Le métalinguistique en classe de L2 : quelques observations sur les conduites grammaticales et la compétence de communication en milieu scolaire polonais

Metalinguistics in the L2 classroom: some observations on grammatical approaches and communication skills in Polish schools

Sebastian Piotrowski

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/5671>

DOI : 10.4000/cediscor.5671

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Pagination : 88-99

ISBN : 978-2-37906-049-6

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Sebastian Piotrowski, « Le métalinguistique en classe de L2 : quelques observations sur les conduites grammaticales et la compétence de communication en milieu scolaire polonais », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 16 | 2021, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 31 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/5671> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.5671>

Le métalinguistique en classe de L2 : quelques observations sur les conduites grammaticales et la compétence de communication en milieu scolaire polonais

Metalinguistics in the L2 classroom: some observations on grammatical approaches and communication skills in Polish schools

par Sebastian PIOTROWSKI

Résumé/Abstract

Dans cet article, nous nous proposons de décrire différentes formes de conduites grammaticales telles qu'elles apparaissent dans le discours d'enseignants dans le contexte d'enseignement/apprentissage du français en milieu formel polonais. L'objectif est de réfléchir sur la pertinence des descriptions et des explications portant sur la langue cible dans la perspective de son appropriation par des apprenants non natifs. La description de pratiques effectives d'enseignement, dont certaines relevant de contextualisations, doit par ailleurs jeter de la lumière sur les rapports entre le métalinguistique comme vecteur de transmission de savoirs et le développement d'une compétence de communication, ainsi que sur la façon dont une culture éducative locale favorise et véhicule une approche spécifique d'un code linguistique à enseigner/apprendre.

The article offers an account of different grammatical approaches that can be encountered in teachers' discourse in the context of teaching/learning French in Polish formal education settings. The aim of this paper is to reflect the importance of the description and explanation of a target language as it is acquired by non-native learners. The description of effective teaching practices, some of which make use of contextualization, should also shed light on the relationship between metalinguistics as a vehicle for the transmission of knowledge and the development of communication skills, as well as on the way in which local educational culture may promote and convey a specific approach to the language to be taught/learned.

Mots-clés/Keywords

Langue cible, apprentissage, enseignement, métalinguistique, contextualisation, description pédagogique, compétence communicative

Target language, learning, teaching, metalinguistics, contextualization, pedagogical description, communicative competence

« Une langue ou un usage ont un fonctionnement ; le grammairien peut le décrire sous forme de règles ; toutefois rien ne dit que ces règles soient davantage qu'une convention adoptée par le seul grammairien » (Milner 1989, cité par Besse 2001 : 145). Dans cette perspective, un ouvrage de grammaire est une convention, tout comme les descriptions et les explications d'ordre grammatical que l'on fournit aux apprenants dans le cadre d'un enseignement institutionnel et dont le but est de rendre compte du fonctionnement de la langue à enseigner/apprendre. Si l'approche communicative et l'approche actionnelle ont quelque peu éclipsé la question des explications grammaticales (Beacco, Kalmbach et López 2014), celles-ci continuent à être présentes dans l'immense majorité des classes de L2. En effet, fournir de telles explications est considéré comme un outil qui aide les apprenants à structurer leur compétence transitoire pour la rapprocher de la langue cible. L'input ordonné avec un fort apport d'informations métalinguistiques est aussi un des traits caractéristiques de l'enseignement/apprentissage scolaire, qui différencie celui-ci de l'appropriation d'une L2 en milieu naturel. Autant dans l'acquisition non guidée, l'apprenant doit induire les règles de fonctionnement de la langue cible à partir de données partielles, largement aléatoires et non ordonnées (Noyau 1980 ; Klein 1986), autant dans l'acquisition guidée, ces règles sont le plus souvent explicitement fournies par l'enseignant-expert (Gajo et Mondada 2000 ; Piotrowski 2018). En effet, quelle que soit l'approche ou la méthode d'enseignement, les activités qui se mettent en place autour de la langue cible comportent toujours des éléments métalinguistiques, que ce soit sous forme d'explications grammaticales plus ou moins élaborées, de confrontations entre les systèmes L2 et L1, de réparations ou d'ajustements, ayant tous pour objectif de rendre l'appropriation plus facile.

La langue cible à enseigner/apprendre, telle qu'elle est présentée dans des contextes hétéroglottes, n'est pas toujours celle que l'on connaît des descriptions élaborées pour le marché allophone (celui de la L1). Modifications, comparaisons originales, la L2 se laisse infléchir par des descriptions locales originales, dans le but de faciliter la tâche des apprenants, que ce soit par des auteurs de manuels de grammaire ou par des enseignants lors des pratiques grammaticales en classe de langue.

Les traces des descriptions (issues des grammaires pédagogiques), telles que l'on peut en observer dans des classes de langue, apparaissent le plus souvent sous forme de verbalisations ou de catégorisations regroupant des mots, des structures, des actes de parole ou autres unités. Tous ces éléments réfèrent à du savoir déclaratif à intégrer, modeler et transformer en savoir procédural. En effet, l'objectif ultime n'est pas de connaître la règle, mais de savoir l'appliquer à bon escient dans la communication. Germain et Séguin soulignent à juste titre le caractère utilitaire d'un apprentissage grammatical : « On n'apprend pas la grammaire pour apprendre la grammaire. Si on le fait, c'est pour acquérir une certaine compétence grammaticale, intérioriser une connaissance grammaticale en vue d'en arriver à utiliser adéquatement une langue » (Germain et Séguin 1995 : 33).

Il existe de nombreuses façons de présenter des régularités langagières en classe de L2 : règles explicites données par l'enseignant, schémas, tableaux, exemples, etc. Beacco (1993) en distingue par exemple cinq : stockage d'information, visualisation des régularités sous forme de schémas ou tableaux, présentation de régularités à travers des exemplifications, description explicite, reconstitution des régularités par les apprenants. L'auteur admet par ailleurs que le rôle – éventuellement facilitateur – du déclaratif et de la systématisation grammaticale en

classe de L2 ne peut être estimé en bloc. Selon Trévisé (1992), une règle erronée est toujours plus inhibitrice pour l'acquisition linguistique que le manque de règle. Citant de nombreux exemples issus de salles de classe, De Salins (2001) admet que les explications métalinguistiques portant sur le fonctionnement de la langue cible sont souvent *problématiques*. Les problèmes peuvent être en apparence superficiels, d'ordre terminologique (étiquettes qui *ne disent rien* aux apprenants¹), ou plus fondamentaux, car en rapport avec le *patrimoine métalinguistique* (le terme est de Cicurel 1985, citée par Flament-Boistrancourt 2001 : 76), les apprenants pouvant avoir, ou pas, de bagage métalinguistique issu de l'appropriation de leur L1. Ainsi parler *de la L2*, dans le processus d'enseignement/apprentissage de L2, peut comporter plus de risques que parler *la L2*.

Un lieu d'observation intéressant est donc celui des modes de présentation et de description de la langue cible. En se référant à la notion de *contextualisation* (Beacco, Kalmbach et López 2014), on propose ici de relever des conduites grammaticales en classe de L2, observées lors des activités métalinguistiques (présentation/description du fonctionnement du système linguistique, tâches grammaticales), pour examiner leur apport (force explicative/référentielle) à l'apprentissage.

On présentera d'abord un aperçu des travaux dans le domaine afin de clarifier la notion même de *contextualisation*. Suivront la présentation du corpus, les analyses du terrain et la discussion autour des relations entre pratiques grammaticales observées et compétence de communication.

1. La notion de contextualisation

Le terme et la notion de *contextualisation* réfèrent explicitement à des travaux portant sur des pratiques grammaticales en classe de langue (Besse et Porquier 1991), ainsi qu'à ceux autour du statut et du fonctionnement de différents types de savoirs (par ex. *savoirs ordinaires* vs *savoirs académiques*) dans l'enseignement/apprentissage des L2 (Beacco 1997, 2001). Il s'agit en effet des formes originales de description du français qui apparaissent dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en milieu hétéroglotte et qui, par leur côté non standard, voire erroné, et relevant donc de savoirs non académiques, s'éloignent plus ou moins des descriptions classiques proposées dans des ouvrages de référence par des chercheurs francophones reconnus, qu'ils soient linguistes, didacticiens ou enseignants-chercheurs.

Ces contextualisations ont vocation à apparaître aussi bien dans des ouvrages de grammaire que dans le discours des enseignants. L'intérêt d'étudier différentes formes de contextualisation résiderait dans le fait qu'elles soient originales (correctes ou déviantes) par rapport à des descriptions classiques. Selon Beacco, Kalmbach et López (2014 : 4), l'objectif de telles études serait d'améliorer la description grammaticale *externe* (c'est-à-dire propre au milieu hétéroglotte de l'enseignement du français) en la rendant plus conforme aux acquis de la linguistique française. À noter néanmoins que la notion de *contextualisation* possède aussi des acceptions moins normatives, certains auteurs (voir Bruley, Fouillet, Stratilaki-Klein et

1. Le terme *étiquette* réfère ici au *métadiscours* tel que défini par Trévisé (1997 : 41) : « un jeu d'étiquettes au moyen desquelles on tente, le plus souvent par le biais de métaphores plus ou moins labiles, de fixer des concepts ou des notions pour représenter les objets que sont les langues et leurs fonctionnements dans les différents types de communication ».

Weber 2014; Bruley et Meszaros 2015) employant ce terme pour désigner des descriptions grammaticales que l'on ne trouve pas simplement dans des grammaires françaises. Dans ce cas, *contextualisation* renvoie à des descriptions inédites, taillées sur mesure pour l'apprenant local, et non nécessairement à des descriptions déviantes.

Plusieurs types de recherche complémentaires se laissent dessiner dans ce contexte : étude d'ouvrages de grammaire locaux (Bruley et Starościak 2014; Bruley *et al.* 2014; Bruley et Meszaros 2015), étude de verbalisations d'apprenants à propos de la langue cible dans des contextes hétéroglottes (Starościak 2016) ou encore étude du discours des enseignants. Ce dernier peut être abordé de deux façons : soit à travers des entrevues (voir Kakoyianni-Doa et Monville-Burston 2015), soit à travers des productions *in vivo* dans des classes de FLE, comme c'est le cas de l'étude présentée ici.

Dans les analyses qui suivent, nous proposons d'élargir la notion de contextualisation qui référera ici à des pratiques grammaticales et descriptions pédagogiques qui nous semblent caractéristiques pour l'enseignement/apprentissage de L2 en milieu scolaire polonais (même si certaines pratiques relevées ici peuvent probablement se laisser observer dans d'autres contextes scolaires). Soulignons encore que l'objectif n'est pas de fournir ici des exemples illustrant des conduites d'enseignement défaillantes, mais bien d'interroger les rapports complexes entre le métalinguistique (discours de l'enseignant et pratiques grammaticales) et l'apprentissage.

2. Les données

Tous les extraits qui apparaissent dans nos analyses proviennent d'un corpus que nous avons recueilli dans différentes classes de l'enseignement secondaire en Pologne. Recueilli à des fins de recherche sur la gestion des tâches (Piotrowski 2006) et sur les négociations interactionnelles en classe de langue (Piotrowski 2011), ce corpus compte environ 150 leçons de français enregistrées *in vivo*. Tous les enseignants et tous les apprenants observés sont polonophones. Dans les transcriptions commentées ci-dessous apparaissent deux enseignantes et plusieurs groupes d'apprenants (2^e, 3^e et 4^e année d'apprentissage du français)².

Le corpus recueilli n'est pas représentatif de l'enseignement/apprentissage des L2 en Pologne, ni par sa taille, ni par sa diversité. Il permet néanmoins d'entrevoir certaines pratiques qui, confrontées à celles observées et décrites dans d'autres recherches (Pawlak 2009; Kouhan 2012), peuvent être considérées comme relativement typiques de l'appropriation des langues en milieu institutionnel polonais.

3. Le métalinguistique en contexte : analyses du terrain

L'objectif de cette partie est de présenter des exemples du terrain illustrant la place et le rôle des activités métalinguistiques dans le contexte étudié. Cette présentation de données commentées doit permettre de mettre en perspective la question de la contextualisation et d'approcher les rapports entre conduites grammaticales/métalinguistiques et compétence de

2. Les conventions de transcription sont les suivantes : E – enseignant, AN, SY, ANK, etc. – apprenants, **xxx** – segment en polonais, [= xxx] glose en français, x.../ x... – auto-correction, <xxx – chevauchement, [xxx] – commentaire du transcripteur, + – pause courte, ++ – pause longue, (xxx) – segment transcrit phonétiquement, *xxx – segment incorrect.

communication. Seront ainsi discutées les questions suivantes : 1) la terminologie grammaticale et les manipulations métalinguistiques en classe de L2 2) les explications *ad hoc* mettant en jeu la description de la langue cible et 3) la traduction comme procédé facilitateur relevant de la contextualisation.

3.1. Métatermes et manipulations métalinguistiques

Les apprenants de L2 qui évoluent en contexte scolaire polonais possèdent tous un bagage métalinguistique relativement important, du moins pour ce qui est de la terminologie grammaticale, héritée principalement de l'enseignement de leur L1. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants en profitent pour présenter la langue cible ou pour introduire des tâches de nature métalinguistique, comme des exercices structuraux. En voici un exemple :

[1]

[TK1/020497/II]

E [...] pronom complément complétez avec les pronoms qui conviennent **przypominam wam że w drugiej klasie nauczyliśmy się zdań z dwoma zaimkami w zdaniu to ćwiczenie róbmy tak żeby było tam gdzie się da po dwa zaimki** [= je vous rappelle qu'en deuxième année on a appris des phrases avec deux pronoms on fait cet exercice de telle façon qu'il y ait là où c'est possible deux pronoms]

Les apprenants, eux aussi, sont habitués à manier la terminologie grammaticale qui, d'un côté, leur sert à exécuter des tâches et, de l'autre, à justifier leur choix, comme ci-dessous :

[2]

[UG1/140696/II]

1. E allez-y Agnieszka tu peux me dire la transformation correcte [...] s'il vous plaît « il lui a demandé » qu'est-ce que tu en fais avec « qu'est-ce que »?
2. AR ce que
3. E « ce que » n'est-ce pas? « ce que » d'abord après? donc « elle lui a demandé »
4. AR ce que
5. E oui Arek
6. AR ce que il lui propose
7. E propose?
8. A+AR proposait
9. E « proposait » un imparfait « ce qu'il lui » donc « ce que » c'est très important « lui proposait » pourquoi l'imparfait? pourquoi l'imparfait? et pas le présent? Zanna?
10. ZA parce que c'est le présent au passé
11. E oui parce que c'est le présent?
12. ZA au passé

Pour réussir cette tâche, on le voit clairement, les apprenants doivent non seulement connaître le métalexique approprié (présent, passé, « transformation »), mais ils doivent aussi savoir justifier/expliciter leurs réponses (« parce que c'est le présent au passé ».) La L2 devient ainsi un véritable objet d'analyse et les apprenants sont amenés à restituer des règles de son fonctionnement. On voit là aussi une nette dominance du modèle de la langue écrite sur les usages de la langue orale : ainsi la forme « elle lui a demandé ce qu'il propose » est fermement bannie par l'enseignante au profit du « présent au passé ». L'imparfait devient donc le présent au passé, la règle est parfaitement restituée par l'apprenante (ZA) et la tâche est réussie. On peut cependant se demander quel est le pouvoir référentiel d'une telle formule comme « le présent au passé » pour les apprenants polonophones. On n'apprend rien sur les règles d'usage en L2,

alors qu'on sait que « la règle » peut être appliquée avec plus ou moins de souplesse en fonction de la situation et que l'emploi de l'imparfait en tant que « présent au passé » (jugé « très important » ci-dessus) n'est pas de rigueur dans des échanges ordinaires entre usagers francophones natifs. La règle « le passé composé dans la principale, donc l'imparfait dans la subordonnée » est suivie plus à l'écrit qu'à l'oral, et on peut couramment entendre des locuteurs natifs du français dire : « il m'a demandé ce que je veux ».

Cet exemple, loin d'être isolé, montre qu'une description de la langue cible, présente dans le métadiscours, peut très bien fonctionner *en surface* (l'enseignant et l'apprenant s'y retrouvent aisément lors de l'exécution des tâches de grammaire), sans pour autant apporter une force explicative utile pour l'apprentissage. Il peut s'agir là de *métalangue de bois*, pour reprendre le terme de Trévis (1997 : 50), qui qualifiait ainsi des discours métalinguistiques qui ne font pas sens pour les sujets. Et l'efficacité de ce type de discours ne peut être que très réduite : la règle fonctionne à vide pour faire des phrases. Ce type de discours (comme la règle « le présent au passé »), mi-savant – mi-ordinaire, véhiculé par les enseignants et restitué par les apprenants pour fonder leurs réponses, permet à la classe de fonctionner. C'est ainsi que c'est bien l'enseignement qui est évalué, non l'apprentissage. Le problème n'est pas le degré d'adéquation de la règle, mais sa finalité et son utilité en dehors de la classe. Il s'agit de restituer ce qui avait été enseigné sans se soucier des contextes d'emploi. Flament-Boistrancourt (2001 : 80), qui s'intéresse à la communication métalinguistique, remarque : « c'est le recours à ces savoirs partagés qui permet à la micro-société de la classe de fonctionner et de se constituer en tant que groupe ». La communication métalinguistique, et dans nos données on le voit très bien, est un espace où les enseignants et les apprenants se sentent en sécurité ; c'est bien là qu'ils retrouvent ces *savoirs partagés* qui réfèrent à un certain rituel métacommunicatif (questions à propos de la langue cible et réponses attendues) et aussi à des règles, dont la force référentielle et l'utilité pour l'apprentissage seraient cependant à démontrer.

3.2. Bricolages métalinguistiques : l'accord du participe passé

En classe de L2, les informations portant sur la langue cible, mises à disposition des apprenants, peuvent provenir de différentes sources : manuels de grammaire, aides numériques diverses et variées (ces sources échappent largement à l'analyse des chercheurs), formation et observations/expériences personnelles de l'enseignant. C'est donc l'éclectisme qui règne dans les explications grammaticales, comme le remarquent fort pertinemment Germain et Séguin (1995 : 165). Par ailleurs, en fonction des besoins ou des questionnements des apprenants, l'enseignant est « souvent obligé de bricoler des explications à ses risques et périls » (Clavères 1982, cité par Besse et Porquier 1991 : 118). Les échanges dans les classes observées en portent aussi des traces, comme dans ce fragment ci-dessous :

[3]

[TK2/020497/II]

[JO note]

1. *Nous achèterons une voiture quand nous aurons gagnés assez d'argent.
2. E Joanna "nous aurons" "o" "n" "ont"?
3. JO **tak** [= oui]
4. E nous? "ont"?
5. JO+A ? "s"
6. JO **trzeba uzgodnić?** [= il faut accorder?]

7. E **zastanów się trzeba czy nie trzeba** [= réfléchis il faut ou il ne faut pas]
 8. E **pomóście** Joannie [= aidez Joanna]
 9. AA **nie trzeba** [= il ne faut pas]
 10. A ? ...?...
 11. E <**posiłkowy jest "avoir" wobec tego czego musimy szukać? dopełnienia bliższego** [= l'auxiliaire est "avoir" donc que il faut chercher quoi? le complément d'objet direct]
 12. AA <**dopełnienia bliższego** [= le complément d'objet direct]
 13. E **czy jest w tym zdaniu wyraźnie napisane?** [= est-il clairement exprimé dans cette phrase?]
 14. A ? **nie** [= non]
 15. E **nie jeśli będzie to będzie potem skoro będzie potem to nie będzie uzgodnienia** [= non s'il y en a un il sera après et s'il est après il ne faudra pas accorder]
 16. E Joanna?
 [JO corrige la phrase]
 17. Nous achèterons une voiture quand nous aurons gagné assez d'argent.

À l'origine de l'échange se trouve un malentendu concernant l'orthographe grammaticale des mots *auront* et *gagnés* (voir 1. ci-dessus). La question de l'enseignante (2) porte sur le premier des deux mots, mais, de façon inattendue, à partir de l'énoncé (6), la suite de l'échange porte sur le second, en l'occurrence l'accord du participe passé. C'est ainsi que sont déclenchées des explications *ad hoc* que l'on pourrait qualifier de *bricolage métalinguistique*. L'enseignante explique notamment que, dans l'accord du participe passé, lorsque l'auxiliaire est *avoir*, il est important de chercher dans la phrase le complément d'objet direct. La règle serait la suivante : si le complément d'objet direct se trouve après (après quoi? – l'enseignante ne donne pas d'indication), il n'y a pas d'accord. Elle suggère par ailleurs que, dans la phrase notée au tableau, le complément d'objet direct n'est pas clairement exprimé, ce qui n'est pas exact. Il ressort de ces informations que l'enseignante confond le complément d'objet direct et le pronom qui peut potentiellement le remplacer. La phrase du tableau se trouve finalement corrigée (17), sans qu'on connaisse l'argument qui fonde ces corrections. Force est de constater que les explications fournies – parcellaires et inexactes – ne comportent pas de renseignement utile quant au fonctionnement de la langue cible.

Remarquons encore que ce bricolage métalinguistique (on pourrait parler ici de *contextualisation*) porte sur l'orthographe grammaticale liée à l'accord du participe passé avec *avoir*. Or, c'est un point de la grammaire française très intéressant. Usage instable (variabilité *vs* invariabilité) avant le XVIII^e siècle (Germain et Séguin 1995), l'accord du participe passé avec *avoir* est, à l'heure actuelle, peu suivi à l'oral par les locuteurs natifs du français. L'intérêt d'étudier cette question pour les apprenants polonophones en 2^e année d'apprentissage du français au lycée est loin d'être clair. Au-delà donc du degré d'adéquation du bricolage métalinguistique, rapporté ci-dessus, se pose la question plus générale de son utilité pour l'apprentissage. Le modèle de la langue cible à apprendre semble être celui de la langue écrite, de nature philologique, alors que le public visé n'a pas d'*attentes métalinguistiques* (le terme est de Beacco 1997) spécifiques qui vont dans ce sens. Au contraire, comme il en ressort de nos enquêtes, les apprenants polonophones mettent au cœur de leurs préoccupations l'acquisition d'une compétence de communication qui soit opératoire à l'oral.

3.3. Traduire pour contraster les langues source et cible

Si le modèle de la L2 à enseigner relève de la langue écrite, cette prééminence de l'écrit se laisse voir aussi dans les activités de classe, où l'on a souvent recours à la traduction pour mieux différencier les deux systèmes linguistiques (L1 et L2). L'exemple ci-dessous montre un cas extrême d'une telle mise en contraste.

- [4]
[TK2/020497/II]
1. E Joanna?
[JO corrige la phrase]
2. Nous achèterons une voiture quand nous aurons gagné assez d'argent.
3. E **proszę w tym zdaniu użyć odpowiedniego zaimka + czyli zdanie będzie brzmiało tak "nie mamy dość pieniędzy.../ nie zarobiliśmy dość pieniędzy kupimy samochód kiedy ICH zarobimy dość" czyli zamiast "tych pieniędzy" użyjcie zaimka** [= employez dans cette phrase un pronom qui convient + alors la phrase sera comme suit « nous n'avons pas assez d'arg.../ nous n'avons pas gagné assez d'argent nous achèterons une voiture quand nous EN aurons gagné assez » alors au lieu de « cet argent » employez un pronom]
4. E Monika
5. MON nous achèterons une voiture quand nous [les aurons] gagné assez
6. E Kinga tu es d'accord? + bon qu'est-ce que tu proposes?
7. KI en
8. E "en" oui? très bien **dlaczego "en"?** [= pourquoi « en »?]
9. KI **bo jest wyrażenie ilościowe** [= parce qu'il y a une expression de quantité]
10. E **wyrażenie ilościowe właśnie jeżeli rzeczownik jest poprzedzony wyrażeniem ilościowym to na pewno nie wolno użyć zaimka "le la les" tylko zaimka "en" innego nie wolno dlatego że jest przed nim wyrażenie ilościowe** [= une expression de quantité oui lorsqu'un substantif est précédé d'une expression de quantité il est interdit d'employer le pronom « le la les » mais le pronom « en » un autre pronom n'est pas possible parce qu'il y a une expression de quantité avant]

La tâche consiste à transformer la phrase de départ (2) pour arriver à insérer au bon endroit le pronom *en*. Pour ce faire, l'enseignante a recours à un procédé très particulier : elle traduit la phrase en L1 de façon à ce que le pronom *ich* (ici équivalent du pronom *en*) se retrouve avant le verbe, alors que sa place naturelle serait après le verbe. L'enseignante va donc jusqu'à infléchir la syntaxe de la L1 pour que l'emplacement de l'élément à placer en L1 corresponde à l'emplacement de son équivalent en L2. Les apprenants n'ont qu'à *bien* traduire la phrase pour arriver au résultat attendu. La suite montre que cette technique a échoué, parce que l'apprenante a opté pour un élément erroné (5). La correction est apportée par une autre apprenante (7) qui doit par ailleurs, à la demande de l'enseignante, justifier sa réponse (9). La tâche se termine par une clarification *bricolée* pour dissiper les doutes des apprenants concernant l'emploi du pronom *en*.

Le procédé consistant à contraster les deux systèmes fonctionne à vide. La modification forcée de la syntaxe de la L1 ne fait qu'augmenter la confusion. Le résultat de la traduction est une phrase déformée, méconnaissable pour un locuteur natif du polonais. Derrière cette conduite grammaticale spécifique se trouve l'idée que deux systèmes linguistiques différents fonctionnent comme un miroir, pour peu qu'on modifie légèrement les paramètres. On obtient ainsi des équivalences, des *entités à double face* (Flament-Boistrancourt 2001), et la maîtrise de la langue cible consisterait dans ce cas à manipuler habilement ces unités-là. Ce

dernier exemple relève de la contextualisation dans la mesure où le procédé « facilitateur » fait contraster deux systèmes (source et cible) de façon inhabituelle, en violant cette fois-ci non pas les règles de la L2, mais celles de la L1.

4. Discussion

Le modèle de la langue présenté en classe, comme on a pu le voir à travers une série d'exemples commentés, est essentiellement un modèle de la langue écrite. C'est ce modèle qui est inculqué, et on le voit jusque dans les activités *a priori* orales, qui réservent, elles aussi, une place importante à l'écrit. Le fait que « sous l'oral se trouve l'écrit » (la formule est de Flament-Boistrancourt 2001 qui a étudié des classes de FLE en contexte néerlandophone) a des conséquences non négligeables pour ce qui est du traitement de la langue cible. En effet, dans les classes que nous avons pu observer, les enseignants fournissent un travail important pour expliquer le fonctionnement de la L2, mais ce travail se fait systématiquement hors de tout contexte d'emploi. Les apprenants sont ainsi amenés à restituer des règles enseignées, à justifier l'adéquation de leurs réponses, ce qui renforce sans doute leurs savoirs déclaratifs, mais au détriment de l'acquisition d'habiletés utiles dans une communication en dehors du cadre scolaire. Le besoin de communiquer, ne fût-ce que pour pouvoir restructurer la compétence intermédiaire (interlangue), n'est pas dans ce contexte pris en compte.

La prééminence de l'écrit réserve aussi une place privilégiée à l'orthographe grammaticale que les apprenants sont censés maîtriser. Les descriptions pédagogiques, telles que présentées par les enseignants, sont, elles aussi, un objet de l'apprentissage. Les apprenants rendent d'abord compte de ce qui est enseigné. La communication métalinguistique domine alors les échanges et c'est dans ce sens-là que l'on peut qualifier l'enseignement observé comme centré sur l'enseignement, et non sur l'apprentissage.

Sans pouvoir généraliser, force est de constater que certaines conduites grammaticales mises en place dans les classes sont problématiques du point de vue de leur utilité pour l'apprentissage. Relevant ou non de la contextualisation, ces pratiques (explications/clarifications) tournent souvent à vide, hors contexte d'emploi, leur force explicative et référentielle étant relativement faible, tout comme leur degré d'adéquation par rapport à des descriptions classiques de la langue cible. Une grammaire de l'enseignant (telle que présentée *in situ*) devrait surtout faciliter la construction d'une grammaire autonome par l'apprenant (Besse et Porquier 1991). Or, cette condition reste souvent, dans le contexte étudié, difficile à remplir.

La notion de contextualisation a été élargie dans cette étude pour prendre en compte ce qui se passe réellement dans les classes de L2. En effet, le rôle des manuels de grammaire et des descriptions pédagogiques qui y apparaissent est relatif, dans la mesure où c'est l'enseignant qui décide ce qui « rentre » comme description ou explication en classe de langue.

Au-delà de l'adéquation ou de la non-adéquation de ces pratiques grammaticales se pose une question plus générale, celle des rapports entre l'enseignement et l'apprentissage. Or, à travers nos exemples commentés, nous avons pu voir que bien des conduites sont centrées sur l'enseignement et que les besoins d'apprentissage, notamment pour ce qui est de l'acquisition

d'habiletés communicatives, ne sont pas ou très peu pris en compte. La notion de contextualisation a donc servi ici à poser des questions plus larges, qui vont au-delà de l'adéquation ou de l'inadéquation des descriptions de la L2, à savoir celles de la finalité et de l'utilité des activités grammaticales. Celles-ci, telles qu'elles apparaissent dans différents contextes hétéroglottes d'enseignement/apprentissage, notamment lorsqu'elles sont coupées des contextes d'emploi, ne correspondent pas véritablement aux besoins d'apprentissage des élèves et ne concourent que de façon fort imparfaite à l'acquisition d'une compétence de communication.

Éléments bibliographiques

- BEACCO, Jean-Claude, 1993, Cultures grammaticales et demande métalinguistique, *Études de linguistique appliquée* 92 : 51-64.
- BEACCO, Jean-Claude, 1997, Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques, *LINX* 36 : 131-137.
- BEACCO, Jean-Claude, 2001, Les savoirs linguistiques « ordinaires » en didactique des langues : des idiotismes, *Langue française* 131 : 89-105.
- BEACCO, Jean-Claude, KALMBACH, Jean-Michel et LÓPEZ, Javier Suso, 2014, Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation, *Langue française* 181 : 3-17.
- BESSE, Henri, 1980, Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère, *Langue française* 47 : 115-128.
- BESSE, Henri, 2001, Propositions pour une typologie des méthodes de langues, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 26 : 120-168.
- BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy, 1991, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif-Hatier, 1991.
- BRULEY, Cécile, FOUILLET, Raphaëlle, STRATILAKI-KLEIN, Sofia et WEBER, Corinne, 2014, Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés, dans Aguilar, J., Brudermann, C. et Leclerc, M., dir., *Complexité, diversité et spécificité : pratiques didactiques en contexte*, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 : 11-24.
- BRULEY, Cécile et MESZAROS, Branislav, 2015, Descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques : le cas des articles en français – contextualisation du discours grammatical en contexte slavophone, dans Kalmbach, J.-M. et Stratilaki-Klein, S., dir., *Descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage du français*, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 : 95-109.
- BRULEY, Cécile et STAROŚCIAK, Katarzyna, 2014, L'aspect accompli en français et dans les langues slaves : quels rapprochements dans les grammaires du français éditées en Pologne et en Slovaquie?, *Langue française* 181 : 37-57.
- CICUREL, Francine, 1985, *Parole sur parole, le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE International.
- CLAVÈRES, Marie-Hélène, 1982, *L'enseignement de l'anglais dans les classes de 6^e et 5^e. Quelques problèmes de didactique*, thèse de 3^e cycle, Paris, A.P.L.V.

- DE SALINS, Geneviève-Dominique, 2001, Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère, *Langue française* 131 : 23-37.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, Danièle, 2001, Jeux de rôle et évaluations sur le vif en Belgique néerlandophone : analyse d'un double bind ordinaire, *Langue française* 131 : 66-88.
- GAJO, Laurent et MONDADA, Lorenza, 2000, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Éditions Universitaires Fribourg.
- GERMAIN, Claude et SÉGUIN, Hubert, 1995, *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, Montréal, CEC.
- KAKOYIANNI-DOA, Fryni et MONVILLE-BURSTON, Monique, 2015, Contextualisation grammaticale en milieu plurilingue : le cas du français langue étrangère à Chypre, dans Kalmbach, J.-M. et Stratilaki-Klein, S., dir., *Descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage du français*, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 : 82-94.
- KLEIN, Wolfgang, 1986, *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.
- KOUHAN, Barbara, 2012, Dyskurs edukacyjny na lekcji języka obcego w polskim liceum a brytyjskim The Sixth Form College – wyniki badań porównawczych [Discours pédagogique en cours de langue étrangère dans un lycée polonais et au The Sixth Form College (Grande Bretagne) – résultats de recherches comparatives], *Neofilolog* 38/2 : 201-222.
- MILNER, Jean-Claude, 1989, *Introduction à une science du langage*, Paris, Seuil.
- NOYAU, Colette, 1980, Étudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel, *Langages* 57 : 73-86.
- PAWLAK, Mirosław, 2009, Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych w klasie językowej, dans Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. et Pietrzykowska, A., dir., *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu : 311-337.
- PIOTROWSKI, Sebastian, 2006, *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue. L'apprentissage du français en milieu institutionnel polonais*, Lublin, TN KUL.
- PIOTROWSKI, Sebastian, 2011, *Apprentissage d'une langue et communication. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère*, Lublin, TN KUL.
- PIOTROWSKI, Sebastian, 2018, Quelle dynamique pour les interactions en classe de langue ? Quelques remarques sur l'enseignement/ apprentissage d'une L2 en milieu institutionnel, *Acta Romanica* XXX : 327-335.
- STAROŚCIAK, Katarzyna, 2016, Culture éducative et construction des représentations de l'aspect grammatical en langue étrangère : stratégies des polonophones apprenant le français en milieu formel, *Neofilolog* 47/2 : 243-257.
- TRÉVISE, Anne, 1997, Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques, *LINX* 36 : 41-54.
- TRÉVISE, Anne, 1992, *Éléments de description de l'acquisition d'une langue étrangère*, Thèse de Doctorat d'État, Université de Paris 7.

L'AUTEUR

Sebastian Piotrowski, professeur associé à l'université catholique de Lublin (Pologne), mène des recherches à l'intersection de l'acquisition et de la didactique des langues. Ses travaux portent essentiellement sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la L2, le discours didactique, ainsi que sur les interactions verbales en classe de langue étrangère. Il est notamment auteur de deux monographies : *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue. L'enseignement/apprentissage du français en milieu institutionnel polonais* (Lublin, 2006) et *Apprentissage d'une langue et communication. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère* (Lublin, 2011).