs 'experts' qui lui servent de cible. En faisant attention aux formes qui s'échangent dans le dialogue par ces comparaisons, s'exerce l'autonomie de l'apprenant, qui doit faire usage de son jugement.

Comparer mène au contrôle de sa propre production, ce qui est important pour progresser. Le contrôle est aussi manifesté par les conduites de reformulation pour la forme : autocorrection quand l'apprenant se reprend lui-même, hétérocorrection quand c'est le maître ou un autre élève qui reprennent. Tant que l'apprenant n'a pas pris conscience d'un écart, on a beau lui demander de répéter, il réitérera l'écart en pensant répéter la bonne forme. L'activité de répétition a une efficacité pédagogique limitée tant que l'apprenant n'a pas perçu lui-même l'écart (important notamment concernant la prononciation).

Enfin, au contrôle il faut relier l'activité métalinguistique, c'est-à-dire la réflexion explicite sur la langue. A ne pas confondre avec la récitation de règles de grammaire. « Réfléchir sur » veut dire saisir un objet d'observation et en parler, via une démarche inductive. Sur quoi faire porter la réflexion métalinguistique ? Toute une partie du fonctionnement des langues est encore difficilement décrit par les linguistes, et pourtant on parle ! Cette réflexion ne peut donc être que sélective.

En situation scolaire, la réflexion sur la langue intervient :

a) à propos de la prononciation et des liens entre sons et écriture orthographique de ces sons, avec les principes orthographiques très différents entre les langues africaines et le français ;

b) à propos du vocabulaire, les mots nouveaux sont souvent présentés via leur définition mais du point de vue de l'acquisition, c'est une démarche qui manque d'efficacité : les mots prennent leur sens les uns par rapport aux autres dans des réseaux lexicaux ;

c) à propos de la grammaire : éléments de la phrase, constructions, morphologie grammaticale (les accords et conjugaisons).

4.3.2. Trois facteurs de l'acquisition

4.3.2.1. Propension à apprendre

Ce facteur rassemble tout ce qui fait que l'acquisition est dynamique (l'apprenant est impliqué, lui consacre de l'énergie mentale, ou au contraire stagne) :

a) L'intégration sociale : le besoin d'intégration sociale est maximal pour le jeune enfant qui grandit et se socialise dans sa L1, car les relations aux adultes de son entourage, l'intégration à la famille et au groupe, sont vitales, et le langage son outil principal. Quand il s'agit d'une L2, les choses sont plus variables. Un adulte transplanté d'un pays dans un autre a un besoin impérieux de s'approprier autant qu'il le peut la langue de son nouvel environnement pour trouver sa place dans la société et organiser/gagner sa vie. Mais pour un écolier, l'acquisition de la L2 est une obligation curriculaire, et ne contribue pas à son intégration sociale, contrairement à sa L1. Il faut rechercher d'autres forces qui puissent rendre dynamique le processus d'acquisition.

b) Les besoins de communication sont aussi un moteur puissant de l'acquisition. Là aussi, ils constituent un moteur pour le jeune enfant en L1, ou pour l'adulte changeant de pays, mais dans l'apprentissage scolaire de la L2, la communication est le plus souvent simulée (dialogues, jeux de rôle), ou porte strictement sur la langue et son entraînement. Pour que l'écolier ait des enjeux à communiquer et s'y exerce, il y faut des tâches de type ludique, ou bien – ce qui est beaucoup plus puissant, que la langue serve de médium aux apprentissages d'autres domaines du savoir.

c) Les attitudes par rapport à la langue (L2) : désir de la maîtriser, identification avec les locuteurs ou la culture qu'elle porte, tout cela concerne essentiellement l'apprenant adulte dans le milieu social.

d) Les contraintes et les buts de l'éducation constituent un quatrième sous-facteur de la dynamique du processus d'acquisition, qui concerne de près l'élève : souhaiter comprendre et bien faire, s'employer à satisfaire les exigences de l'enseignant et à obtenir de bons résultats, c'est le moteur qui reste à l'acquisition d'une L2 (comme matière) en classe. C'est lorsque la L2 devient médium de construction de savoirs qu'elle peut devenir un enjeu si la pédagogie

prend soin qu'elle ne constitue pas au contraire une barrière et un facteur de découragement, ce qui est souvent le cas dans les écoles classiques où l'obligation du français plonge les enfants dans des exigences dénuées de sens pour eux.

4.3.2.2. Capacité linguistique

Ce facteur, regroupant ce qui prédispose à l'acquisition de la L2, comprend deux aspects :

a) Tout le potentiel biologiquement déterminé de l'apprenant pour apprendre les langues : capacités cognitives, perceptives, articulatoires, les premières (cognitives) plus développées chez l'apprenant adulte (mémoire, savoir apprendre, capacité de raisonner), les dernières (articulatoires) plus flexibles et sensibles chez le jeune enfant, les deuxièmes (perceptives) plus ou moins bien partagées. Un adulte aux prises avec une L2 peut avoir une capacité auditive diminuée à partir d'un certain âge, un élève ayant besoin de lunettes peut mal voir au tableau ou sur le manuel, tout cela a une incidence négative sur l'accès à la langue.

b) Les connaissances préalables, linguistiques et extralinguistiques : elles différencient nettement l'adulte du jeune enfant. L'adulte a une connaissance du monde fournie et bien organisée, il a la maîtrise complète d'au moins une langue (sa ou ses) L1, et peut-être l'expérience d'avoir déjà appris une ou quelques L2, qui l'aidera à s'y prendre. L'enfant est dans la découverte du monde, sa ou ses L1 sont encore en chantier. Mais étant déjà locuteur d'une L1 au moins, il n'a plus à découvrir comment fonctionne le langage et comment on peut s'en servir.

4.3.2.3. Accès à la langue

Ce dernier des grands facteurs qui influent sur l'acquisition rassemble tout ce qui peut nourrir l'acquisition de la L2 :

a) l'exposition à la langue, quantitative et qualitative qui peut être abondante (lorsque l'apprenant se trouve immergé dans un nouveau pays par exemple), pauvre (les progressions des méthodes scolaires de langue sont souvent trop lentes et constituent un régime carencé qui ralentit le processus), adéquate ou inappropriée aux besoins de l'apprenant ;

b) les occasions de communiquer : l'acquisition d'une L2 nécessite de pouvoir communiquer pour apprendre.

CHAPITRE 5 : THEORIES LINGUISTIQUES ACTUELLES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

La linguistique actuelle a laissé de côté le structuralisme, le comparatisme et le générativisme qui s'occupaient de l'étude du système de la langue. Elle s'est par la suite tournée vers la visée avec laquelle nous utilisons ce système, c'est-à-dire la communication. Ainsi, par delà l'étude des formes de la langue, la linguistique actuelle s'est tournée vers la question du sens et de l'activité de langage par les locuteurs ainsi que vers des problématiques cognitives. Autrement dit, la linguistique a élargi son champ d'investigation au-delà de la phrase, en direction des textes et des discours. Ceci a conduit à un foisonnement d'approches théoriques qui allaient apporter une plus value à l'enseignement des langues étrangères.

5.1. Sociolinguistique et enseignement des langues

La sociolinguistique définit une conception de la communication recentrée sur le social, notamment à travers le concept de **compétence de communication**. Ce concept est élaboré en réaction au modèle chomskyen du langage articulé autour de deux notions, la **compétence linguistique** (ou "grammaire" intériorisée de la langue) et celle de **performance linguistique** (ou actualisation concrète du système intériorisé de la langue). Ces deux notions supposent un locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue.

D. H. Hymes (1984) prend le contre-pied du modèle générativiste en dénonçant une démarche d'abstraction des traits socioculturels et il avance alors le concept, plus englobant, de **compétence de communication**. Celle-ci est « la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. » (Hymes, 1984 : 125). Il combine à la fois une compétence linguistique (connaissance implicite ou explicite des règles de grammaire du système) et une compétence sociolinguistique (ou connaissance des règles d'utilisation du langage sans lesquelles les règles de grammaire sont inutiles).

A la notion de grammaticalité succède alors celle d'appropriation contextuelle. Le concept de compétence de communication permet de rendre compte par exemple du fait qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais

comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Kahlat (2012 : 38) souligne que la réflexion de D. H. Hymes tourne autour des quatre questions suivantes qui ont été rapidement utilisées en didactique des langues : (1) Dans quelle mesure quelque chose est possible sur le plan systémique, c'est-à-dire peut être généré par le système en question ? (2) Dans quelle mesure quelque chose est disponible en vertu des moyens d'exécution donnés ? (3) Dans quelle mesure quelque chose est approprié par rapport au contexte et à la communauté dans laquelle ce quelque chose est utilisé et évalué ? (4) Dans quelle mesure quelque chose est en fait produit, si son occurrence existe ?

En conséquence, les didacticiens s'emparent très vite de la notion de compétence de communication afin de répondre à leur désir de donner au langage enseigné une dimension sociale, tout en faisant subir à ce concept des variations quant à son contenu. Ainsi, en didactique des langues, la compétence de communication est présentée comme étant constituée de différentes composantes. Aanzoul (2017 : 53) dresse le tableau synoptique ci-après qui présente les composantes les plus récurrentes chez les différents auteurs :

Chercheurs Composantes	Abbou A. (1980) ¹	Coste D. (1978) ²	Moirand S. (1990) ³	Boyer H. (1990) ⁴	Canale M. & Swaen M. (1980) ⁵	Hymes D.H. (1984) ⁶	CECRL ⁷
Linguistique	+	+	+			+	+
Grammaticale					+		
Pragmatique							+
Sociolinguistique					+	+	+
Socioculturelle	+		+				
Stratégique					+		
Sémiotique	+						
Référentielle		+	+	+			
Discursive			+	+			
Sociopragmatique				+			
Logique	+						

¹ ABBOU, A. (coord.) (1980). *Communications sociales et didactique des langues étrangères*. Paris : Didier.

² COSTE, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le français dans le monde*, n°141.

³ MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

⁴ BOYER, H. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International.

⁵ CANALE, M. & M. SWAEN (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, Oxford University Press, pp.1-47.

⁶ HYMES, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.

⁷ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Argumentaire	+						
Situationnelle		+					
Textuelle		+		+			
Relationnelle		+					

Ainsi, pour un didacticien, ce qui intéresse c'est de choisir les composantes les plus pertinentes qui puissent aider à identifier ce que l'on vise à développer ou à construire chez l'apprenant. Cette identification permet de construire les interventions didactiques et les parcours pédagogiques, de choisir les objectifs relatifs à ces composantes et de concevoir des grilles d'évaluation qui sont capables de mesurer le degré du développement de cette compétence qui ne peut se faire qu'à travers l'évaluation de ses différentes composantes.

5.2. Linguistique énonciative et enseignement des langues

5.2.1. Notions d'énonciation et d'énoncé

Dans la tradition linguistique, on opposait la notion de **phrase** (unité propositionnelle considérée du point de vue formel en langue), et la notion d'**énoncé** (unité du même type mais en discours, c'est-à-dire utilisée dans les productions langagières concrètes) et l'**énonciation**, qui constitue l'action de produire cet énoncé. Cette distinction est fondamentale pour l'enseignement des langues, car la prise en compte des circonstances de l'énonciation (qui parle? à qui? où? à quel moment? dans quelle intention?) revient à considérer les échanges langagiers dans toute leur dimension interactive : on parle pour faire quelque chose, pour agir sur le monde et sur autrui et non pour produire simplement des phrases grammaticalement correctes.

L'énonciation est l'acte socio-individuel d'utilisation de la langue : c'est la production/réception d'un énoncé. C'est une activité qui met en relation deux allocutaires, un énonciateur et un destinataire par l'entremise du texte. L'énonciation comprend donc l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle (ou de celui qui écrit au moment où il écrit). C'est l'activité du sujet producteur du discours et l'activité langagière de celui qui écoute au moment où il écoute (ou de celui qui lit au moment où il lit). C'est l'activité du sujet interprétant du discours.

L'énoncé est le produit d'un acte d'énonciation, qui s'accomplit dans un cadre énonciatif (ou situation d'énonciation) déterminé : moment, lieu, statut des participants, connaissance que les participants ont l'un de l'autre, image que les participants se font l'un de l'autre, etc. Ces circonstances de l'énonciation seront déterminantes pour le sens qui sera donné à l'énoncé. En

effet, si, par exemple, la question *Vous fumez ?* peut avoir dans le système abstrait un seul sens, dès qu'elle est réalisée par des co-énonciateurs réels dans une situation réelle, elle peut acquérir des sens particuliers (et entraîner des conséquences spécifiques).

5.2.2. Situation d'énonciation

Bien que le schéma de la communication de Jakobson (1963) constitue un modèle de référence dans un contexte aussi bien linguistique qu'extralinguistique, il a fait l'objet de nombreuses critiques. Les plus importantes sont les quatre suivantes relevées par Paveau et Sarfati (2003 : 169) :

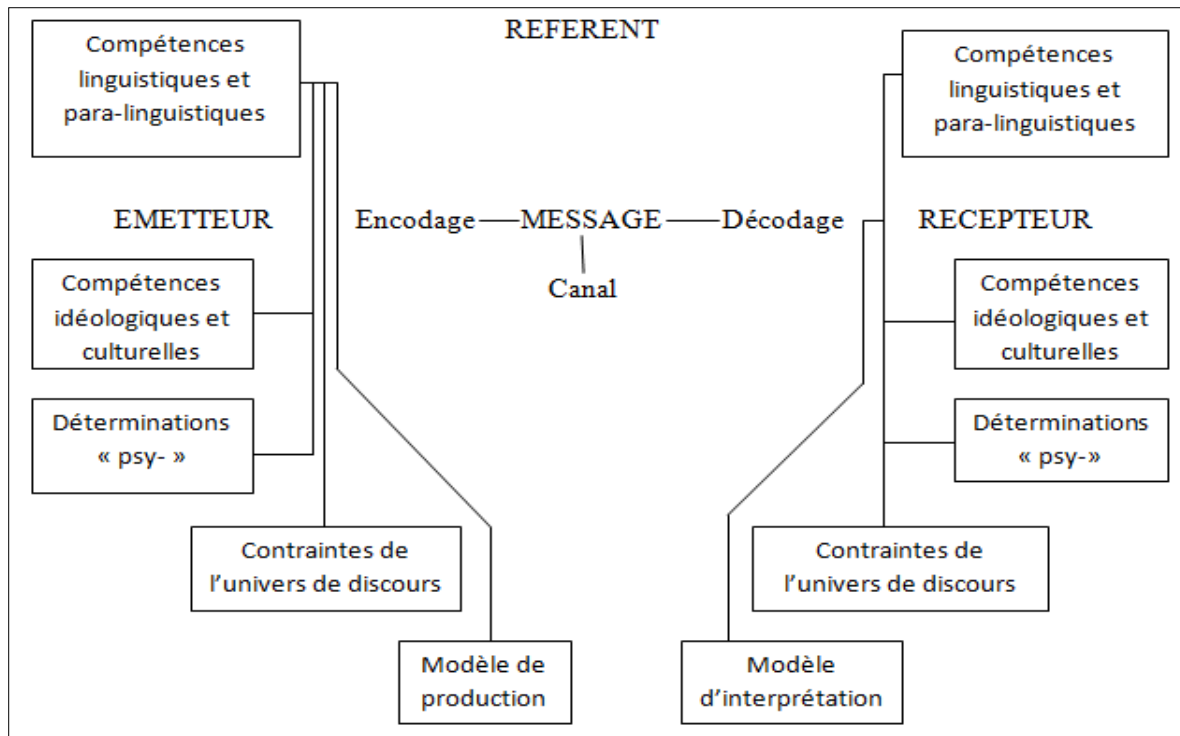
(i) ce schéma dessine une communication homogène et linéaire alors qu'il faudrait plutôt parler d'une compréhension partielle entre le destinataire et le destinataire ;

(ii) le code est situé extérieurement à la communication alors qu'il est constitué des savoirs internes des sujets parlants ;

(iii) rien n'est dit des compétences extralinguistiques (encyclopédiques, psychiques ou culturelles) ;

(iv) ce schéma n'intègre pas de modèle de production (à l'encodage) et d'interprétation (au décodage).

De par ces différentes critiques, la communication langagière est donc bien plus qu'un simple échange de messages, qu'une simple transaction fondée sur les propriétés du code linguistique. Pour Polguere (2008 : 211), la communication doit tenir compte d'au moins deux types de facteurs contextuels à savoir : (i) les systèmes de conventions sociales et de croyances partagées par le locuteur et le destinataire ; (ii) les inférences faites par le destinataire pour interpréter un énoncé et de façon liée, les hypothèses que fait consciemment ou inconsciemment le locuteur sur les processus d'inférence que son énoncé va déclencher chez le destinataire. Ainsi, pour pallier à ces manques accusés par le schéma de la communication précédent, Kerbrat-Orecchioni (1980 : 19) propose la reformulation suivante fondée sur la situation d'énonciation :



La situation d'énonciation est constituée par l'ensemble des paramètres qui permettent la communication : le locuteur, l'interlocuteur, le lieu et le moment de leur échange. L'approche énonciative du langage implique une théorie du sujet parlant, puisque ce sont ses marques d'inscription dans l'énoncé qui constituent alors l'objet du travail du linguiste. La conception du sujet classique c'est-à-dire autonome, mettant en mots ses intentions, maîtrisant le contenu de ses paroles et s'appropriant les formes de la langue, est battue en brèche. Le sujet parlant est un sujet en relation avec son environnement, ayant intériorisé des normes et des formes discursives extérieures à lui, mais qui le constituent. L'énonciation est alors le véritable lieu de la parole, définie comme **interaction verbale** où les facteurs déterminants sont :

1) L'**énonciateur** : Il bénéficie sur le destinataire d'un privilège très net : il a en effet, au moins momentanément, l'initiative et le destinataire ne peut que le suivre. Une analyse attentive fait d'ailleurs apparaître l'importance qu'a dans le langage la subjectivité, c'est-à-dire le rôle qui revient au sujet parlant : non seulement il occupe grammaticalement un rôle central, mais encore c'est lui qui infléchit le cours du dialogue, choisit ce qui est dit et la façon de le dire, peut donner ses jugements (pourtant personnels) comme des évidences, tend ou détend l'atmosphère, etc.

2) Le **contexte** : Il englobe tout ce qui est extérieur du langage et qui, pourtant, fait partie d'une situation d'énonciation. Dans le cadre du contexte, on englobe tous les éléments

comme le cadre spatio-temporel, l'âge, le sexe du/des locuteur(s), le moment d'énonciation, le statut social des énonciateurs, etc. Nombre de ces marques contextuelles sont inscrites dans le discours, et font intégralement partie de la **déixis** c'est-à-dire « l'ensemble des indications personnelles, spatio-temporelles et ostensives se référant au locuteur » (Guelpa, 1997 : 247) : ce sont des **déictiques** selon Benveniste (1966) ou **embrayeurs**(ou **shifters** en anglais) selon Jakobson (1963) et sont de cinq types :

(i) *Déictiques personnels* : ce sont des outils de grammaticalisation des marques de personne dans une situation d'énonciation correspondant aux participants (*je, tu, nous* et *vous*). En français par exemple, si l'énonciateur, support de l'acte d'énonciation se trouve coïncider avec le sujet de la phrase, il se représente sous la forme de *je* ; si c'est avec l'objet direct qu'il coïncide, il prend la forme *me* ; après une préposition il prend la forme *moi*. Le *je* n'est donc pas l'énonciateur, il en est seulement une trace. De la même manière, *tu* n'est pas le co-énonciateur, mais sa trace quand il coïncide avec le sujet de la phrase. Quant aux éléments dits de troisième personne, ils désignent tout référent (être animé, une chose, une idée abstraite, etc.) qui n'est ni l'énonciateur ni le co-énonciateur.

(ii) *Déictiques temporels* : ce sont des marqueurs de temps qui situent l'énoncé par rapport au moment de l'énonciation. Il s'agit des marques de présent, de passé, de futur attachées au radical du verbe ou les mots ou groupes de mots à valeur temporelle comme *aujourd'hui, hier, demain, cette année, il y a deux jours, etc.* qui ont pour repère le moment de leur énonciation.

(iii) *Déictiques spatiaux* : ce sont des marqueurs de lieu qui situent l'énoncé par rapport au moment de l'énonciation : *ici* désigne la zone même où parlent les coénonciateurs, *là-bas* un endroit éloigné, *ça* un objet inanimé montré par l'énonciateur, etc.

(iv) *Déictiques discursifs* : ce sont des charnières de discours qui découpent et structurent les énoncés. Ces déictiques comprennent par exemple les coordonnants (*mais, et, car, cependant, etc.*) et les articulations logiques qui enchaînent sur ce qui précède (*d'abord, ensuite, malgré cela, tantôt ... tantôt, soit ... soit, etc.*) ;

(v) *Déictiques sociaux* : ils sont en relation étroite avec les déictiques de la personne. Ils donnent des renseignements sur l'âge, le sexe, le statut social, etc. du locuteur.

Tout embrayeur possède bien un signifié stable, mais il se caractérise par le fait qu'on identifie son référent en s'appuyant sur l'environnement spatio-temporel de chaque

énonciation particulière où il figure. Outre ces déictiques, lorsque la signification d'un énoncé dépend de quelque chose qui est impliqué par le contexte, celui-ci comporte aussi les **implicatures conversationnelles**. Ces dernières sont des « significations secondaires non vériconditionnelles obtenues par l'utilisation ou l'exploitation d'une maxime conversationnelle » (Moeschler et Auchlin, 2000 : 173).

3) Le **cotexte** : Littéralement, cotexte signifie le texte autour d'un énoncé c'est-à-dire les séquences verbales qui se trouvent avant ou après l'unité à interpréter. D'un point de vue cognitif et conversationnel, le cotexte peut être défini comme l'interprétation des énoncés immédiatement précédents, servant ainsi de prémisse à la production d'un énoncé donné. Les phénomènes cotextuels renvoient pour leur part aux liens des différents énoncés entre eux (cohésion, anaphore, etc.).

5.2.3. Applications pédagogiques

La linguistique de l'énonciation trouve ses applications dans le travail pédagogique très utilisé actuellement sur la base des textes (ordinaires ou authentiques) dans une approche interactive questions/réponses. Ainsi, l'approche pédagogique proposée par Alvarez et Perron (1995) s'articule sur les points suivants :

- Situer le texte par rapport aux circonstances de son énonciation : qui est l'énonciateur ? Qui est le destinataire ? Comment sont-ils marqués linguistiquement ? ;
- Trouver dans le texte des traces (déictiques, éléments lexicaux divers...) qui nous renseignent sur les conditions de production (où, quand, dans quel contexte socioculturel le texte a-t-il été produit ?
- Examiner l'utilisation des modalités qui signalent la position de l'énonciateur par rapport à son énoncé ;
- Repérer les éléments d'intertextualité, s'il y en a.
- Repérer les contenus implicites et le savoir partagé.
- Faire faire toute une série d'activités de reformulation textuelle : présenter le texte autrement, en fonction d'une nouvelle situation communicative possible.

En définitive, en didactique des langues, la linguistique de l'énonciation est à la base de l'approche socio-sémantique. Celle-ci prend en compte le contexte de l'énonciation, les

caractéristiques des locuteurs ainsi que les caractéristiques sémantiques de l'énoncé. Ce trait lui vaut tout l'intérêt des didacticiens rassemblés sous la bannière de l'approche communicative et actionnelle, intéressés eux aussi par les manifestations de la langue dans ses usages concrets et socialement marqués.

5.3. Pragmatique et enseignement des langues

Dès les années 1960, les chercheurs ont tenté de définir l'usage de la langue en parallèle (ou en rapport) avec la connaissance de la langue elle-même. Mais c'est dans les années 1980 que des modèles descriptifs de la langue en situation de communication ont commencé à intégrer la pragmatique de façon claire. La pragmatique s'intéresse aux rapports que les utilisateurs du langage entretiennent avec ce dernier, à la relation entre les signes linguistiques et leurs signifiés d'une part, et les utilisateurs qui les interprètent d'autre part.

5.3.1. Deux notions-clés en pragmatique

5.3.1.1. Actes de langage

Le découpage du langage se fait en actes de parole classés en cinq catégories : les représentatifs, les directifs, les promissifs, les expressifs et les déclaratifs. Cette classification tentait de définir chaque acte de parole sur trois niveaux : l'acte locutoire, l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire.

1) Les **actes locutoires** : il s'agit de ceux sans lesquels il n'y aurait aucune mise en œuvre du langage. C'est la production d'un énoncé linguistique, le fait d'énoncer : par exemple concevoir des phrases, choisir des mots, les ordonner en phrases, leur attribuer du sens, les prononcer ou les écrire, les entendre ou les lire, les comprendre, etc. Il s'agit ici des formes multiples que prend l'activité langagière dans l'organisme humain.

2) Les **actes illocutoires** : C'est la communication langagière elle-même, le fait de transmettre une information donnée au moyen de la langue ; il s'agit des actes contenus dans le langage. Avec le langage, on peut en effet accomplir une multitude d'actions, si nombreuses que nul n'en a établi une liste complète : *décrire, interroger, répondre, ordonner, juger, promettre, prêter serment, certifier, parier, s'excuser, pardonner, condamner, féliciter, blâmer, remercier, saluer, inviter, insulter, menacer, argumenter, conclure, avouer, présenter une enquête, nommer à un poste*, etc. L'illocution est donc un acte de parole réalisant ou visant à réaliser l'action dénommée, il y a un effet direct de l'acte de communication.

3) Les **actes perlocutoires** : il s'agit de tous les actes, en nombre indéterminé, qu'on cherche ou qu'on peut chercher à accomplir au moyen du langage : *faire comprendre, persuader, consoler, instruire, tromper, intéresser, impressionner, mettre en colère, calmer, faire peur, rassurer, se concilier, influencer, troubler*, etc. Ainsi, la perlocution est un acte de parole visant à obtenir un effet indirect chez l'interlocuteur ; il s'agit de lui donner l'impression qu'on s'intéresse à ce qu'il dit.

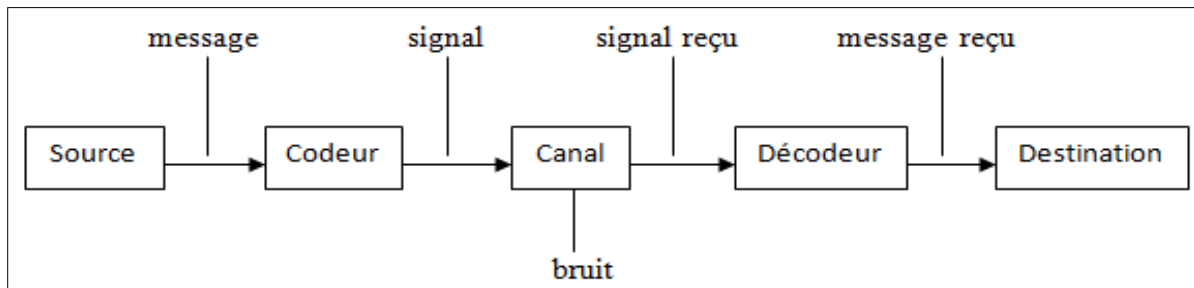
Entre les actes illocutoires et les perlocutoires, la distinction est parfois assez délicate : l'aspect perlocutoire d'un énoncé relève des intentions du locuteur, tandis que l'aspect illocutoire implique une connivence entre le locuteur et l'allocataire. En conséquence, on serait tenté de définir les actes illocutoires comme les actes de langage qui ne peuvent échouer, justement parce qu'ils sont inséparables du langage. Si « dire c'est faire », il suffit d'avoir dit pour avoir fait. Ainsi par exemple, la promesse est constituée dès qu'on a émis les paroles convenables, indépendamment de son exécution. Quant aux actes perlocutoires, ils connaissent souvent de l'échec comme la plupart des autres activités humaines.

Malheureusement, ce critère un peu simpliste ne fonctionne pas toujours. De nombreux actes illocutoires ne peuvent être valablement accomplis que par des personnes qualifiées et placées dans une situation bien déterminée et pas par n'importe qui, ni dans n'importe quelle circonstance. Ils sont alors soumis à des conditions de réussite ou **conditions de félicité**. Ainsi par exemple, *décréter* fait partie des actes illocutoires : un décret se présente sous la forme d'un document écrit, mais seul est en état de décréter une personne investie d'une autorité particulière, le président de la République. Encore faut-il qu'il se mette dans des conditions de validité requises : certains décrets présidentiels ne sont valables que contresignés par le premier ministre.

5.3.1.2. Communication verbale en pragmatique

La pragmatique, dont l'objet d'étude est l'usage du langage dans la communication, a renouvelé et modifié le schéma classique de la communication. Ainsi, tandis que le modèle de Jakobson (1963) met le message au centre de la communication et que le schéma de l'énonciation de Kerbrat-Orecchioni (1980) place le locuteur au centre de la communication, la pragmatique privilégie le **code** dans la communication verbale. Pour Moeschler et Auchlin (2000 : 155), « un code est un système d'appariement < message, signal > permettant à un système de traitement de l'information de communiquer avec un autre système de traitement de l'information ».

Ainsi, communiquer verbalement revient donc, pour une source (le locuteur), à encoder un message (signifié) dans un signal (signifiant), à le transporter via un canal à une destination (le destinataire), qui va décoder le signal en un message. Si l'on parle d'une langue naturelle comme d'un code, cela revient à la définir comme un système de symboles et de règles qui produit des couples < message, signal >. Cette conception de la communication est appelée **modèle du code** dont la schématisation est la suivante (Moeschler et Auchlin, 2000 : 155) :



Dans ce schéma, un message est une représentation interne à l'un des dispositifs de traitement de l'information, un signal est une modification de l'environnement qui est produit par l'un des dispositifs (émetteur ou source) et traité par l'autre (récepteur ou destination). Un code est une liste de couples < message, signal >. Le message est non transportable et correspond, dans le système linguistique, au signifié, alors que le signal, transportable, correspond au signifiant. L'intérêt d'un code, c'est de rendre accessible pour le destinataire et mutuel pour les communicateurs des représentations mentales internes au locuteur.

Le succès du modèle du code vient de ce qu'il explique le processus de communication. En d'autres termes, le modèle du code explique comment les symboles sont émis, transmis et interprétés dans la communication. Il explique la relation source-codeur (processus d'encodage linguistique), le transfert des symboles (via un canal, par exemple l'air), et la relation décodeur-destination (processus de décodage via le système linguistique du destinataire). Ainsi, source et destination correspondent, dans la communication verbale, aux mécanismes cognitifs centraux du locuteur et du destinataire, le codeur et le décodeur à leurs capacités linguistiques, le message à une pensée du locuteur (signifié), le signal à un signal acoustique (signifiant) et le canal à l'air. D'où l'hypothèse du modèle du code pour la communication verbale est que : (i) les langues naturelles sont des codes, (ii) ces codes associent des pensées à des sons et (iii) la communication verbale est un processus d'encodage et de décodage.

5.3.2. Applications pédagogiques

La didactique a retenu de la pragmatique la notion d'**actes de parole** qui permet de saisir le langage comme action sur l'autre et dans sa dimension sociale. De plus, la notion d'*actes de parole* permet de dépasser l'approche grammaticale traditionnelle qui analyse un énoncé de par ses constituants. Ainsi, la notion d'*acte de parole* permet-elle de marquer la différence entre la forme linguistique et le sens, et de privilégier le sens : une même intention de communiquer peut revêtir plusieurs formes linguistiques. La pragmatique contribue ainsi au développement de l'*approche communicative* en apportant les éléments suivants :

- Partir de l'intention de signifier puis sélectionner les formes linguistiques se révèle être une démarche totalement inverse de celle empruntée par les autres méthodologies qui partent d'une description linguistique de la langue pour ensuite faire produire des énoncés dotés de sens.

- En maîtrisant l'acte de langage, on peut décoder, après un certain effort, l'intention de son auteur. Inversement, en maîtrisant l'acte de langage, on pourra encoder de manière fiable son intention de communication.

- Un acte de langage ne s'évalue pas au regard de sa vérité ou de sa fausseté, mais au regard de sa réussite ou échec : l'acte de langage « réussi » étant celui qui touche son but d'action sur le monde. Pour ce faire, il « suffit » que les conditions de réussite soient remplies.

- Toute communication répond à une/des intention(s) identifiable(s) ; les intentions de toute communication linguistique peuvent être identifiées, il suffit de s'en donner les moyens et/ou d'en avoir le temps.

En définitive, le Cadre Européen Commun de Référence définit la compétence pragmatique comme une des composantes de la compétence communicative. Cette influence de la pragmatique sur la didactique des langues eut les trois principales conséquences suivantes :

- 1) L'introduction de la notion d'acte de parole a eu pour effet de dissocier les formes linguistiques et les fonctions langagières ou illocutoires. Là où la didactique structurale construisait son programme en termes de formes linguistiques à enseigner (l'interrogation, le mode impératif, les pronoms relatifs, etc.), on commence à construire les cours de langue en termes des fonctions communicatives à accomplir (donner un ordre, formuler une requête, demander un conseil, etc.).

2) On voit ainsi proposer, dans les nouveaux programmes de L2 construits sur la notion d'acte de parole, de commencer par un inventaire des fonctions langagières et de proposer pour chacune des fonctions retenues un certain nombre de réalisations linguistiques.

3) A l'inverse de la méthodologie audio-orale qui misait sur la manipulation des formes linguistiques estimant que la capacité de communiquer viendrait de surcroît, l'approche pragmatique insiste sur l'utilisation, dès le départ, du langage dans des situations de communication, mettant en relief les fonctions que remplissent les divers éléments linguistiques dans des circonstances données.

5.4. Analyse du discours et enseignement des langues

L'analyse du discours est considérée dans le sens de l'une des disciplines des études du discours : rhétorique, sociolinguistique, psychologie discursive, analyses des conversations, etc. Chacune de ces disciplines est gouvernée par un intérêt spécifique. L'intérêt de l'analyse du discours est d'appréhender le discours comme articulation de textes et de lieux sociaux. Son objet n'est ni l'organisation textuelle ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un certain dispositif d'énonciation. La notion de « lieu social » ne doit être prise dans un sens trop immédiat : ce lieu peut être une position dans un champ symbolique (politique, religieux, ...). En conséquence, l'analyse du discours accorde une place clé aux genres de discours, qui ne sont pas considérés comme des types des textes, dans une perspective taxinomique, mais comme des dispositifs de communication, de nature à la fois sociale et linguistique.

5.4.1. Genre de discours et type de discours

L'on parle de **genres de discours** pour désigner « des dispositifs de communication qui ne peuvent apparaître que si certaines conditions socio-historiques sont réunies » (Mainguenu, 2014 : 50). L'analyse de différentes situations de communication a permis d'établir une distinction entre deux grands types de genres de discours à savoir **les genres institués** et les **genres conversationnels**. Les genres institués (l'interview, de la consultation médicale, du journal quotidien, de la dissertation littéraire, etc.) se caractérisent par une contrainte, à des degrés divers, qui pèse à la fois sur le cadre participatif, sur le cadre spatio-temporel et sur la finalité du discours. Les genres conversationnels, en revanche, ne sont pas étroitement liés à des lieux institutionnels, à des rôles pour leurs partenaires, à des scripts relativement stables.

Leur composition, leur thématique sont le plus souvent très floues, et leur cadre se transforme sans cesse.

Le terme « type de discours » reçoit diverses valeurs, selon les auteurs et les traditions. Dans l'analyse du discours francophone, l'usage dominant est de désigner par là des groupements de genres dans une unité supérieure, stabilisée par un ensemble cohérent de pratiques sociales. Mais le principe qui préside à ces groupements peut relever de deux ordres très divers : celle des sphères d'activités (type de discours administratif, publicitaire, télévisuel, ...) et celle des lieux d'activité ou des institutions (un hôpital, un collège, une agence immobilière, une commune, ...). Dans ce dernier cas, le réseau de genres de discours est celui de genres très divers qui coexistent dans ce lieu.

5.4.2. Interprétation du discours

Le discours est « un épisode, une séquence d'unités linguistiques produites par un ou plusieurs agents, matériellement et sémiotiquement bornée, accompli comme autosuffisant, qu'il s'agisse d'un livre, d'une scène de théâtre, de l'achat d'un journal, d'une conversation à bâtons rompus, etc. » (Moeschler et Auchlin, 2000 : 194). Interpréter un discours consiste à déterminer le sens d'une suite d'énoncés définis comme l'actualisation de phrases dans le discours. Pour ce faire, l'interprétation du discours se base sur une propriété indépendante qu'on appelle la **cohérence**. Celle-ci est un « ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte » (Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 99). Ainsi définie, la cohérence du discours repose sur l'analyse de l'enchaînement du texte, des marques de cohésion, des marques d'anaphore, des marques déictiques, des temps verbaux, etc.

En cas d'interaction verbale, celle-ci « suppose un contact entre deux agents, par ailleurs indépendants, qui entrent temporairement dans un processus d'action conjointe où les activités, langagières et non langagières, de l'un sont coordonnées aux activités de l'autre » (Moeschler et Auchlin, 2000 : 195). Son analyse repose sur les faces (image publique de soi que tout membre d'une société revendique pour lui-même), les dimensions organisationnelles (ouverture, clôture, alternance des tours de parole), les relations interpersonnelles, les dimensions linguistique, textuelle et situationnelle, les relations discursives (relations illocutoires, relations interactives).

5.4.3. Applications pédagogiques de l'analyse du discours

La théorie de l'analyse du discours trouve ses applications notamment dans l'enseignement des textes authentiques. Ceux-ci sont des textes non fabriqués pour la classe de langue étrangère, plus spécifiquement de textes qui n'ont pas été élaborés sur base d'une sélection lexicale et grammaticale préalable et n'étant pas destinés à satisfaire à une progression linguistique plus ou moins rigoureuse. En d'autres termes, la démarche pédagogique proposée par les analystes du discours prend comme matériau premier des échantillons de productions discursives qui ont été produits spontanément dans des situations de communications réelles.

La démarche pédagogique proposée s'appuie sur un certain transfert de compétences déjà acquises par l'apprenant. Cette prise en compte de ce que l'apprenant apporte à l'acte d'apprentissage concerne au moins trois domaines :

- l'utilisation d'un savoir référentiel au sens de connaissance du monde en général et du domaine dont traitent les textes en particulier ;
- l'utilisation d'un savoir linguistique dans la mesure où l'apprenant maîtrise déjà un système linguistique qui facilite l'entrée à des productions langagières dans la langue ;
- l'utilisation d'un savoir textuel dans la mesure où, d'une part, l'apprenant sait déjà lire dans la langue et, d'autre part, il connaît l'organisation des textes écrits.

Concrètement, la démarche pédagogique correspond à une technique comportant une pluralité d'entrées dans le texte et basées sur un jeu dialectique entre les perceptions globales et les décryptages linéaires. Ainsi, Alvarez (1982) propose une démarche méthodologique qu'il déroule en quatre entrées suivantes :

1) **Une entrée topographique** : elle consiste à relever dans la surface textuelle tout élément graphique ou iconique (titres, sous-titres, photos, dessins, etc.) qui permettent à l'apprenant de situer le texte du point de vue de ses conditions de production et d'avoir une première saisie générale du contenu du texte. Une série d'entrées successives à divers niveaux de profondeur permettent de découvrir l'architecture du texte.

2) **Une entrée par l'énonciatif** : elle consiste à préciser les conditions de production du texte (où il a été produit ? à quel moment ?) et à repérer les traces du processus d'énonciation (qui écrit ce texte ? à qui s'adresse-t-il ?). A des moments successifs, on pourra inviter les apprenants à repérer les traces de la présence de l'auteur dans son texte, à repérer

les marques du destinataire du message et à repérer des phénomènes d'intertextualité (c'est-à-dire comment le scripteur convoque la parole des autres).

3) **Une entrée par le narratif** : elle permet d'identifier les principaux actants, les attributs dont le scripteur les habille et de découvrir les relations entre les actants. C'est ici qu'apparaîtront les protagonistes essentiels du texte avec leur caractérisation lexicale et syntagmatique spécifique. Les actants seront des entités différentes selon le domaine de référence (politique, économie, culture, santé, etc.).

4) **Une entrée par l'argumentatif** : elle permet de mettre en relief la trame argumentative du texte : quel est le problème abordé, quels sont les arguments convoqués, comment ces arguments sont reliés les uns aux autres (rôle des articulateurs). Grâce à cette entrée, l'on découvre la cohérence textuelle (qui est faite de récurrence et de progression) et la stratégie de l'auteur. La classe pourra essayer de découvrir comment le sujet énonciateur qui se cache derrière tout texte s'arrange pour nous mener de A à Z vers la conclusion qu'il veut nous faire adopter.

En définitive, il est utile d'insister sur le fait qu'il n'y a pas de parcours obligé, pas de démarche canonique qui doive être appliquée rigoureusement pour tous les textes. On mettra l'accent sur le narratif pour tel texte, on s'appesantira sur la démarche argumentative sur tel autre. Les données énonciatives seront cruciales pour tel texte, moins productives pour tel autre. Tel texte permet un intense regard topographique, tel autre est très pauvre du point de vue iconique et typographique. La stratégie d'intervention pédagogique est toujours négociée avec les apprenants et toujours modifiable en cours de route.

CHAPITRE 6 : APPORTS DE LA LINGUISTIQUE A L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

L'approche communicative s'est développée à partir de 1975 en réaction contre les méthodes audio-orales et les méthodes audio-visuelles. Elle « recentre l'enseignement de la LE sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une compétence de communication » (Berard, 1991 : 17). En d'autres termes, son « objectif principal est d'enseigner à communiquer, à comprendre et à se faire comprendre par des moyens linguistiques et extra-linguistiques » (Onursal Ayirir, 2011 : 160). Pour s'établir, cette approche a dû diversifier les emprunts théoriques auxquels elle a recours en prenant en compte les apports des différents courants de la linguistique et d'autres disciplines (anthropologie, ethnologie, psychologie, sociologie, sciences de l'éducation, etc.). C'est ainsi que la linguistique, dans ses différentes dimensions, a contribué au développement de l'approche communicative comme une des sources des outils et des concepts qui sont intégrés par la didactique.

6.1. Compétence linguistique dans l'approche communicative

La compétence linguistique est la connaissance de divers systèmes de règles aussi bien syntagmatiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages (Onursal Ayirir, 2008 : 340). Elle est l'une des composantes de la compétence de communication et un très bon moyen pour comprendre et pour apprendre la structure et le mode de fonctionnement d'une langue. Les bases consistantes relevant des études scientifiques, qui sont fournies à l'enseignant par la linguistique, peuvent l'aider à surmonter les difficultés provenant de l'insuffisance de ses connaissances sur la langue. C'est pour cette raison que la formation des enseignants non natifs implique de réserver une plus grande place aux travaux sur la langue étrangère par le biais des études linguistiques.

Ainsi, les cursus des filières qui forment les enseignants de français langue étrangère contiennent impérativement des cours de linguistique. En d'autres termes, les cours de linguistique et de sciences du langage doivent avoir une place privilégiée dans la formation des enseignants de FLE. Ces cours doivent être organisés de façon à traiter de nombreuses notions et théories de la linguistique générale et de ses domaines d'étude (phonétique, phonologie, morphosyntaxe, lexicologie, sémantique) ainsi que des sciences du langage (théorie de l'énonciation, pragmatique, analyse du discours, linguistique textuelle).

Cependant, un futur enseignant de langue étrangère doit être conscient de ce qu'une langue n'est pas une liste de mots-étiquette ni un ensemble de règles de grammaire. Il doit tout d'abord réfléchir sur ce qu'est une langue et être capable de répondre aux questions telles que, comment fonctionne une langue ?, comment est-elle organisée ?, de quelles unités est-elle constituée ? En conséquence, l'acquisition de la compétence linguistique est certes la première condition de toute communication écrite ou orale. Mais, elle ne suffit pas, à elle seule, car communiquer, c'est bien autre chose que de produire des phrases grammaticalement correctes et sémantiquement acceptables.

6.2. Linguistique interne et approche communicative

L'on parle de linguistique interne lorsque la linguistique s'intéresse à ce qui est inhérent au système, à ce qui est susceptible, à un degré quelconque, de changer le système. Elle s'oppose ainsi à la linguistique externe qui s'occupe de la langue mise en relation avec des faits qui lui sont extérieurs (historiques, politiques, sociaux, culturels, etc.). Les différentes composantes de la linguistique interne ont contribué d'une façon ou d'une autre à la mise en application de l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères.

6.2.1. Phonétique et phonologie dans l'approche communicative

La phonétique et la phonologie avaient été citées parmi les supports théoriques privilégiés de la méthode SGAV (Structuro-Global Audiovisuel), notamment par l'application des principes de Troubetskoï et de Jakobson. Avec la naissance de l'approche communicative, ces deux disciplines ont été totalement négligées et n'ont pas été prises en compte. Ce n'est que plus tard, vers les années 1990 qu'elles ont repris leur place dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

L'intonation, le ton, le rythme et les autres éléments prosodiques assument des rôles importants dans les processus d'expression et de compréhension orales d'une langue. Chaque langue a sa propre intonation et accentuation qui doivent être respectées. L'intonation a la caractéristique, par exemple en français, de transformer, à elle seule, un énoncé affirmatif en un énoncé interrogatif. D'autre part, elle peut porter une valeur pragmatique et peut permettre au locuteur de refléter son étonnement, son affection, sa colère, son inquiétude afin d'agir de telle ou telle façon sur son interlocuteur. Elle peut donc, ajouter beaucoup de nuances sémantiques à l'énoncé d'une manière linguistiquement implicite, mais efficace. Au niveau de la compréhension orale, l'intonation oriente celui qui écoute, non seulement vers la

compréhension mais également vers l'interprétation car une bonne perception de l'intonation traduit généralement l'implicite qui régit toute communication et permet de comprendre le non-dit que véhicule la langue parlée.

Aujourd'hui, conformément à la conception générale de l'approche communicative, les éléments phonétiques et phonologiques ne sont plus présentés et étudiés en classe d'une façon isolée. Autrement dit, les exercices de prononciation sous forme de répétitions ne se font pas en isolant les sons et en les séparant de leur contexte, mais dans une conception globale. Il est certainement nécessaire de faire acquérir au moins le minimum nécessaire de capacité d'articulation aux apprenants. Cependant, il ne sera pas réaliste d'attendre d'un apprenant de langue étrangère la même prononciation et accentuation qu'un natif, surtout si celui-ci est un adolescent ou un adulte ayant passé l'âge où les organes phonatoires ne sont plus assez souples. D'ailleurs, dans une communication, l'important est de pouvoir faire passer le sens du message. Du moment que le message peut être saisi correctement par l'interlocuteur et que la prononciation n'influence pas le processus de déchiffrement, les différences de prononciation peuvent ne pas être prises en compte.

6.2.2. Syntaxe et sémantique dans l'approche communicative

La priorité donnée à l'organisation syntaxique et morphologique des unités d'enseignement/apprentissage dans les méthodes traditionnelles, laisse sa place à leur structure sémantique : « les recherches en sémantique et les apports de cette discipline ont un impact important dans le cadre de l'approche communicative qui se traduit par un recentrage sur le sens » (Berard, 1991: 30). Ce qui compte, dans l'approche communicative, c'est d'assurer la production et l'utilisation des énoncés en fonction du sens qu'ils véhiculent. C'est-à-dire que l'apprenant est censé savoir ce qui est convenable de dire dans une situation d'énonciation quelconque et doit connaître la valeur sémantique que porte tel énoncé par rapport à un tel autre.

Il est évident que pour cela, il n'est pas suffisant d'acquérir des automatismes ou d'apprendre des phrases-modèles, syntaxiquement correctes, censées être des "passe-partout" qui peuvent être directement utilisées lors des échanges langagiers. Une communication nécessite bien plus que ces opérations de transposition. La fonction d'une conversation est tout d'abord d'échanger des énoncés véhiculant des informations ou des messages, et ce par leurs contenus sémantique et pragmatique.

6.2.3. Pragmatique dans l'approche communicative

C'est dans la réalisation du Niveau seuil que se manifeste concrètement l'apport de la pragmatique qui considère la langue comme un moyen d'agir sur les individus ou sur les faits. La pragmatique offre un ensemble d'énoncés pour chaque acte de parole (par exemple, "remercier", "demander une information", "s'excuser"...), parmi lesquels les locuteurs peuvent choisir celui qui convient le plus à la situation de communication dans laquelle ils se trouvent. Les registres de langue y sont pris en compte et les énoncés proposés sont sélectionnés, non à partir de leur catégorie grammaticale, mais par rapport à la fonction qu'ils assument lors de leur actualisation.

Par exemple, pour l'acte de parole « demander à quelqu'un de faire quelque chose », nous y trouvons des énoncés variés, à savoir : « Pouvez-vous fermer la porte ? », « Auriez-vous la gentillesse de fermer la porte s'il vous plaît ? », « Tu peux fermer la porte ? », « La porte ! », etc. Ainsi, la notion d'acte de parole a aussi été déterminante dans le développement des canevas d'activité de "jeux de rôles" consistant à faire en sorte que les apprenants soient mis dans une situation de communication et qu'ils jouent le rôle qui leur est donné et qu'ils doivent assumer afin de communiquer d'une façon convenable à la situation en question.

Les maximes conversationnelles ont aussi trouvé écho dans la conception des contenus de l'approche communicative, car une bonne organisation des conversations nécessite l'observation de ces règles. L'utilisation des maximes permet de restituer des phénomènes liés à l'implicite dans l'échange verbal. Cet aspect est également intégré dans l'approche communicative : l'aspect formel des énoncés est moins important que le sens et que l'effet produit sur l'autre dans une intervention. Comme dans l'approche communicative, l'unité d'enseignement n'est plus la phrase et encore moins le mot isolé, et qu'il est question de l'enseignement/apprentissage des énoncés en fonction de leur utilisation selon les situations de communication variées, il va de soi que les théories de l'énonciation ont constitué un support important.

6.2.4. Grammaire dans l'approche communicative

La conception contemporaine de la grammaire dans l'approche communicative est assez différente de celle des méthodes antérieures, si bien que l'on n'y parle plus de la grammaire traditionnelle et normative ou de la grammaire générative et transformationnelle, mais plutôt de la grammaire du sens et de grammaire notionnelle-fonctionnelle. L'enseignement de la

grammaire a été sujet à de nombreux débats entre les didacticiens depuis la mise en place de l'approche communicative. Au début, sa nécessité a été totalement niée et certains didacticiens ont même voulu l'exclure du domaine de l'enseignement des langues étrangères, mais comme le remarque Cuq (1996 : 26) « la réalité de la classe a vite fait raison de cette utopie ». Cependant, bien qu'elle soit toujours présente, en tant que constituante de la compétence linguistique qui est, à son tour, l'une des composantes de la compétence de communication, aujourd'hui la grammaire n'est plus au centre de l'enseignement.

L'objectif des cours de langue conçus selon l'approche communicative est loin d'être tourné vers un enseignement direct de la grammaire. Le but principal de l'approche communicative étant d'apprendre à communiquer en langue étrangère, l'enseignement de la grammaire est orienté de façon à réaliser cet objectif. La grammaire n'est donc plus l'objectif des cours, elle est conçue comme un moyen nécessaire pour atteindre le but visé. C'est pour cette raison qu'elle est présentée dans l'approche communicative, non plus en tant que telle, mais en fonction des capacités visées, dans le contexte général des situations de communication. Sa progression n'est plus linéaire (du plus facile au plus difficile), elle est organisée en fonction de la progression qu'impliquent les nécessités de la compétence de communication que les apprenants doivent acquérir. La conception de la grammaire dans l'approche communicative est traduite par une approche dite « notionnelle-fonctionnelle ».

Lors d'une communication, nous utilisons la langue pour des fins fonctionnels tels que se présenter, demander un service, remercier quelqu'un, exprimer son accord ou son désaccord. Lors de cette utilisation à but fonctionnel, nous nous servons de concepts et de notions comme le temps, l'espace, la cause, etc. Nous communiquons donc à partir des « sens » que nous voulons transmettre et non à partir des règles grammaticales. La grammaire sert à transformer les « sens » que nous voulons transmettre en « formes ». C'est pour cette raison que le point de vue adopté dans l'approche communicative est un point de vue « onomasiologique », c'est-à-dire qui consiste à partir du sens pour arriver aux formes. La primauté est accordée au message ou au contenu à communiquer, de sorte que la forme linguistique (lexique, structure syntaxique, éléments grammaticaux proprement dit) vient maintenant en deuxième lieu.

Les fonctions assumées par la langue et les notions véhiculées par celle-ci étant quasi-universelles, le fait d'organiser l'enseignement de la langue étrangère à partir de ces fonctions et de ces notions facilite en grande partie l'apprentissage ; car les apprenants sont amenés à découvrir les nouvelles formes, dans la nouvelle langue, pour exprimer les sens qu'ils sont

plus ou moins habitués à construire dans leur langue maternelle. Par exemple, l'acte de parole « demander quelque chose à quelqu'un » étant commun à la majorité des cultures et des langues, les apprenants apprennent de nouvelles formes pour exprimer une fonction qu'ils connaissent déjà. Les différentes formes correspondant à une fonction sont présentées dans leurs contextes, à partir des situations de communication se trouvant dans les manuels et les documents utilisés.

La diversité d'expression liée aux situations d'énonciation (qui parle ?, à qui ?, où ?, quand ?, comment ? dans quel but ?) est traduite dans des situations les plus proches possible du réel et les apprenants sont, d'eux-mêmes, amenés à détecter les différents énoncés qui peuvent être utilisés en fonction de l'acte de parole concerné dans les diverses conditions de production des messages. Ceci va de pair avec la notion de « grammaire implicite ». Ce genre de grammaire qui a été la démarche privilégiée dans les méthodes audio-visuelles ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes pour monter la grammaire conditionnée ou intériorisée de l'apprenant.

Dans la situation actuelle de l'enseignement du FLE, nous constatons des variations dans les pratiques de l'approche communicative. Ces variations se font ressentir sensiblement lorsqu'il est question de l'enseignement de la grammaire, si bien que différentes démarches sont pratiquées suivant le besoin des apprenants. L'important étant d'orienter l'enseignement selon les besoins et les capacités des apprenants, la grammaire peut être aussi bien présentée d'une manière explicite que d'une manière implicite. Car, certains publics sont plus réceptifs que d'autres aux explications grammaticales parce qu'elles correspondent mieux à leur besoin d'apprentissage. C'est donc à l'enseignant que revient la tâche de détecter à quel moment, à qui et jusqu'à quel point il doit exploiter chaque démarche.

Cette approche appelée « éclectique » se fait désormais ressentir à chaque niveau de l'enseignement des langues étrangères, mais l'objectif principal ne change pas : toute démarche, quel que soit son contenu, doit être au service de la compétence de communication. Ce qui compte, c'est de savoir pourquoi, quand et comment il est nécessaire d'avoir du recours à chaque démarche et d'en choisir la bonne pour atteindre l'objectif. Cette conception de l'éclectisme dans ce domaine correspond à la conception générale de la didactique des langues étrangères qui abandonne, suite au structuralisme et à la linguistique appliquée, les

méthodes qui se basent sur une seule théorie linguistique pour puiser dans les données des sciences du langage, les théories favorables à l'enseignement des langues.

6.3. Traitements transphrastiques dans l'approche communicative

Lorsqu'il s'agit d'échange complet, il est donc question d'unités linguistiques transphrastiques telles que le texte et le discours. Pour que ces textes et ces discours (qu'ils soient littéraires, techniques ou scientifiques) puissent être exploités avec le plus de rigueur, l'approche communicative se réfère aux données de deux domaines d'étude. Ces domaines sont la linguistique textuelle et l'analyse du discours. Elles s'intéressent, toutes deux, aux productions linguistiques transphrastiques, mais, bien que leurs objets soient communs, elles les étudient avec des points de vue différents.

6.3.1. Linguistique textuelle

La « linguistique textuelle », appelée aussi « grammaire de texte » ou « analyse de texte » s'intéresse au texte, en temps qu'unité close, indépendante de tout contexte et considéré en dehors de son processus de production. Son but est d'observer comment les phrases s'enchaînent les unes aux autres de façon à constituer un tout cohérent et cohésif. Autrement dit, elle cherche à expliciter comment les phrases s'unissent et s'ordonnent pour former le sens logique du texte.

Les principales orientations de la linguistique textuelle ont trouvé leurs échos dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères surtout dans les niveaux avancés et lorsqu'il est question d'un public d'adolescents ou d'adultes. À part les micro-fonctions d'acte de parole (ex. remercier quelqu'un, accepter une invitation...), l'approche communicative prend en compte des macro-fonctions qui se trouvent prescrites dans le *Cadre Européen Commun de Référence* et qui portent sur des fonctions telles que la description, la narration, l'exposé, l'argumentation. Ces dernières fonctions dépassant l'unité phrase/énoncé et nécessitant chacune une structure textuelle différente, les phénomènes liés à la cohérence doivent être étudiés avec les matériaux proposés par la linguistique textuelle.

Ce sont surtout les éléments de la cohésion qui préoccupent les enseignants et les méthodologues, car ces éléments offrent de divers matériaux à exploiter lors des cours. Par exemple l'étude de l'anaphore qui se définit par toute reprise d'un élément précédemment évoqué constitue un riche domaine d'exploitation avec ses formes variées (la répétition du même élément linguistique, la pronominalisation, la substitution lexicale...). Les critères de

cohérence ne doivent pas être négligés, car elles ont autant d'importance que les éléments de cohésion dans la structuration du texte.

6.3.2. Analyse du discours

Contrairement à la grammaire de texte, l'analyse de discours a pour but d'analyser les unités transphrastiques du point de vue de leur contexte et de leur situation de production. Ce domaine, s'interroge sur les conditions dans lesquelles un discours oral ou écrit est produit et reçu. Elle prend en considération les acteurs et les situations de l'énonciation et elle envisage les différents types de discours qu'elle permet de mieux distinguer et définir.

Le discours reflète, dans sa surface, les instances relatives à son processus d'énonciation par l'intermédiaire des embrayeurs (pronoms personnels ou possessifs, adverbess de temps, de lieu...) et des utilisations des noms, des adjectifs, des adverbess ou des verbes reflétant la subjectivité du locuteur et ou scripteur. Chaque discours peut donc donner des renseignements sur ses propres conditions de production. L'analyse du discours offre les moyens pour repérer ces modalités et pour pouvoir les interpréter.

Les données théoriques de l'énonciation et également celles de l'analyse du discours, ont été introduites dans le domaine de l'enseignement des langues dès que les programmes d'enseignement ont commencé à être organisés suivant l'objectif de faire acquérir une compétence de communication aux apprenants. Ces données sont exploitées autant dans les sujets relevant des compétences de compréhension écrite et orale que dans ceux relevant des compétences de production.

L'ancrage de la situation de communication contribue à la construction de la compréhension globale. Autrement dit, la bonne compréhension d'un discours passe par la connaissance des instances d'énonciation qui contribuent à sa production. En tant que sujet parlant qui est censé comprendre et produire des discours dans des situations de communication précises et suivant des buts précis, l'apprenant doit savoir comment interpréter et comment manier les embrayeurs afin de choisir parmi eux, ceux qui sont les plus adaptés à la situation d'énonciation dans laquelle il se trouve et au genre du discours qu'il doit comprendre ou produire. Comme ces éléments changent de sens et de référence chaque fois qu'il y a une modification dans la situation d'énonciation, les apprenants doivent aussi apprendre à repérer les référents de ces embrayeurs. Ils doivent chercher les indices montrant le processus d'énonciation du discours et ils doivent savoir les réutiliser, à leur tour. Étant donné que les

embrayeurs se réfèrent à des notions qui sont communes à la plupart des langues et des cultures, et que les situations d'énonciation sont de nature quasi-universelle, les savoirs que les apprenants auront acquis en langue maternelle les aideront lors du processus d'analyse du discours en langue étrangère.

6.4. Termes de la linguistique adoptés par la didactique du FLE

A travers le temps, la linguistique a beaucoup évolué donnant ainsi de nouvelles conceptions et théories dans le domaine des sciences du langage. Ces nouveautés ont, elles aussi, eu des répercussions dans le domaine de la didactique des langues étrangères. En étudiant les liens que la didactique des langues entretient avec la linguistique et les sciences du langage au point de vue terminologique, Onursal Ayirir (2008) a fixé son attention sur deux dictionnaires à savoir le *Dictionnaire de didactique des langues* de R. Galisson et D. Coste (1976) et le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de J.-P. Cuq et al. (2003). Dans le premier, elle y a trouvé environ 500 entrées qui relèvent de la linguistique (toutes les branches et tous les courants compris) sur à peu près 1000 entrées au total. Dans le deuxième, elle a dégagé environ 100 entrées sur 660.

Ainsi, élaboré à partir de ces deux dictionnaires, le tableau ci-après des termes de linguistique en rapport avec la didactique du FLE révèle les relations étroites qui se manifestent entre la linguistique et l'enseignement des langues étrangères depuis l'époque de la linguistique appliquée jusqu'à aujourd'hui. Il montre aussi quels termes, concepts ou procédés relevant de la linguistique doivent être exploités lors de l'enseignement/apprentissage du FLE. De ces données terminologiques, il résulte que les matières enseignées en FLE nécessitent des connaissances suffisantes et précises sur la linguistique et ses différents domaines (phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, lexicologie, analyse du discours, pragmatique, linguistique textuelle, etc.).

Linguistique générale/ fonctionnelle/ distributionnelle	Phonétique/ phonologie	Morphologie	Syntaxe	Sémantique/ lexicologie	Grammaire générationnelle et transformationnelle	Linguistique appliquée	Analyse du discours/ énonciation/ pragmatique/ linguistique textuelle
- amalgame - appliqué - arbitraire - associatif - autonome - autonomie - chaîne - classe - code - combinaison - combinatoire - communication - commutable - commutation - conatif - concept - constituant - contact - contenu - contexte - corpus - découpage - dénotatif - destinataire - destinataire - diachronique	- accent - alphabet - aperture - articulation - binaire - démarcatif - dévoisement - diphtongue - - dissimilation - élision - - enchaînement - fermé - intonation - liaison - opposition - ordre - - paire - minimale - pertinent - phonation - - prononciation - prosodie - rythme	- affixation - affixe - composition - dérivation - désinence - extension - famille - flexion - grammème - infixé - lexicalisation - mode - monème - morphème - mot - - nominalisation - paradigme - préfixe - racine - radical - rection - suffixe - thème - etc.	- - concordance - - coordination - déterminant - groupe - parataxe - phrase - proposition - - subordination - subordonné - syntème - voix - etc.	- abstrait - acception - ambigu - animé - anormal - antonyme - antonymie - archilexème - archisemème - base - binaire - champ - classème - componentiel - connotation - corrélation - dénotation - disponibilité - disponible - domaine - explicite - extension - famille - figure - figuré - générique	- acceptable - agrammatical - base - catégorie - compétence - concaténation - dérivation - enchâssement - énoncé - générative - grammaire - grammatical - indicateur - inné - mentalisme - niveau - noyau - performance - phrase - récursif - règle - structure - substitution - surface - transformation - universaux	- audio-visuel - contraste - contrastive - direct - fondamental - stimulus - - structuro- - global - urne - etc.	- actant - acte de parole - actualisateur - actualisation - anaphore - anaphorique - collocation - constatif - contexte - déictique - destinataire - destinataire - discours - distance - embrayeur - émetteur - énoncé - énonciation - énonciatif - fréquence - illocution - indirect - isotopie - locution - métalangage - modal

- discontinu - discours - discret - économie - émotif - ensemble - environnement - expansion - expression - extra-linguistique - fonction - forme - formel - général - graphème - idiome - inventaire - langage - langue - lexème - lexie - linéaire - matière - mécanisme - métalangage - minimal - monème - morphème - niveau - nœud - nucléus	- syllabe - trait - variante - etc.			- hétéronyme - homonyme - image - implicite - isomorphisme - isotopie - lexique - métaphore - métonymie - mot - nucléus - onomasiologie - opposition - paraphrase - paronyme - pertinent - polysémie - présupposé - propre - sémantème - sémasiologie - sème - sémème - sémique - sens - sous-entendu - spécifique - synapsie - synonyme - trait	- etc.		- modalité - modalisation - mode - occurrence - paraphrase - performatif - perlocution - registre - scripteur - situation - sujet parlant - tension - texte - thème - transparence - univers - etc.
--	--	--	--	---	--	--	---

- oral -paradigmatique - parole - permutation - phatique - phrase - processus - référence - référent - référentiel - segment - segmental - segmentation - sélection - sens - signe - signifiant - signification - signifié - structural - structuralisme - structure - substitution - synchronie - syntagmatique - syntagme - système - unité - univocité - usage - valence - valeur				- variante - etc.			
---	--	--	--	--	--	--	--

- zéro -etc.							
-----------------	--	--	--	--	--	--	--

CONCLUSION

Depuis le XIX^e siècle, la linguistique s'occupait de la langue pour l'améliorer, pour garantir son fonctionnement comme moyen de communication ou pour procurer son enseignement. Par la suite, un grand nombre de travaux dédiés à la discussion des objets, objectifs et méthodes propres et appropriés de la linguistique appliquée ainsi qu'à la nature des rapports de celle-ci avec d'autres disciplines et avec les autres domaines de la linguistique ont été produits. Mais les débats n'ont toutefois donné lieu ni à des réponses unanimes ni à la constitution d'une discipline de linguistique appliquée cohérente et clairement délimitée de la linguistique tout court. Aujourd'hui, la tendance est de considérer la linguistique appliquée comme une façon de faire de la linguistique pour servir à la résolution des problèmes pratiques notamment dans l'enseignement des langues étrangères. Pendant longtemps, le domaine primordial et presque exclusif de la linguistique appliquée a été l'acquisition des langues.

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE, le présent cours a révélé quatre apports de la linguistique. Premièrement, les différents courants de la linguistique ont fourni des descriptions de la langue française qui allaient constituer la source de la matière-même exploitée par la nouvelle pédagogie. Deuxièmement, les mêmes courants linguistiques ont proposé des schémas de méthodes d'enseignement-apprentissage des langues étrangères dont se sont inspirées les différentes méthodologies d'enseignement de la langue française. Troisièmement, la notion de compétence communicative héritée de la sociolinguistique, ainsi que les courants de la linguistique post-saussurienne ont largement influencé l'approche communicative du français. Quatrièmement, les concepts linguistiques développés par les divers courants linguistiques ont été adoptés par la didactique du français langue étrangère.

Malgré l'importance des apports de la linguistique à l'enseignement-apprentissage du FLE discutés dans ce cours, des compléments relevant des disciplines connexes restent indispensables. Ils permettraient de comprendre les processus cognitifs et sociaux qui jouent un rôle important dans l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde/étrangère. Dans ce sens, des théories d'acquisition des langues secondes/étrangères, la relation entre personnalité/tempérament et apprentissage des langues, les stratégies cognitives d'apprentissage d'une langue seconde/étrangère, l'acquisition du bilinguisme/plurilinguisme, le multilinguisme d'une société, etc. devraient être mis à l'honneur.

REFERENCES

- AANZOUL, Hassan. 2017. *Les entraves à la construction d'une compétence de communication (Contexte : Lycée marocain)*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.
- ALVAREZ, Gerardo et PERRON, Denise. 1995. *Concepts linguistiques en didactique des langues*. Québec : Centre International de Recherche en Aménagement Linguistique.
- ALVAREZ, Gerardo. 1982. Analyse du discours et pédagogie du texte authentique. *Québec français*, (45), 29-33.
- BENVENISTE, Emile. 1966. *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.
- BERARD, Evelyne. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- BUILLES, Jean-Michel. 1998. *Manuel de linguistique descriptive. Le point de vue fonctionnaliste*. Paris : Nathan.
- CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.
- CHOI-JONIN, Injoo et DELHAY, Corine. 1998. *Introduction à la méthodologie en linguistique. Application au français contemporain*. Paris : Presses Universitaires de Strasbourg.
- CHOMSKY, Noam. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht : Foris.
- COOK, Vivian J. 1985. Language functions, social factors, and second language teaching. *IRAL*, 13(3), pp. 177-196.
- COOK, Vivian J. and NEWSON, Mark. 1996. *Chomsky's Universal Grammar. An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- CORDER, Stephen Pit. 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. V/4, 160-170.
- CORDER, Stephen Pit. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education.
- CORDER, Stephen Pit. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- CUQ, Jean Pierre. 1996. *Une introduction à la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.
- DAVIES, Alan and ELDER, Catherine (eds). 2004. *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden/Oxford : Blackwell Publishing Ltd.

- DORNYEI, Zoltan. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics : Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford : Oxford University Press.
- DUBOIS Jean, GIACCOMO Mathée, GUESPIN Louis, MARCELLESI Christiane, MARCELLESI Jean-Baptiste et MEVEL Jean-Pierre. 2001. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse-Bordas. 2^{ème} édition.
- FILLIETTAZ, Laurent. 2009. La linguistique appliquée face aux réalités de la formation professionnelle. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 90 : 1-15.
- GUELPA, Patrick. 1997. *Introduction à l'analyse linguistique*. Paris : Armand Colin.
- HYMES, Dell H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Collection « Langues et apprentissage des langues ». Paris : Hatier-Crédif.
- JAKOBSON, Roman. 1963. *Essai de linguistique générale*. Paris : Les Editions de Minuit.
- KAHLAT, Nadjoua. 2012. *Pour une approche communicative de l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire française*. Thèse de doctorat. Université Mohamed Kheider-Biskra.
- KE, Ping. 2019. *Contrastive Linguistics*. Beijing : Peking University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1980. *L'énonciation*. Paris: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 2005. *Le Discours en interaction*. Paris : Colin.
- KESHAVARZ, Mohammad Hossein. 2011. *Contrastive analysis and error analysis*. Tehran : Rahnama Press.
- KHALIFA, Mohamed Fathy. 2018. Contrastive Analysis, Error Analysis, Markedness Theory, Universal Grammar and Monitor Theory and their Contributions to Second Language Learning. *International Journal of Linguistics*, Vol. 10, N°1, p. 12-45.
- KRZESZOWSKI, Tomasz. 1990. *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- MAINGUENEAU, Dominique. 2014. *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.
- MARTINET, André. 1969. *Langue et fonction*. Paris : Editions Denoël.
- MARTINET, André. 1970. *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- MOESCHLER, Jacques et Antoine AUCHLIN. 2000. *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris : Armand Colin.
- MOUNIN, Georges. 1974. *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

- NEWMAYER, Frederick J. 1980. *Linguistic Theory in America*. New York Academic Press.
- NOVAKOVA, Iva. 2010. *Syntaxe et sémantique des prédicats. Approche contrastive et fonctionnelle*. Document de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches. Grenoble : Université Stendhal.
- NOYAU, Colette. 2014. Psycholinguistique de l'acquisition des langues et didactique du bi-plurilinguisme. In ELAN (dir.), *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique : Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- ONURSAL AYIRIR, Irem. 2011. *Les apports de la linguistique à l'enseignement du FLE. Propositions pour l'enseignement de la linguistique aux futurs enseignants de français langue étrangère*. Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes.
- ONURSAL AYIRIR, Irem. 2008. Le développement de la compétence de communication des futurs enseignants de français langue étrangère et les sciences du langage. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1. s.335-344.
- PAVEAU, Marie-Anne et SARFATI, Georges-Elia. 2003. *Les grandes théories de la linguistique : De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand-Colin.
- PEYTARD, Jean et GENOUVRIER, Emile. 1970. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.
- POLGUERE, Alain. 2008. *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- POLZIN-HAUMANN, Claudia et SCHWEICKARD, Wolfgang (eds). 2015. *Manuel de linguistique française*. Berlin/Boston : De Gruyter.
- PUREN, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-Clé International.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana. 1981. *Psycholinguistique appliquée. Problèmes de l'enseignement des langues*. Bruxelles : Editions LABOR.
- SORES, Anna. 2008. *Typologie et linguistique contrastive : Théories et applications dans la comparaison des langues*. Berne : Peter Lang.
- TAVAKOLI, Hossein. 2012. *A Dictionary of Language Acquisition. A Comprehensive Overview of Key Terms in First and Second Language Acquisition*. Tehran : Rahnama Press.
- THIEN, Ton That. 1988. Linguistique appliquée : Quelle linguistique appliquer? *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 1(2) : 97-105.