

Argumentaire

Définie traditionnellement comme l'ensemble des règles autour desquelles s'organise la langue, la grammaire est l'élément qui permet à un locuteur non natif de produire de nouveaux énoncés, ceux qu'un locuteur natif produirait naturellement et sans avoir conscience des règles qui sous-tendent son discours. Toute langue est porteuse de la culture du peuple qui la parle. En effet que ce soit au niveau lexical ou au niveau grammatical, les traditions, idéologies, modes de vie et de pensée d'une communauté linguistique se dégagent, et se distinguent d'une langue-culture à une autre. C'est ainsi qu'une particularité du swahili par exemple, est que les structures syntaxiques sont différentes lorsqu'on parle des émotions et des sensations. De même, certaines constructions peuvent être grammaticalement correctes, mais culturellement inacceptables, parce qu'inattendues ou indécentes. Il est donc crucial que l'enseignement de la grammaire d'une langue prenne en compte la composante sociale et la dimension pragmatique qui lui sont associées au même titre que l'ensemble des catégories et des structures.

Saussure, dans son *Cours de linguistique générale* (1916), décrit la langue en tant que système, c'est-à-dire un tout structuré, où chaque élément en relation avec un autre, lui est à la fois différent et solidaire. Ces éléments s'ordonnent d'une manière particulière selon la langue, et chaque arrangement modèle l'univers d'une manière unique. Il devient alors clair que la diversité linguistique ou de systèmes linguistiques révèle une diversité de conceptions ou de structurations du monde.

Benveniste (1966) a souligné l'importance de cette relation en les termes suivants : « [...] on discerne que les « catégories mentales » et les « lois de la pensée » ne font dans une large mesure que refléter l'organisation et la distribution des catégories linguistiques. Nous pensons un univers que notre langue a d'abord modelé. Les variétés de l'expérience philosophique ou spirituelle sont sous la dépendance inconsciente d'une classification que la langue opère du seul fait qu'elle est langue et qu'elle symbolise » (Benveniste, 1966). D'où

la nécessité d'identifier ces « catégories mentales » et de comprendre leur organisation, pour pouvoir saisir ce que Sapir (1921), Schalps (2004), et Aikhenvald (2015) entre autres, appellent le 'génie' de la langue. Autrement dit, il s'agit de la notion fondamentale, omniprésente dans chaque langue et qui fait sa particularité. Pour reprendre les mots de Sapir, c'est quelque chose de plus qu'un trait, et dont la nature est difficilement décelable mais qui se révèle à travers une analyse approfondie de la langue en tant que système. Par exemple, certaines langues expriment lexicalement le temps dans ses différents degrés : passé et futur récent, proche, 'hordienal', lointain, etc. tandis que d'autres langues mettent plutôt l'accent sur l'aspect par le biais de marqueurs spécifiques.

Faut-il enseigner la grammaire ? Et si oui, quels secteurs aborder et comment ? À partir de quelle ressource la grammaire pourrait-elle être enseignée ? Si on considère que la langue est avant tout un ensemble de processus cognitifs, ceci revient à dire que faire acquérir une langue, c'est en maîtriser les processus cognitifs les plus caractéristiques. Une telle approche permet de faire référence à la théorie cognitive avancée notamment par Culioli (1990) et Chomsky (2001), et qui stipule que le langage est d'abord une activité mentale. Quelles méthodes employer pour décrire et transmettre ce qui se passe dans le cerveau d'un locuteur natif, d'une part à un locuteur non natif, et d'autre part à un locuteur natif ? Et que faire des langues non didactisées, sans grammaire écrite ?

Toutes ces questions, sans chercher l'exhaustivité, seront discutées lors de cette journée d'études doctorale qui rassemblera entre autres enseignants, didacticiens, linguistes et lexicographes.

Programme

8h30 : Accueil

9h00 : Ouverture par

Liliane Hodieb, responsable scientifique de la journée
Thomas Szende, directeur de Plidam

Séance 1

Président de séance : Sibel Berk

9h15-9h35 :

Louise Ouvrard, Inalco, Plidam

Grammaire et contrastivité : le malgache (langue cible) au service d'une meilleure maîtrise du français (langue source)

9h35-9h55 :

Corinne Weber, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Diltec

Discours grammaticaux et didactique de la production langagière

9h55-10h15 :

Diana Lemay, Inalco, Plidam

Comment enseigner la grammaire slovaque aux francophones aujourd'hui ?

10h15-10h35 :

Grégoire Labbé, Université Charles de Prague, Chaire d'études sud-slaves et Plidam

Enseigner la grammaire des langues qui nous sont proches

10h35-10h55 : Discussion

10h55-11h15 : Pause café

Séance 2

Président de séance : Françoise Wolf-Mandroux

11h15-11h35 :

Odile Racine, Inalco, Plidam

Enseigner la grammaire pour accompagner l'apprenant vers l'autonomie

11h35-11h55 :

Thomas Szende, Inalco, Plidam

Grammaire L1 – Grammaire L2 : témoignage d'un enseignant de hongrois

11h55-12h25 :

Claude Hagège, Collège de France

Les langues comme construction humaine et la polarité verbo-nominale

12h25-12h45 : Discussion

Intervention du président de l'Inalco Jean-François Huchet

13h00-14h45 : Pause déjeuner

Séance 3

Président de séance : George Alao

14h45-15h05 :

Sibel Berk, Inalco, Plidam

Enseigner le turc comme langue étrangère

15h05-15h25 :

Françoise Lelièvre (à confirmer)

15h25-15h45 :

Aliou Mohamadou, Inalco, Plidam

Construire une progression grammaticale à partir de corpus de textes : l'exemple du peul

15h45-16h05 :

Jin-Ok Kim, Université Paris Diderot, Centre de recherche sur la Corée du laboratoire CCJ (Chine, Corée, Japon)

L'enseignement de la particule de thème en coréen : que nous apprennent les commentaires des apprenants ?

16h05-16h25 : Discussion

16h25-16h45 : Pause café

Séance 4

Président de séance : Shahzaman Haque

16h45-17h05 :

Marcel Courthiade, Inalco, Plidam

Les spécificités de l'enseignement de la grammaire dans le cas d'une langue reconnue comme polylectale : le rromani, avec ses 4 dialectes égaux

17h05-17h25 :

Huy Linh Dao et Nguyet Tu Do, Inalco, CRLAO

Grammaire de l'affect : le cas des psycho-collocations en vietnamien contemporain

17h25-17h45 :

Elena Akborisova, Inalco, Plidam

Pratiques d'enseignement de l'aspect verbal en russe

17h45-18h05 :

Liliane Hodieb, Inalco, Plidam

Quelques difficultés grammaticales que révèle la construction d'un dictionnaire : le cas du wushi

18h05-18h25 : Discussion

18h30 : Clôture et cocktail dînatoire

Résumés

Louise Ouvrard

Grammaire et contrastivité. Le malgache (langue cible) au service d'une meilleure maîtrise du français (langue source)

« La comparaison entre deux langues, si elle est pratiquée avec réflexion, permet de mieux faire ressortir les caractères et le comportement de chacune. » (Vinay, Dalbernet, 1958 : 25)

Les cours de grammaire malgache à l'Inalco, mettent explicitement les étudiants en présence de deux systèmes linguistiques, celui de leur langue cible et celui de leur langue source. Ainsi, le français offre-t-il l'appareil métalinguistique permettant de conceptualiser la langue en cours d'acquisition. Tout au fil de l'apprentissage, par ailleurs, des passerelles sont établies entre le malgache et le français. Or, cette langue française, langue maternelle des apprenants, a été acquise de manière « naturelle », « spontanée ». Il est donc fort rare que les étudiants aient conscience des règles grammaticales qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils l'utilisent. De plus, la terminologie grammaticale leur est bien souvent étrangère et difficile d'accès.

Les difficultés qu'ils rencontrent peuvent porter sur - le vocabulaire spécifique de la description grammaticale ; - l'étiquetage des parties du discours ; - l'analyse morphologique et syntaxique en elle-même, une approche traditionnelle de la grammaire avec laquelle ils sont de moins en moins familiers. Dans ces conditions, et bien qu'incontournable, le cours de grammaire se révèle souvent complexe et redouté des étudiants. Pourtant, l'agilité intellectuelle qu'ils sont conduits à y déployer leur permet d'aboutir à une meilleure maîtrise de leur langue maternelle.

Corinne WEBER

Discours grammaticaux et didactique de la production langagière

Les recherches du GRAC (Diltec) *Grammaires et contextualisations* portent sur le discours métalinguistique du français prélevé dans des grammaires de langue française éditées à l'étranger (en Allemagne, Italie, Pologne, Slovaquie, Finlande, Portugal, Japon...) et rédigées par des non francophones (Beacco, 2010 ; Fouillet, Stratilaki-Klein, Weber, 2016). Nos travaux ont montré que des adaptations locales contextualisées *déviantes* par rapport à la « grammaire traditionnelle » sont ponctuellement proposées et enseignées pour faciliter l'apprentissage, sans que leur validité et leur légitimité ne soient reconnues pour autant (Santos et Weber 2018 ; Delebarre, 2013).

Malgré des décennies d'approche communicative (1980) impliquant le recours à des pratiques d'enseignement plus réflexives (grammaire implicite), *l'objet-langue* à enseigner n'est pas donné ou universel mais à construire en fonction de critères contextuels et de descriptions constitutifs des cultures éducatives, linguistiques et didactiques (Besse et Porquier 1984 ; Véronique, 2009).

Dans cette intervention nous verrons d'abord comment la conception épistémologique du savoir grammatical conditionne l'enseignement / apprentissage de la grammaire en langue cible, (l'idée que se font les praticiens de la langue) : celle-ci est souvent fondée sur le modèle issu de la tradition grammaticale, savoir déclaratif qui s'avère parfois contreproductif pour les apprenants non natifs du français (Cuq et Davin, 2016). En effet, leurs discours métalinguistiques reflètent « une forêt d'options théoriques où les métaphores cachent et révèlent des ensembles conceptuels » (Chiss et David 2011, 9) qui perdurent dans les activités grammaticales.

Or, les grammaires ont toujours été élaborées pour l'enseignement, leurs objectifs ne pouvant être séparables des enjeux sociaux, culturels et politiques et les attentes socio-didactiques restent fortes dans les contextes éducatifs hors de l'Hexagone.

En posant selon une perspective socio-constructiviste (Vygotski, 1986) que la production langagière se construit aussi par l'exposition aux formes de la langue cible (Dewaele et Regan, 2001), nous verrons comment une telle approche intégrée aux usages de la langue facilite sa compréhension, démarche elle-même vecteur d'appropriation du système en langue étrangère (Weber, 2018), à condition cependant de parvenir à une terminologie facilitée, utile et partagée, au service des utilisateurs.

Des exemples issus de classes de langue étrangère serviront à illustrer le propos avant d'énoncer quelques propositions didactiques qui articulent savoir et savoir-faire grammaticaux en didactique des langues et pour répondre à la problématique de la journée d'étude.

Mots-clés : discours grammaticaux, contextualisations, grammaire et production langagière du FLE

Bibliographie :

- Beacco J. C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- Chiss J. L., David J. (2011), « La grammaire entre théorie et pédagogie », *Didactique du français et étude de la langue, Le français aujourd'hui*, Paris A. Colin, 9-20.
- Cuq J.-P. et Davin F. (2016), « Construire un savoir déclaratif en FLS : l'exemple du paradigme de la conjugaison du présent », Delebarre F. (2013), « Adaptations de la grammaire du FLE aux contextes d'apprentissage locaux », *Revue japonaise de didactique du français, Vol 8-1*, 121-135.
- Dewaele J.-M., & Regan V. (2001), « The use of colloquial words in advanced French interlanguage », *EUROSLA yearbook*, n° 1, p. 51-68.
- Fouillet R., Stratilaki-Klein S., Weber C., (2015), « Quels discours et quelles transpositions dans les grammaires du français édités à l'étranger ? », *Quels savoirs grammaticaux ? Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Goes J., Sfar I. (coord.) Clé International. Janvier 2015, 38-46.

Santos A.C. et Weber C. C. (2017) : *Enseigner la grammaire : description, discours et pratiques*, Ed. Le manuscrit, collection « Histoires des langues et cultures étrangères ». 358 p.

Vygotsky L. S. (1986), *Thought and language*. Cambridge, MIT Press.

Weber C. (2016), *L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, L. Abou Haidar, R. Llorca, P. Chi (dir.) Lee, Paris, Clé International. Titre : « Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral ? », pp.35-47.

Weber C. (2018), « La syntaxe des énoncés parlés dans la *Grammaire actuelle contextualisée du français* : réflexion et positionnement pour une grammaire de nature adaptative, in, *Quelles grammaires du français pour les allophones ? L'Information grammaticale* 157, 1^{er} trimestre 2018, pp 46-52.

Grégoire Labbé

Enseigner la grammaire de langues qui nous sont proches

« Voilà près d'un siècle qu'on inculque aux élèves de nos écoles les bases de la grammaire [du suédois et du norvégien] », nous dit Jensen dans *L'expérience danoise et les langues romanes* (1997 : 95), en parlant de la tradition danoise d'enseigner la grammaire du suédois et du norvégien à l'école afin de permettre aux élèves d'améliorer leur capacité à comprendre intuitivement ces langues proches. Cette observation vaut tout aussi bien pour d'autres groupes de langues proches appartenant à une même famille. Alors qu'en France, l'enseignement d'une seconde langue romane, généralement l'espagnol, est presque généralisé, ce n'est pas le cas de pays « slaves » tels que la République tchèque ou la Slovénie, où les langues étrangères enseignées sont bien souvent les mêmes qu'en France : anglais, allemand, espagnol et/ou français. Nous tenterons de montrer en quoi un enseignement intelligent de la grammaire des langues linguistiquement proches de notre langue maternelle pourrait constituer un considérable atout

dans le parcours d'apprentissage linguistique, en prenant l'exemple des langues slaves d'Europe centrale, et plus particulièrement du tchèque, du slovaque, du polonais, du slovène et du croate.

KIM Jin-Ok

L'enseignement de la particule de thème en coréen : Que nous apprennent les commentaires des apprenants ?

Le coréen est une langue agglutinante avec ordre de mots sujet-objet-verbe. Les fonctions des mots dans la phrase sont marquées par une particule postposée au radical nominal. Diverses informations grammaticales (temps, modalité, etc.) sont exprimées par d'autres particules verbales qui s'ajoutent au radical verbal. L'apprentissage de la grammaire coréenne consiste principalement à maîtriser ces particules.

Parmi ces particules, il existe celle dite de thème ou de topique (ce sur quoi porte la phrase), *ǔn/nǔn* (allomorphes). En linguistique, la question du thème est étudiée en pragmatique et en particulier dans le cadre de la recherche sur la « structure informationnelle » (cf. Lambrecht 1994). Dans ces recherches, on a tendance à dire que le thème marque la relation d'« à propos (aboutness) » et l'« information donnée (givenness) ».

En français, le thème coïncide souvent avec le sujet (Porhiel, 2005). En coréen aussi, le thème occupe souvent la même place que le sujet (position préverbale). Mais le thème doit être indiqué par un marqueur différent que le sujet. Les erreurs de choix de particule (thème vs. sujet) sont observées même chez les apprenants les plus avancés. La particule de thème représente ainsi un des points les plus difficiles pour les apprenants.

Afin de trouver des éléments pédagogiques qui amélioreraient l'enseignement et l'acquisition de la particule de thème, nous avons cherché à savoir comment les apprenants font leur choix et sur quoi ils se basent lors qu'ils choisissent l'une ou l'autre particule. Nous avons interviewé à deux reprises deux apprenants en études coréennes en licence à un intervalle d'environ un an. Nous avons collecté leurs commentaires sur les

exercices que nous leur proposons. Dans cette communication, nous présenterons les données recueillies et une réflexion didactique.

Mots clés : grammaire, coréen, thème, topique, sujet, particule de thème

Bibliographie :

LAMBRECHT, Knud. 1994. *Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge.Porhiel, 2005.

PORHIEL, Sylvie. 2005. « Les marqueurs de thématisation : des thèmes phrastiques et textuels », in *Travaux de linguistique*, n° 51, pp. 55-84. DOI 10.3917/tl.051.0055

CHŎN Yŏngch'ŏl. 2006. « Korean Marker 'NUN' for Contrastive Topic and Contrastive Focus (taejo hwaje-wa taejo ch'ŏchŏm-ui p'yoji) », *Hangŭl [Langue coréenne]*, 274, The Korean Language Society, pp. 171-200.

Odile Racine

Enseigner la grammaire pour accompagner l'apprenant vers l'autonomie

Depuis l'enseignement des langues mortes dont l'un des objectifs était de distinguer une élite – comme les mathématiques aujourd'hui – jusqu'à la grammaire implicite, voire invisible, le terme de « grammaire », a connu une longue dépréciation au point de provoquer de nos jours des représentations si négatives qu'un auteur comme W. Rotgé en vient à interroger sur le pourquoi de cette discipline. Dans un plaidoyer pour « une grammaire qui s'intéresse au système de la langue, [...] une grammaire de la réflexion » (Rotgé, 2014 : § 2,10), cet auteur prend le contrepied de modes qui en ont appauvri le sens au point d'en souhaiter la disparition. Outil de réflexion, système de représentation, tous les modèles de didactique des langues s'appuient sur des théories linguistiques, que cette vérité soit ou non consciente chez les enseignants comme chez les apprenants.

Système de représentation et de construction de la connaissance, outil permettant un allègement de la charge cognitive de l'apprenant, nous verrons que la grammaire conduit également vers l'autonomie nécessaire à l'apprentissage en dehors de la classe et qu'elle autorise la langue à être perçue pour ce qu'elle est : un support à l'expression d'opinions et d'émotions.

Libératrice, la grammaire permet d'énoncer des propos en situation. Par le simple choix d'une forme verbale, par l'emploi d'un classificateur diminutif ou augmentatif, ou encore par le décalage entre le cœur d'une notion et ses périphéries, elle permet de se montrer émerveillé, respectueux, agacé, cynique ou taquin.

Ce jeu sur les formes, ne fait-il pas de la grammaire la plus humaine des sciences humaines ? N'est-elle pas au cœur de la communication dans toutes ses nuances ? Comment a-t-on pu l'oublier ? Et comment redonner du sens à cette discipline tant décriée ?

La présenter comme un outil pour s'éviter des efforts de mémorisation, pour retrouver des mots oubliés et pour alléger le recours au dictionnaire constitue la première étape. Les positions franchement hostiles *a priori*, se transforment alors en quête obstinée de « pourquoi » et de « comment » (1).

En avançant dans l'apprentissage, la grammaire se révèle peu à peu être un outil d'intégration sociale. En swahili, donner un point de vue « en y mettant les formes » grâce au choix d'une conjugaison, laisser transparaître une émotion par l'emploi d'un accord de classe différent, permettent de se positionner comme individu sensible (2). Une prise en charge plus ou moins affirmée d'un énoncé, permet d'invoquer des implicites culturels qui créeront un sentiment d'appartenance au même groupe, permettant à l'étranger un jeu de travestissement jubilatoire (3). Enfin certaines constructions syntaxiques spécifiques à l'expression des affects ouvrent la porte au monde des confidences (4).

L'analyse proposée dans cette communication s'inscrit essentiellement dans le modèle cognitiviste et la linguistique de l'énonciation. Les exemples sont tirés de l'enseignement de la grammaire du swahili à l'Inalco.

Aperçu bibliographique :

DEPOVER, Christian, NOEL, Bernadette. 2017. *Apprendre et faire apprendre*, MOOC de l'université de Louvain, 5 modules

HOLEC, Henri. 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? », Nancy, Mélanges CRAPEL n° 20 : 75-87. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=240

HOLEC, Henri. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage » dans *Éducation Permanente*, n° 107.

KIRSCHNER, Paul A ; SWELLER, John ; CLARK, Richard. 2006. « Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching », *Educational Psychologist*, 41/2 : 75-86

ROTGÉ, Wilfrid. 2014. « Pourquoi la grammaire ? Pourquoi la grammaire anglaise à un public LANSAD ? Why teach grammar? Why teach English grammar in specialized language teaching? », *Cahiers de l'Aplut*, vol. XXXIII/ 3, L'enseignement de la grammaire en LANSAD : 14-34.

<https://journals.openedition.org/aplut/4872>

STAROSCIAK, Katarzyna. 2018. « Les activités grammaticales réflexives comme facteur d'optimisation de l'efficacité du métadiscours pédagogique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2691> ; DOI : 10.4000/rdlc.2691

TREVISE, A. 1992. *Éléments de description de l'acquisition d'une langue étrangère*. Thèse de doctorat d'état, Université Paris VII.

TREVISE, A. 1994. « Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 59. : 168-184.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. 2015. *Apprendre à apprendre*. Paris, Canopé Editions, 135 p.

Claude Hagège

Les langues comme construction humaine et la polarité verbo-nominale

Une vieille controverse oppose, dans l'histoire de la pensée grammairienne en Occident, ceux qui tiennent le verbe pour prioritaire et ceux qui préfèrent le nom. Les logiciens optent pour la priorité du nom, remarquant, notamment, que dans l'activité métalinguistique de citation d'un mot, les langues qui distinguent clairement les deux catégories verbale et nominale, désignent comme un nom le mot cité. En revanche, le verbe est considéré comme prioritaire dans les traditions grammairiennes arabe, sanscrite, et, à la fin du XIX^{ème} siècle, par des linguistes comme Schuchardt. En réalité, le nom et le verbe ne se définissent que l'un par rapport à l'autre, comme des instruments de construction de l'énoncé, qui sont utilisés par les sociétés humaines pour communiquer, et n'ont pas de contenus sémantiques opposés. Dans les phrases nominales des langues qui en possèdent, il n'est pas vrai que le contenu ne réfère qu'à des idées générales, ni que le temps, la personne ou la circonstance ne soient pas exprimés.

Ce qui commande l'organisation de l'énoncé, ce ne sont pas les catégories grammaticales, ce sont les fonctions, c'est-à-dire les relations entre les termes. Les phrases, dans toute langue, opposent le prédicat, ou centre de détermination, et le non-prédicat, c'est-à-dire tout ce qui détermine le prédicat. Une certaine classe de mots va se spécialiser dans la fonction de prédicat, et donnera naissance au verbe, dont la relation avec le nom les fait apparaître comme les deux pôles d'un champ magnétique. Cette relation polaire entre le verbe et le nom suggère l'hypothèse d'une influence des langues sur la conception que les locuteurs se font du monde. Cette hypothèse, dite Sapir-Whorf, peut aussi expliquer pourquoi les Jésuites, à la fin du XVI^{ème} et au début du XVII^{ème} siècles, eurent du mal à traduire en chinois les termes qui exprimaient les vérités chrétiennes. Les notions de « substance » et d'« accident », notamment, n'évoquaient pas de choses précises pour les locuteurs du chinois de cette époque, qui n'opposaient pas aussi

nettement que le latin le nom et le verbe, qui sont censés les exprimer respectivement.

Ainsi, les locuteurs n'ont pas tendance à prendre en considération les oppositions que leur langue ne fait pas.

Cependant, il est toujours possible de traduire tout texte d'une langue en n'importe quelle autre langue.

On peut en conclure que la polarité verbo-nominale est un domaine privilégié pour montrer la relation dialectique entre la langue et le monde, l'une façonnant l'autre et étant en même temps façonné par lui.

Sibel Berk

Enseigner le turc comme langue étrangère

Un enseignant de la langue turque parlerait d'abord volontiers des facilités d'apprentissage ; alphabet phonétique, proximité avec la phonétique française, absence de genre, absence d'article, absence d'accord entre le sujet et le verbe et une régularité remarquable...

Cela dit, tout apprentissage a ses servitudes ; celui du turc n'y échappe pas ; c'est une langue agglutinante, donc loin de celle de la famille flexionnelle ; tout ce qui est de déconcertant pour un apprenant francophone. Idem pour l'ordre syntaxique dont l'inversion contrarie les débutants, sans oublier la nécessaire appropriation de l'harmonie vocalique, l'une des particularités du turc.

La sonorité turque aussi demande une reconversion soutenue : bien qu'il y ait peu de son sans équivalence en français (i sans point, g mou, h expiré), on doit enseigner aux apprenants de produire des sons qu'ils n'ont jamais prononcé.

Nous tenterons de faire un inventaire des problèmes les plus fréquents rencontrés par les apprenants francophones de la langue turque, d'analyser les causes et de proposer des solutions pour les surmonter.

Mots clefs : Turc langue étrangère, langue agglutinante, phonétique turque, syntaxe inversée

Diana Jamborova Lemay
Comment enseigner la grammaire slovaque aux francophones
aujourd'hui ?

Dans notre communication nous aborderons la problématique liée à l'enseignement de la grammaire théorique slovaque aux francophones dans le milieu universitaire.

Les nouvelles technologies s'imposent de plus en plus dans notre pratique de l'enseignement à l'université. De plus, la réduction de nombre d'heures d'enseignement en présentiel nous oblige à réfléchir sur les nouvelles possibilités d'enseignement en semi-autonomie. Nous collaborons depuis plusieurs années avec les collègues belges de l'Université d'Hasselt qui ont élaboré la plateforme d'enseignement à distance EMCG.

Notre projet actuel consiste à adapter nos cours de grammaire théorique slovaque pour cette même plateforme. Nous souhaitons ainsi offrir la possibilité de suivre nos cours à distance mais aussi proposer à tous les inscrits les cours et les activités complémentaires en ligne.

Alors que l'adaptation du contenu purement théorique ne pose aucun problème, nous avons dû adapter les exercices classiques aux possibilités techniques de la plateforme. Notre communication présentera les solutions que nous avons trouvées pour adapter les exercices de conjugaison.

Contrairement à ce que nous pouvions imaginer, dans certains cas, même une plateforme aussi riche en type d'exercices que l'EMCG impose certaines adaptations, et nous avons dû réfléchir aux solutions qui permettraient de garder tous les objectifs des activités classiques tout en les rendant plus attractives sur un support numérique. Nous présenterons notamment des exercices de conjugaison sur des textes authentiques en montrant quels sont les avantages et quels sont les inconvénients du passage au numérique dans ce cas précis.

Références bibliographiques :

Anderson, J. & R. McCormick. 2005. « Ten Pedagogic Principles for E-Learning »

«www.xplora.org/ww/en/pub/insight/thematic_dossiers/articles/quality_criteria/equality2.ht» (consulté le 14.03.2012).

Dvonč, I. 1984. Dynamika slovenskej morfológie. Bratislava : Veda.

Mistrík, J. 1994. Gramatika slovenčiny. Bratislava : SPN.

Oondruš, P. 1978. Kapitoly zo slovenskej morfológie. Bratislava : SPN.

Pauliny, E. 1997. Krátka gramatika slovenská. Bratislava : Národné literárne centrum.

Verjans, M. & Gelan, A. 2015. Créativité et recherche : des antagonistes indissociables de l'apprentissage combiné (de langues) en semi-autonomie. In: Potolia, Anthippi; Jamborova Lemay, Diana (Ed.). Enseignement/apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes, p. 15-27.

Thomas Szende

Grammaire L1 – Grammaire L2

L'enfant, en apprenant sa langue maternelle, découvre progressivement des énoncés contextualisés et personne ne lui fournit de mode d'emploi détaillé (et encore moins de théorie) pour les comprendre et pour les reproduire. Néanmoins, il apprend à se servir de sa langue, et parvient à construire sa grammaire. En L2, il n'est pas question de recréer les conditions d'appropriation de la L1 : on parle la langue maternelle avant de la lire, avant de l'écrire. Ce qui vaut pour l'apprentissage de la L1 peut ne se transférer que très partiellement à l'apprentissage d'une L2. Cependant, l'apprentissage de la grammaire des langues étrangères croise certaines des préoccupations de la grammaire des langues maternelles.

Une part plus ou moins importante des activités de tout cours de langue correspond à l'élaboration d'une grammaire pédagogique de la L2, et un tel travail est en quelque sorte la mise en rapport des grammaires des langues en présence. Face à l'immensité du système grammatical, en repérant des régularités majeures, l'enseignant opère des sélections. Qu'est-ce qui est fréquent ? Qu'est-ce qui est productif ? Dans le tri des zones privilégiées et des thèmes à traiter, le professeur prendra

en compte notamment les erreurs les plus récurrentes et tente de saisir l'origine des obstacles rencontrés. L'analyse grammaticale permet d'établir des comparaisons entre des constructions à l'intérieur d'une même langue, ou entre langues différentes. Expliciter les points de convergence est tout aussi important que de recenser les points de divergence entre deux codes linguistiques.

S'exprimer dans une langue étrangère signifie : y transposer sans le vouloir des phénomènes issus d'une autre langue. L'apprenant en L2 peut difficilement éviter de plaquer aveuglément telles quelles certaines catégories de sa L1 langue sur celles de la langue cible. Quant à la rupture avec les habitudes de la langue maternelle, elle est plus ou moins coûteuse. Il faut garder à l'esprit que pour l'apprenant rien ne va de soi. Chaque système linguistique a sa logique propre, mais une langue X n'est pas plus difficile à apprendre qu'une langue Y. Dans mes cours de grammaire hongroise, je ne laisse jamais entendre que la langue cible est facile et que son apprentissage sera rapide. Il est préférable de dire aux étudiants : les propriétés de la langue à acquérir facilitent, freinent, voire même : perturbent l'apprentissage. Et la structuration de la L2 que nous programmons influence, de toute évidence, la manière dont se déroule le processus d'acquisition.

Huy Linh DAO

Nguyet Tu DO

Grammaire de l'affect : le cas des psycho-collocations en vietnamien contemporain

Dans la présente étude, nous nous intéressons à une classe de constructions lexico-grammaticales généralement connue sous l'étiquette de *psycho-collocations* (1) (Matisoff 1986). Ces dernières, qui font partie des traits aréaux partagés par bon nombre de langues de l'Asie orientale continentale, servent à exprimer des émotions et se construisent autour d'une relation prédicative reliant un support nominal à un apport verbal de type statif. Nous nous interrogeons sur la place qu'occupent celles-ci au sein de la grammaire du vietnamien contemporain

et nous attachons à montrer qu'elles se situent à mi-chemin entre les expressions dénotant des sensations physiques (2) et celles renvoyant aux traits de caractère (3). En tant que telles, elles constituent une catégorie hybride et se caractérisent par un degré de cohésion syntactico-sémantique intermédiaire entre ces deux dernières (4). L'examen de ces constructions binaires laisse en effet entrevoir des propriétés mixtes qui relèvent aussi bien d'expressions syntaxiques librement construites que d'unités phraséologiques fortement figées ou complètement lexicalisées.

(1) *Mát lòng*

Frais entrailles

'Être content, satisfait'

(2) *Đau bụng*

Avoir mal ventre

'Avoir mal au ventre'

(3) *Trắng mắt*

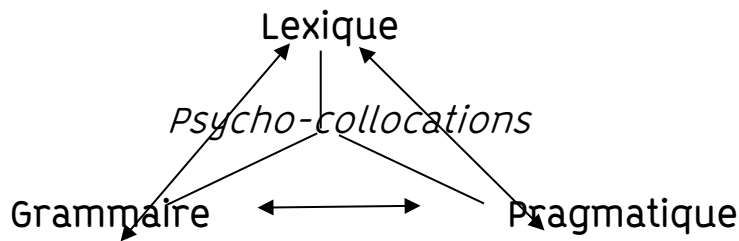
Blanc œil

'Être ingrat'

(4) *Traits de caractère* < ----- > *Psycho-collocations* < ----- > *Sensations physiques*

Cette description syntactico-sémantique des psycho-collocations (Dao & Do-Hurinville 2017), que nous étayerons à l'aide d'une étude sur corpus (Do 2019), servira de point de départ à une autre réflexion, d'ordre didactique, celle de savoir comment enseigner ces constructions aux apprenants de vietnamien langue étrangère. La démarche que nous adoptons à cet effet recourt tant à l'approche onomasiologique qu'à l'approche sémasiologique. L'élaboration des activités pédagogiques correspondantes reflète, de ce fait, la double dépendance qu'observent les psycho-collocations : *interne* (articulation syntaxique entre les différentes composantes internes à celles-ci) et *externe* (rapports aux éléments contextuels, les frontières interprétatives entre les psycho-collocations et les deux autres catégories étant souvent tributaires de considérations pragmatiques). Construire une grammaire (*lato sensu*) de ces expressions revient donc à les examiner sous les trois aspects : lexical, grammatical (*stricto sensu*) et pragmatique.

(5)



Bibliographie sélective :

Dao, H. L & D. T. Do-Hurinville (2017), « Expressions des émotions (psycho-collocations), des sensations physiques et des traits de caractère en vietnamien », in N. Tersis & P. Boyeldieu (éds.), *Le langage de l'émotion : variations linguistiques et culturelles*, Paris, Peeters, pp. 583-599.

Do, N. T. (2019), *Le lexique de l'affect dans la langue vietnamienne : « la tristesse » à travers la traduction littéraire : Une étude syntactico-sémantique des collocations*, Mémoire de Master, INALCO.

Matisoff, J. (1986), "Hearts and minds in South-East asian languages and english: an essay in the comparative lexical semantics of psycho-collocations", *Cahiers de Linguistique - Asie Orientale*, 15-1, pp. 5-57.

Aliou MOHAMADOU

Construire une progression grammaticale à partir de corpus de textes : l'exemple du peul

Les auteurs de grammaire peule suivent principalement deux modèles de progression : une progression qui décrit les faits selon les trois plans de description linguistique, la phonologie, la morphologie et la syntaxe ; et une progression construite selon les difficultés morphologiques de la langue contrastivement au français en commençant, par exemple, par les classes nominales et les conjugaisons les plus simples morphologiquement. Je voudrais proposer ici une progression qui privilégie le « rendement » grammatical. Il s'agit : de constituer un corpus représentatif de textes ; de construire une base de données qui analyse grammaticalement et lexicographiquement les textes ; de hiérarchiser les morphèmes grammaticaux et lexicaux selon leur fréquence et la fréquence

des combinaisons qu'ils définissent ; et de définir une progression selon : les types d'opérations, les morphèmes sollicités dans les opérations et leur fréquence (identification, localisation, constat, etc).

Marcel Courthiade

Les spécificités de l'enseignement de la grammaire dans le cas d'une langue reconnue comme polylectale : le rromani, avec ses 4 dialectes égaux

La tradition de l'enseignement des langues et cultures s'est longtemps appuyée sur la reconnaissance d'un modèle unique et de l'apprentissage d'un acrolecte de la langue cible, couvrant des formes ultra-normées de type littéraire, médiatique et administratif avec une part substantielle de dimension écrite. Pourtant, on observe une évolution depuis quelques décennies, du fait que les normes elles-mêmes des formes standards des langues, souvent de celles nouvellement standardisées (ou restandardisées), sont devenues plus souples, voire polylectales : c'est le cas de langues romanes – occitan, corse ou catalan (le cas du rhéto-roman est particulier) mais ce modèle est étendu au rromani. En effet, la Commission, de la langue établie par le 1er Congrès mondial des Rroms à Londres en 1971, pose d'emblée comme principe : « Aucun dialecte n'est supérieur aux autres dialectes ». Cette déclaration suscite une série de questions, depuis la définition même de la langue (ou des) langue(s) rromani jusqu'à la cartographie de sa structure dialectale et des rapports entre ses divers éléments, en passant par un balayage de ces éléments par groupes ou clans (les endaja), les registres sociaux et les rapports avec les autres langues.

Les réponses sont apportées progressivement, conduisant à l'identification de quatre dialectes sous-divisés en « endajolèctes », ce qui sert de fondement à un processus de standardisation polylectale. À partir de ce cadre, des stratégies sont élaborées pour les divers niveaux d'enseignement et les différents types de support à l'enseignement. L'approche polylectale est la seule qui puisse porter la langue dans le

monde moderne, mais elle se heurte à l'obstacle de l'incompréhension de novices qui – contre toute évidence – n'imaginent pas une norme flexible et dynamique. La présentation est principalement axée sur la dimension grammaticale de l'enseignement de la langue rromani. L'expérience du rromani devrait pouvoir s'étendre à d'autres langues pour lesquelles l'approche polylectale, tant dans la standardisation que dans la didactique, permettra de dépasser des situations de clivage interne menaçantes pour leur épanouissement, voire leur survie.

Elena Akborisova

Pratiques d'enseignement de l'aspect verbal en russe

La plupart des verbes russes forment des couples aspectuels perfectif-imperfectif et souvent les relations au sein du couple ne se résument pas par l'opposition action accomplie-action inaccomplie. Pour s'exprimer correctement l'apprenant du russe doit donc maîtriser les valeurs des aspects ainsi que connaître leurs emplois. Ça représente déjà un travail d'appropriation important de la part de l'apprenant d'autant plus que les méthodes de russe ne proposent pas d'inventaire ordonné et complète des marqueurs de tel ou tel aspect. Bien que les descripteurs distinguent les affixes propres à chaque aspect (Mel'čuk, 2016 :16), dans la plupart des verbes russes, le radical porte à la fois l'aspect et le sens lexical. La valeur aspectuelle est donc intimement liée à la sémantique verbale. Il semble impossible d'attendre que l'apprenant apprenne par cœur tous les marqueurs (sémantiques et formels) du perfectif et de l'imperfectif comme il pourrait le faire avec le paradigme de conjugaison. Il convient donc à l'enseignant d'insister sur le sémantisme proprement aspectuel des verbes et le dissocier du sémantisme lexical. L'étude de ce phénomène en classe doit permettre la compréhension de son fonctionnement sans laquelle son assimilation paraît impossible.

Notre objectif est de recenser les bonnes pratiques en matière d'enseignement de l'aspect verbal dans notre corpus de méthodes de russe langue étrangère. Ces pratiques qui

prennent davantage en compte le sémantisme du verbe russe et se méfient de la mise en parallèle systématique des certaines formes verbales du français et leurs « équivalents » russes (Guiraud-Weber, 1986 :586). Nous allons également nous intéresser à la présentation des couples aspectuels dans les dictionnaires d'apprentissage afin d'ouvrir la discussion sur leur traitement le mieux adapté aux besoins des apprenants.

Bibliographie :

Bracquenier, C. (2012) « Le présent perfectif en russe: une très grande adaptabilité ». In C. Bracquenier et L. Begioni. L'aspect dans les langues naturelles. Approche comparative, Presses universitaires de Rennes, pp.65-80

Gotkova, T., Krylosova S., Mikhel, P. (2018) « Vid russkogo glagola i ego otraženie v slovare », In *Mir jazikov : rakurs i perspektivi* – actes du colloque international, Minsk, pp. 24-29

Guiraud-Weber, M. (1986) « Sémantisme verbal et aspect en russe et en français ». In: *Revue des études slaves*, tome 58, fascicule 4, pp. 585-607

Mel'čuk, I. (2016) « Formal'noe viraženie vida v russkom glagole ». In *Russkij jazyk v naučnom osveščeniï*, 2016, N°1 (31), pp. 9-23

Liliane Hodieb

Quelques difficultés grammaticales que révèle la construction d'un dictionnaire : le cas du wushi

Parlé dans la région nord-ouest du Cameroun, l'une des deux régions anglophones du pays, le wushi est une langue sous-documentée appartenant à la famille des langues bantu. Une analyse grammaticale de la langue montre qu'elle se trouve à un stade « intermédiaire » d'évolution, par rapport aux langues apparentées qui semblent avoir atteint un stade plus avancé. En effet plusieurs processus notamment phonologiques et morphosyntaxiques sont inachevés. A titre d'exemple, la classification nominale du wushi révèle une fusion en cours des classes 1 et 3. De plus, le comportement inhabituel des marqueurs de classes à l'intérieur de syntagmes nominaux

laisse perplexe quant à leur statut grammatical : en réalité, et contrairement à la majorité des langues bantu où les marqueurs de classes sont incontestablement des affixes, en wushi ceux-ci se comportent davantage comme des clitiques. Sachant que la tendance observée dans les langues est un changement de clitique à affixe (clitique > affixe), on a là encore un processus inachevé. Caractériser de tels éléments en tant que clitiques ou affixes est une question cruciale notamment pour le choix d'écriture à adopter lors de la conception de documents dans la langue, parmi lesquels le dictionnaire occupe une place primordiale. En effet après la grammaire de référence, le dictionnaire constitue un document de base pour les langues et particulièrement les langues en danger et sans documentation. La grammaire de référence et le dictionnaire du wushi sont deux projets que nous avons entrepris et qui résident au cœur de notre recherche. Dans ces travaux, et notamment dans la construction du dictionnaire bilingue wushi-anglais, plusieurs éléments de la grammaire du wushi se révèlent particulièrement épineux lorsqu'on se met dans la peau d'un apprenant n'ayant aucune connaissance de la langue : sachant que la notion de grammaire évoque d'emblée un ensemble de règles, comment enseigner et apprendre la langue lorsque plusieurs de ces règles sont en cours ? Dans cette présentation, nous montrerons à travers l'exemple du wushi, la nécessité pour le linguiste qui décrit une langue dans la perspective de la documenter et à terme de l'enseigner, d'effectuer des choix d'analyse en conséquence, particulièrement lorsque la langue est dans un état intermédiaire.