

## Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire.

Quelle appropriation par les étudiants futurs enseignants de FLE ?

Abou-Samra Myriam, Abouzaid Myriam, Bruley Cécile, Laurens Véronique et Trévisiol Pascale

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2673>

DOI : 10.4000/rdlc.2673

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Abou-Samra Myriam, Abouzaid Myriam, Bruley Cécile, Laurens Véronique et Trévisiol Pascale, « Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire. », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2673> ; DOI : 10.4000/rdlc.2673

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire.

Quelle appropriation par les étudiants futurs enseignants de FLE ?

Abou-Samra Myriam, Abouzaid Myriam, Bruley Cécile, Laurens  
Véronique et Trévisiol Pascale

---

## Introduction

- 1 Que ce soit pour les enseignants de français langue première ou étrangère (désormais FLE, perspective ici développée), l'enseignement de la grammaire demeure aujourd'hui une préoccupation importante, comme le rappellent dernièrement Coltier, Audras et David (2016). Ulma souligne pour sa part que cela « reste un point noir de la profession, la hantise de beaucoup d'apprenants et de nombreux enseignants » (2016 : 97). Ces préoccupations concernent ainsi, au-delà de la didactique du FLE, l'enseignement du français en général et la formation des enseignants à l'enseignement de la grammaire (Bulea, Bronckart & Gagnon (dir.), 2017).
- 2 La recherche-action dont nous présentons les résultats est consacrée à la formation des futurs enseignants. Elle est conduite par des enseignants-chercheurs de l'université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 animant les cours de méthodologies d'enseignement et de préparation au stage du Master FLE, avec comme objectif d'observer et d'analyser le processus de professionnalisation à l'œuvre chez les étudiants. Notre étude accorde une attention particulière à l'approche inductive de la grammaire : en analysant les travaux des étudiants, nous cherchons à situer la construction des savoirs qui s'effectue entre l'appropriation des contenus de formation et la confrontation aux expériences de terrain. Ce processus est envisagé sous l'angle du développement d'une posture réflexive double : réflexivité sur le métier d'enseignant de FLE (Perrenoud, 2001) et réflexivité sur la langue, à susciter chez l'étudiant futur enseignant ainsi que chez l'apprenant de langue (Bruley, 2014).
- 3 En travaillant à partir d'un corpus constitué de trois types d'écrit produits par les étudiants de Master (rapports d'observations de classe, unités didactiques et rapports de

stage), nous cherchons à observer le traitement que les étudiants font des notions de « grammaire inductive » et de « conceptualisation » : comment sont-elles observées et rapportées ? En trouve-t-on une illustration dans les unités didactiques conçues par les étudiants ? S'y essaient-ils concrètement lors de leur stage ? Quel est leur retour réflexif sur ces notions ? Pour répondre à ces questions, nous analyserons les traces d'appropriation, les tâtonnements méthodologiques, les résistances et les obstacles rencontrés (Altet, 2013). Ainsi, après avoir exposé comment la grammaire est abordée dans la formation de Master (Besse, 1974 ; Besse & Porquier, 1984 ; Bruley, 2014) et rappelé l'assise acquisitionniste de notre dispositif didactique, nous étudierons comment les étudiants en formation s'approprient et mettent en œuvre les savoirs et savoir-faire liés à l'approche inductive de la grammaire.

## L'approche inductive de la grammaire, entre acquisition et apprentissage

- 4 Les travaux sur l'acquisition en milieu guidé (*Instructed Second Language Acquisition*) ont longtemps débattu du rôle des processus conscients et inconscients dans l'acquisition des L2, et par là-même des types de démarche didactique, focalisée sur la forme (explicite) ou exclusivement sur le sens (implicite). D'après Huot et Schmidt (1996), les tenants du rôle essentiel des processus conscients défendent l'idée selon laquelle les stratégies d'enseignement qui attirent l'attention de l'apprenant sur les propriétés formelles d'éléments de la langue peuvent favoriser l'acquisition (cf. Bialystok, 1978 ; Rutherford et Sharwood Smith, 1985 ; De Keyser, 1998). À l'opposé, les tenants des processus exclusivement inconscients estiment que la simple exposition à un *input compréhensible* (Krashen, 1985) et l'emploi de la L2 en contexte permettent d'acquérir cette dernière, de façon naturelle. L'enseignement explicite de la grammaire n'aurait donc aucun effet sur la connaissance linguistique acquise par l'apprenant, autrement dit sur son interlangue. Entre les deux, on trouve une position selon laquelle certains éléments de la L2 sont appris par la communication tandis que d'autres le sont par un enseignement orienté vers la forme (*focus on form*). Ellis (2001) utilise ce terme pour référer à « toute activité planifiée ou non d'enseignement, qui a pour objectif d'induire chez les apprenants le fait d'être attentif à la forme linguistique » (ibid. : 1, notre traduction). Le terme *forme* est employé au sens large, et inclut les aspects grammaticaux, lexicaux, phonologiques et pragmatiques de la langue. L'enseignement centré sur la forme renvoie également à l'association forme-fonction, autrement dit à la corrélation entre une forme particulière et le(s) sens qu'elle véhicule dans la communication. Ellis (ibid.) distingue trois types d'enseignement centré sur la forme, par opposition à l'enseignement centré sur le sens (*focus on meaning*) menant à une acquisition incidente de la L2, telle qu'on la trouve dans l'approche naturelle de Krashen et Terrell (1983) et dans les programmes d'immersion. Il s'agit d'un enseignement qui peut être :
1. centré sur des formes (*focus on forms*) ;
  2. centré sur la forme de façon planifiée (*planned focus on form*) ;
  3. centré sur la forme de façon incidente (*incidental focus on form*).
- 5 Ces types d'enseignement diffèrent dans leur priorité, donnée à la seule forme dans le premier cas, au contenu et à la forme dans les deuxième et troisième cas. Le type 1 s'actualise dans l'approche traditionnelle de l'enseignement de la grammaire qui voit

l'apprentissage comme un processus d'accumulation d'entités distinctes et la langue comme un objet d'étude. Par contre, dans les types 2 et 3, on attire l'attention des apprenants sur des éléments linguistiques apparaissant au fil des leçons tout en privilégiant le sens ou la communication, de façon planifiée quand les formes ont été présélectionnées par l'enseignant, ou incidente quand l'attention est répartie sur une grande variété de formes apparaissant au hasard de la communication. Comme le rappellent Watorek et Wauquier (2016), de nombreux travaux ont discuté l'efficacité d'un enseignement focalisé sur la forme ou sur le sens (cf. Doughty & Williams, 1998 ; Long, 1988 ; Doughty, 1991 ; Norris & Ortega, 2000). Pour ce qui concerne le développement morphosyntaxique, il y aurait consensus sur le fait que d'une part, l'intégration d'un travail explicite sur la langue dans des cours à visée communicative est plus efficace qu'une approche dite naturelle visant un traitement implicite de la langue, et que d'autre part, les méthodes d'enseignement grammatical contextualisé (enseignement axé sur la forme) sont plus efficaces que les méthodes d'enseignement grammatical décontextualisé (enseignement axé sur les formes, méthode grammaire-traduction). Enfin, Ellis (2005) précise que l'enseignement explicite, qui requiert des étudiants d'être délibérément attentifs à la forme visée dans le but de la comprendre, peut se faire de deux manières : selon une démarche dite « didactique » (ou déductive) lorsqu'on fournit une explication à propos de la forme aux apprenants, ou selon une démarche de découverte (ou inductive) lorsqu'on fournit les données de la L2 illustrant la forme et qu'on demande aux apprenants de se faire une idée par eux-mêmes de la façon dont elle fonctionne. Ces deux démarches ont été expérimentées dans nombre d'études (voir par ex. Fotos et Ellis, 1991 ; van Patten, 1996). Il en ressort que les tâches communicatives de découverte grammaticale conduisent à augmenter la conscience de l'apprenant sur les propriétés grammaticales de la L2 et à améliorer la communication et l'interaction. Elles sont donc jugées plus efficaces pour l'apprentissage que des tâches formelles d'application de règles toutes faites.

- 6 Ces différents travaux autour de la focalisation sur la forme font écho à la « grammaire explicitée » de Besse et Porquier (1984) en tant que « résultat des activités, notamment cognitives, des membres du groupe-classe » (ibid. : 93), et donnent une assise psycholinguistique à notre dispositif didactique fondé sur une approche explicite, inductive et participative du fonctionnement de la langue. La mise en place d'une réflexivité grammaticale chez les apprenants implique un temps de conceptualisation (Besse, 1974 ; Bruley, 2014) avec des phases de repérage et de conceptualisation s'inscrivant, dans la mesure du possible, dans une approche sémantique de la grammaire (Charaudeau, 1992 ; de Salins, 1996 ; Bruley, 2015). L'important est que cette démarche de réflexivité grammaticale et les activités proposées sollicitent directement les apprenants et que l'enseignant ne soit qu'un guide, si besoin, à condition qu'il soit lui-même formé à cette démarche réflexive. Cette posture réflexive chez les apprenants peut, à notre avis, être mise en place dès les niveaux débutants, pour ensuite s'inscrire dans une routine de classe : ce genre de démarche peut se passer du métalangage grammatical, en s'appuyant uniquement sur des exemples, sur des textes (au sens large du CECRL), à partir desquels les apprenants sont amenés à formuler leur compréhension du fonctionnement de la langue en utilisant leurs propres mots (y compris dans une ou des langues autres que le français, éventuellement à des fins de comparaison et d'élucidation, ces échanges inter-langues créant ainsi des moments de médiation entre les apprenants). Quant à l'observation de la langue, elle peut se faire aussi bien à partir d'énoncés erronés produits

par les apprenants (Besse, 1974) et relevés par l'enseignant, qu'à partir de phrases relevées par les apprenants dans le document support de la séquence (qui aura fait l'objet d'un travail préalable de compréhension) (Laurens, 2013) ou de nouvelles phrases produites par les apprenants suite à un exemple sélectionné/écrit au tableau. Pour les professeurs, des exemples précis peuvent être également observés dans des manuels ou des ouvrages dédiés à la grammaire qui permettent la mise en place de cette démarche inductive (cf. De Salins & Santomauro, 1997 ; Lafon & Zeggagh-Wuyts, 2009 ; Lemeunier *et al.*, 2010). Cette démarche fait appel à l'intuition des apprenants, à leurs connaissances implicites du système de la L2 ou à la découverte du fonctionnement de la L2 en les incitant à repérer des formes semblables dans les supports ou dans les exemples relevés. L'hypothèse qui est faite ici est que les apprenants s'imprégneront plus des régularités de la langue cible, ici le français, s'ils les ont eux-mêmes repérées et réfléchies. Dans une perspective plurilingue, il nous semble pertinent de favoriser la réflexivité grammaticale en mobilisant toutes les langues du répertoire langagier des apprenants (Galligani & Bruley, 2014 ; Candelier, 2016).

- 7 C'est ainsi que dans la perspective de la formation initiale en Master 1 et de l'appropriation de l'approche inductive et explicite par les professeurs en formation (Bruley, 2014), il nous semble important de distinguer trois grandes phases lors des formations à la réflexivité grammaticale à mettre en place et ce, de manière assez logique et attendue : premièrement, une phase d'observation de l'existant ; deuxièmement, une phase de conception et troisièmement, une phase de travail rétrospectif. Ces trois phases sont, à notre avis, à découper plus finement en cinq étapes distinctes, le tableau<sup>1</sup> ci-dessous donnant un aperçu d'ensemble. Nous tenons également à souligner l'importance qu'il y a à mettre en place, en formation de formateurs comme dans la classe de langue, une démarche inductive et explicite, et ce, de manière très progressive et guidée par l'enseignant formateur. Cette approche s'inspire de l'approche conceptualisante proposée par les démarches inductives destinées aux apprenants ; il s'agit bien ici de sa transposition dans un dispositif de formation des enseignants de langue.

Tableau 1 – Activités de sensibilisation à la réflexivité grammaticale en formation (Bruley, 2014 : 362)

Étapes	Activités de formation
Étape 1 : Sensibilisation et observation	Observer et analyser des activités réflexives existantes
Étape 2 : Conceptualisation théorique	Comprendre ce qu'est la réflexivité grammaticale
Étape 3 : Conception	Concevoir des activités grammaticales : activités de repérage et activités de conceptualisation
Étape 4 : Expérimentation	Tester les activités conçues dans une classe de langue

Étape 5 : Rétroaction	Analyser son intervention, ses pratiques enseignantes
--------------------------	---

## L'objet grammaire au fil des productions écrites de Master 1 de FLE

- 8 Nous souhaitons ici étudier comment les étudiants en formation observent, rapportent et mettent en œuvre les savoirs et savoir-faire liés à l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Pour ce faire, nous chercherons à saisir les traces qui suggèrent que s'opère un dépassement des tensions entre les représentations initiales des étudiants et les modifications de ces représentations par l'environnement formatif (Vanhulle, 2005). Nous proposons d'analyser nos données en privilégiant une entrée par les objets enseignés qui nous permettra de saisir *les principales caractéristiques de cet objet tel qu'il fonctionne en classe* (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006 : 175). Nous nous intéresserons ainsi à la manière dont l'objet identifié comme « grammatical » est nommé, à la manière dont son étude est rapportée et construite ainsi qu'à la manière dont l'étudiant s'implique par rapport à cet objet : nous supposons en effet que cela est susceptible de nous renseigner sur l'acquisition en cours des contenus de formation, tout en ayant à l'esprit que les écrits analysés ne reflètent pas la réalité de l'action vécue. En effet, ces écrits sont pour les étudiants des espaces de mise en discours qui peuvent leur permettre de mettre à distance leur expérience et d'amorcer un processus de réflexivité (Vanhulle, 2009). Le corpus sur lequel nous travaillons est constitué de trente et une copies d'examen et cent cinquante unités didactiques<sup>2</sup> rédigées en décembre ainsi que de trente-cinq rapports de stage remis en juin 2016. Nous avons commencé par identifier les écrits où il était fait explicitement référence à une activité de grammaire<sup>3</sup> : cet échantillon comprend neuf rapports d'observation, l'ensemble des unités didactiques ainsi que treize rapports de stage. Il peut tout aussi bien s'agir d'activités qui se déroulent au sein d'un cours entièrement consacré à la grammaire ou d'activités dédiées à la grammaire mais situées au sein d'une séquence qui aborde d'autres éléments tels que la compréhension orale ou écrite, la production orale ou écrite, la phonétique, le vocabulaire, la civilisation, etc. L'objectif de notre analyse n'est pas tant de suivre l'évolution individuelle de chacun des étudiants mais plutôt de porter un regard sur la construction des savoirs professionnels de ces sujets en tant qu'étudiants de Master 1 et futurs enseignants de FLE.
- 9 Le schéma suivant illustre le fait que nous allons analyser différents types d'écrits, produits à des moments distincts :

Figure 1 – Corpus : types d'écrits produits par les étudiants de Master 1

- 10 [Image non convertie]
- 11 Chacun de ces trois écrits<sup>4</sup> est rédigé selon des modalités différentes que nous rappelons ici brièvement :
- 12 - Le **rapport d'observation** rend compte de l'observation de deux séances de deux heures chacune<sup>5</sup>. Il est rédigé lors d'un devoir sur table qui comporte une série de questions : on demande aux étudiants de présenter un des cours qu'ils ont observé avant de choisir une activité en particulier dans l'objectif de l'analyser plus en détail. Ce travail est guidé par

des questions visant à permettre à l'étudiant d'exercer sa capacité d'observation et d'analyse<sup>6</sup>.

- L'**unité didactique** est élaborée dans le cadre du cours de « Méthodologies d'enseignement et pratiques de classe » (48 heures au semestre 1). Il s'agit de guider les professeurs novices dans l'élaboration d'une unité didactique complète, à réaliser à partir d'un support central authentique et de concevoir l'ensemble des activités de démarrage, de compréhension, de travail sur la langue, de systématisation jusqu'à la réalisation de la tâche finale. La réalisation de l'unité didactique demandée est guidée par la trame méthodique repère (Laurens, 2013).

- Le **rapport de stage** vient clore le stage de 40 heures que les étudiants effectuent au mois de mai. Les tâches confiées aux étudiants durant leur stage peuvent relever de l'observation et/ou de l'animation de classe. Ainsi, le nombre d'heures que les stagiaires consacrent à chacune de ces tâches ainsi que les conditions dans lesquelles ils les réalisent varient d'un établissement d'accueil à l'autre, notamment pour ce qui relève de l'accompagnement assuré par le tuteur. Dans cet écrit, les étudiants sont invités à développer une approche réflexive sur les activités observées, élaborées et mises en pratique durant le stage.

## Objets grammaticaux et démarche inductive de la grammaire : quelle appropriation par les étudiants de Master 1 en formation ?

### Comment les objets étudiés sont-ils nommés ?

- 13 Les données relatives aux observations de classe nous permettent de constater que la plupart des objets étudiés sont nommés en fonction d'objectifs purement linguistiques, en utilisant le métalangage grammatical : on se réfère ainsi aux doubles pronoms, aux pronoms relatifs, aux prépositions, au passé composé, au passé simple et cela qu'il s'agisse d'une séance entièrement consacrée à la grammaire ou d'une activité de grammaire s'insérant dans une séance où d'autres éléments sont travaillés. Nous retrouvons la mention d'objectifs pragmatiques ou de *savoir-faire* dans trois écrits seulement, l'un d'entre eux étant révélateur des tensions que la dénomination de l'objet grammatical peut engendrer. Dans cet écrit (RS - Leïla - 2016), l'étudiante se réfère à quatre activités distinctes, chacune étant présentée selon deux entrées qui sont celle d'*objectif du cours - faire la différence entre le futur proche et le futur simple*, par exemple -, et celle de *savoir-faire - parler d'un fait futur* -, pour rester sur le même exemple. Si dans l'exemple susmentionné on peut supposer que l'objectif du cours recouvre l'objectif linguistique et que le savoir-faire recouvre l'objectif pragmatique, cela est contredit par la présentation d'une autre activité où *faire la différence entre verbes pronominaux et verbes non pronominaux* est identifié comme objectif du cours et *conjuguer les verbes pronominaux au présent* comme savoir-faire. Cet exemple illustre les difficultés que peuvent rencontrer les rares étudiants qui essaient de nommer les objets dont ils ont observé l'étude sans privilégier une entrée par la forme : cette difficulté s'exprime lorsqu'il s'agit de lier objectifs linguistiques et objectifs pragmatiques, de les distinguer mais aussi de nommer les objectifs pragmatiques.
- 14 De la même façon, on constate dans la majorité des rapports de stage un manque d'aisance des étudiants vis-à-vis du traitement de la grammaire en classe de langue. Cette insécurité se manifeste par une forme d'évitement à décrire des activités de travail sur la

langue lors de leur séquence didactique. Les activités analysées après avoir été prises en charge ou observées sont en effet pour la plupart des activités de compréhension orale ou écrite et de production orale. Lorsqu'ils mentionnent des activités de grammaire, les stagiaires le font parfois en nommant les objets étudiés en tant que savoirs correspondant à des objectifs purement linguistiques (ex : conditionnel présent et passé, subjonctif présent, discours indirect, etc.), sans les relier à des objectifs pragmatiques.

## Comment les objets sont-ils observés ?

- 15 Une fois l'objet nommé, il s'agit pour l'étudiant de rapporter la manière dont il a été étudié. Nous avons ici identifié trois attitudes qui témoignent d'un rapport distinct à l'objet enseigné.
- La première manière de faire consiste pour l'étudiant à présenter une **description factuelle** la plus objective possible. Cette description n'est pas argumentée et ne s'accompagne pas de référence à des outils théoriques. Le regard se veut généralement objectif même si l'on peut parfois ressentir la présence d'une opinion que l'étudiant n'exprime pas de manière explicite, comme en témoigne par exemple l'extrait suivant : « les supports sont deux fiches d'exercices lacunaires où on trouve des phrases courtes, isolées de la situation de communication réelle » (RO - Xu - 2015). Si l'étudiante pointe ici du doigt une caractéristique des exercices qu'elle a observés, elle ne prend cependant pas ouvertement position.
  - La seconde manière de faire consiste pour l'étudiant à présenter une description factuelle, sans solliciter d'outils théoriques mais **en s'impliquant personnellement**, en permettant cette fois au « je » de s'exprimer. C'est ici tour à tour le « je » de l'étudiant en train d'apprendre et le « je » du futur professionnel (Vanhulle, 2005 ; 2009) qui se manifestent. Le « je » peut apparaître pour permettre à l'étudiant de prendre ses distances avec ce qu'il a observé ou, au contraire, pour exprimer la fascination envers le « modèle » observé qui devient alors source d'inspiration pour l'avenir. C'est ce que nous révèlent les étudiants lorsqu'ils confient avoir été « subjugués par l'aisance de l'enseignante » (RS - Tiphaine - 2016), souhaitant vouloir « acquérir un jour une façon semblable d'enseigner la grammaire car ça a l'air tellement simple avec elle » (ibid). L'étudiante affirme ici sa position mais ne va pas jusqu'à expliquer ce qui la justifie : nous ne voyons pas ainsi pourquoi, à son sens, l'enseignement de la grammaire fonctionne si bien dans l'activité qu'elle a observée.
  - La troisième manière de faire consiste justement à présenter une description qui va **prendre appui sur des savoirs théoriques**. Cela peut se manifester de deux manières différentes, l'étudiant en formation pouvant soit employer explicitement des termes relevant de l'ingénierie didactique comme ceux de *repérage*, *conceptualisation*, *systématisation*, *trame méthodique repère*, *perspective actionnelle*, *approche inductive vs déductive*, *grammaire explicite vs implicite*, soit rester dans une formulation plus implicite. C'est ainsi qu'une étudiante peut préciser, sans jamais employer le terme de *conceptualisation* ou d'*approche inductive*, que « l'enseignante invite les apprenants à réfléchir et à reformuler leur production (...) ; qu'elle fournit des exemples pour faire trouver la règle aux apprenants » (RO - Bo - 2015). Ainsi, si les contenus de formation semblent ici et là trouver un écho dans l'expérience de terrain, les savoirs théoriques et les savoirs issus de la pratique ne sont pas systématiquement articulés.
- 16 Rester extérieur à l'action en revendiquant une place d'observateur externe et objectif, prendre place dans l'action en s'impliquant personnellement, mettre en relation les éléments observés et les savoirs théoriques transmis en formation, voici autant de



positions que l'étudiant en formation peut occuper lorsqu'il observe un cours. Nous considérons que les écrits où l'étudiant exprime ses sentiments, en disant « je », sont des indices possibles de l'acquisition en cours : ces éléments représentent des traces potentielles d'appropriation qui démontrent que l'étudiant s'inscrit progressivement dans une identité professionnelle<sup>7</sup>. De la même façon, on considère que la communication entre savoirs théoriques et pratiques que l'on a parfois pu observer non seulement révèle une appropriation mais contribue également à la construction des savoirs (Perrenoud, 2012). La capacité qu'ont acquis certains étudiants à réfléchir sur l'action qu'ils ont observée en sollicitant - entre autres - des outils théoriques, peut en effet être considérée à la fois comme une source de formation et comme un moyen qui leur permet de dépasser les tensions entre les représentations déjà là et les modifications de ces représentations par l'environnement formatif. On constate par ailleurs que le fait d'observer et d'analyser un enseignement de la grammaire qui ne s'inscrit pas dans une démarche inductive peut contribuer à cristalliser les tensions, comme en témoigne l'extrait suivant :

Je regrette cependant de ne pas avoir retrouvé un des éléments que j'ai assimilé lors de mon cursus, il s'agit de ce que Laurens appelle la *trame méthodique repère*. En effet, lors du stage, il n'y a pas eu de séquence didactique à proprement parler mise en place (...) : à la différence de la trame méthodique repère où l'on part d'un document support pour arriver à une tâche en passant par un travail sur la langue, on partait (...) en cours de grammaire du point de langue lui-même (...) pour aller vers la grammaire et ensuite vers l'application dans des exercices de systématisation, ce qui donnait un apprentissage principalement déductif. (RS - Marie-Laure - 2016)

- 17 Nous constatons ici que les tensions sont exprimées de manière concrète et que l'expérience est conceptualisée dans la mesure où elle est reliée à des savoirs théoriques.

### Comment l'étudiant s'implique-t-il par rapport à l'objet « langue » ?

- 18 Si le corpus consacré aux observations de classe nous permet d'observer une compréhension et des traces d'appropriation de ce qu'est la démarche inductive en grammaire, nous n'avons en revanche saisi que peu de traces de réflexivité sur la langue, même s'il faut mentionner que dans toutes les unités didactiques, l'objet langue est clairement identifié, à travers les objectifs linguistiques qui sont systématiquement mentionnés par les étudiants (et même souvent en nombre très important, cf. Laurens, 2014). Un seul témoignage va en effet dans ce sens : à la demande de l'enseignante qu'elle observait, une étudiante va devoir se plier au même exercice que les apprenants de la classe, elle considérera alors que cela lui a « prouvé que [ses] connaissances en langue française n'étaient pas (encore) infaillibles et que les observations étaient formatrices bien plus qu'[elle] ne l'imaginait au-delà du premier « degré » d'observation » (RO - Florence - 2015). Ce double niveau de conscience métalinguistique est quant à lui nettement perceptible dans les rapports de stage où deux grandes tendances se dégagent : une première qui concerne le rapport à la langue et à la connaissance des règles de l'étudiant stagiaire, une deuxième qui concerne ses divers stades d'appropriation de la démarche inductive.
- 19 Il est intéressant de se pencher tout d'abord sur les représentations des étudiants de Master 1 sur la langue qu'ils enseignent et leur rapport à la grammaire du français. L'expérience du stage permet à certains d'entre eux, en se confrontant à la difficulté

d'enseigner la grammaire, de prendre conscience d'une double nécessité : celle de maîtriser la description de la langue qu'ils enseignent dans tous ses aspects formels et fonctionnels (extrait 1) en transformant leurs connaissances implicites et intuitives de la langue en connaissances explicites (extrait 2), ou comment être en mesure de faciliter l'appropriation de la grammaire par leurs apprenants.

#### Extrait 1

Je me rends compte que la **connaissance consciente de la grammaire française** est une condition sine qua non pour pouvoir enseigner cette langue. (RS – Francis - 2016)

#### Extrait 2

L'enseignement de la grammaire est également apparu comme **un travail difficile**, notamment du fait de **notre connaissance intuitive de la grammaire en tant que locutrices natives** du français (...) Il apparaît donc comme **indispensable**, à la lumière de cette expérience, de reprendre la grammaire et les **règles explicites** qui la régissent pour pouvoir l'enseigner, quelle que soit la connaissance intuitive que l'enseignant peut en avoir au départ. (RS – Laurence - 2016)

- 20 Cette prise de conscience peut s'accompagner d'une certaine insécurité (méta)linguistique, avec le sentiment de ne pas maîtriser suffisamment bien l'objet langue pour savoir en expliquer les règles et corriger efficacement les apprenants (de niveau C1) (extraits 3 et 4).

#### Extrait 3

L'idée de **me tromper au tableau**, de **faire des fautes** de français, d'orthographe et de grammaire était une **angoisse** récurrente. J'ai conscience que certains points de langue sont parfois **trop fragiles et pas assez assimilés** pour être en mesure de bien les expliquer à des apprenants. (RS – Marie - 2016)

#### Extrait 4

Pour pouvoir corriger correctement des erreurs, **il faut pouvoir expliquer la règle** menant à une production correcte afin que l'apprenant ne réitère pas cette erreur. Et c'est peut-être une des raisons pour lesquelles tous les stagiaires **hésitaient à corriger** de façon systématique les apprenants. (RS – Francis - 2016)

## Comment l'étudiant s'implique-t-il par rapport à l'objet « démarche inductive » ?

- 21 Quant à l'appropriation de la démarche inductive explicite pour l'enseignement de la langue, elle se manifeste à travers des tâtonnements méthodologiques, entre appropriation et questionnements. Nos analyses des unités didactiques permettent en effet de repérer les tendances générales suivantes :
1. de très rares cas d'absence d'étape de traitement de la langue ;
  2. de rares cas de mise en œuvre de la démarche déductive (voir annexe 1) ;
  3. une démarche inductive majoritairement réussie (voir exemple, annexe 2) mais révélant de nombreux tâtonnements.
- 22 La manière dont la notion d'induction est mobilisée témoigne à notre sens de ces tâtonnements : alors que dans les rapports d'observation on remarquait que les étudiants cherchaient le plus souvent à éviter de l'employer, nous avons décelé dans les rapports de

stage un certain flou conceptuel autour de cette notion, flou qui se traduit par des erreurs de terminologie. Ainsi, inférer une règle de l'observation est posé comme équivalent à déduire une règle. L'extrait 5 illustre bien cette ambiguïté : si la démarche heuristique de l'approche inductive semble bien comprise, c'est le terme opposé (*déductif*) qui est employé pour la décrire<sup>8</sup>. Elle peut également être assimilée à la démarche implicite d'enseignement de la grammaire (extrait 6).

**Extrait 5**

J'ai réalisé qu'il était plus judicieux de **transmettre la grammaire** aux apprenants **de façon déductive**, et non inductive. Cette méthode prend certes plus de temps, car la **règle de grammaire n'est pas énoncée explicitement puisque c'est aux apprenants de la trouver** à travers des exemples et modèles préalablement donnés, mais à la suite de ce stage, je me suis rendu compte qu'elle était beaucoup plus efficace. (RS – Marie - 2016)

**Extrait 6**

Je laisse les étudiants découvrir le sujet du document. En attendant, j'introduis le dialogue en leur demandant de **repérer** les points grammaticaux : le pluriel des articles et des noms, ainsi que les prépositions de lieu. **Je les ai tous listés sur le tableau** et demandé aux élèves de **trouver la règle** (une démarche **implicite**). (RS – Liu - 2016)

- 23 Enfin, certains étudiants dans l'utilisation pédagogique de la grammaire inductive semblent s'arrêter à la phase de repérage et reviennent par la suite à une démarche transmissive sous la forme d'une explication plus ou moins exhaustive du point traité. Dans l'extrait suivant, la stagiaire rapporte une activité sur les formes interrogatives et les registres de langue qu'elle a observée et relève d'elle-même l'aspect inabouti de la démarche (*semi-inductive*) adoptée par sa collègue, qui ne va pas jusqu'au bout de la conceptualisation.

**Extrait 7**

La démarche de X est semi-inductive du fait qu'elle s'appuie sur le corpus du script pour ensuite arriver à la règle. **Les étudiants ne la formulent pas eux-mêmes, elle est déjà présentée dans le tableau** proposé par l'exercice (registres de langue). Ils doivent néanmoins repérer les différentes formes dans le script avant d'effectuer un exercice de systématisation à l'écrit. (RS – Béatrice - 2016)

- 24 Cette tendance se retrouve également dans les unités didactiques, en témoigne l'exemple suivant qui illustre un cas de démarche qui se rapproche de la démarche inductive explicite demandée, en insistant sur l'étape de repérage, en omettant la phase de conceptualisation, passant directement à la systématisation orale.

**Extrait 8**

Fiche apprenant.

5. Repérez dans la nouvelle recette tous les verbes qui se terminent par la même terminaison que « Donnez » et « Rendez ». Ce sont les étapes de la recette.

6. A l'oral : résumez les étapes de la recette du gâteau de Savoie.

7. A vous ! Dans chaque case de votre planche indiquez avec un verbe à l'impératif et son complément l'étape de votre recette. (UD – Laura - 2016)

- 25 Cette réticence plus ou moins consciente à laisser les apprenants formuler la règle par eux-mêmes peut aussi prendre la forme d'une prise en charge par le stagiaire de tout le travail de conceptualisation. L'extrait suivant en témoigne, avec cette forte présence du

« je » de l'enseignant, qui s'est approprié en quelque sorte la tâche de l'apprenant, lui laissant peu d'initiative.

#### Extrait 9

Après l'étude du texte j'ai demandé aux apprenants de me rapporter ce qu'avait dit X. Les paroles étaient au style direct dans le texte et je les voulais au style indirect. Les élèves ont produit la phrase que j'ai ensuite projetée au tableau : « Il a dit que tenir son rang d'étoilé nécessitait une vigilance de tous les instants ». J'ai **demandé de repérer** ce qui avait changé (le verbe au présent) puis **j'ai donné un autre exemple, que j'avais créé**, avec un verbe au futur en demandant de mettre la phrase au style indirect. **Je me suis servie de la dernière phrase du texte** au style direct pour montrer que le conditionnel lui ne changeait pas au style indirect. Ensuite **j'ai conceptualisé la règle** de concordance des temps sur la fiche. **J'ai ensuite proposé un exemple** toujours au tableau où le possessif changeait ce qui a amené les apprenants à dire que d'autres mots étaient modifiés aussi comme les pronoms, sujet et complément. (RS – Sophie - 2016)

## Conclusion

- 26 Pour conclure sur la manière dont les étudiants comprennent et mettent en œuvre la démarche inductive, il nous semble important de rappeler que nous avons tout d'abord pu observer une difficulté à aborder les activités de grammaire, difficulté qui se traduit par une forme d'évitement. Lorsque les étudiants en formation choisissent finalement de rendre compte d'une activité de grammaire, nous avons constaté qu'ils avaient à la fois tendance à ne pas s'impliquer personnellement et à éviter de solliciter des notions théoriques. Nous pouvons supposer que cela est lié à la crainte de ne pas être en mesure de le faire à bon escient, une crainte confirmée par les rapports de stage où l'on constate en effet que les notions sont convoquées de manière approximative. Ceci étant, les unités didactiques témoignent souvent d'une appropriation en cours de la démarche inductive (voir annexe 2), faite de tâtonnements et de résistances.
- 27 Suite à Bruley (2014), on peut penser que ces résistances sont à la fois liées à une reproduction des modèles auxquels ils ont été exposés durant leur scolarité (souvent selon l'approche traditionnelle et déductive de la grammaire) et à un manque d'expertise face à l'objet « langue » :
- Au-delà de leur sécurité ou insécurité linguistique, les enseignants semblent éprouver des difficultés (...) à mener concrètement de telles activités réflexives à partir d'énoncés erronés d'apprenants, situations inconfortables, qui pourraient les mettre dans une posture délicate vis-à-vis des apprenants. Ainsi, la question de l'expertise linguistique des professeurs, leurs sentiments et leurs représentations sur celle-ci sont ici posés, points déjà soulignés par Besse (1974 : 44), d'où sans doute la persistance des réticences des futurs enseignants à mener des activités grammaticales réflexives en classe, même si cette démarche est préconisée par de nombreux didacticiens et aussi par le *CECR*. (ibid. : 370)
- 28 Les premiers résultats de notre recherche-action nous permettent également d'envisager des pistes de réflexion quant au dispositif de formation que nous proposons en Master de FLE. En effet, bien qu'il semble normal qu'il y ait moins de traces de réflexion sur la langue en début d'année, on peut supposer que pour faire émerger des tensions d'ordre épilinguistique – voire métalinguistique –, il faudrait ajouter aux activités que nous avons mises en place pour accompagner l'observation, des démarches, des espaces temps

(davantage de moments d'explicitation de leur pratique), des outils supplémentaires qui permettraient d'encourager une réflexion sur la langue à ce moment-là de la formation. La gestion de ces tensions pourrait contribuer à accroître l'expertise linguistique de ces enseignants en devenir. Il semblerait par ailleurs que les moments de retour en groupe tels que ceux qui sont prévus lors des observations du premier semestre soient constructifs à la fois pour la formation et au niveau de la réflexivité : pour faire évoluer le dispositif, il s'agirait donc de multiplier les questions qui permettent aux étudiants d'exercer leur capacité d'observation et d'analyse et d'en jaloner l'ensemble du parcours de formation.

## BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. & al. (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Besse, H. (1974). « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 ». *Voix et Images du CREDIF*, n° 2. pp. 38-44.
- Besse, H. & Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Bialystok, E. (1978). "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, n° 28. pp. 69-84.
- Bruley, C. (2014). « Enseigner la langue : quelle sensibilisation à la réflexivité grammaticale ? ». In Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (dir.). *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolutions des contextes, des besoins et des dispositifs*. Paris : Riveneuve éditions. pp. 355-374.
- Bruley, C. (2015). « Approche sémantique de la grammaire : qu'en est-il aujourd'hui en français langue étrangère ? ». *Le français dans le monde*, n° 57. pp. 28-37.
- Bulea Bronckart, E. & Gagnon, R. (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Candelier, M. (2016). « Activités métalinguistiques. Pour une didactique intégrée des langues ». *Le français aujourd'hui*, n° 192. pp. 107-116.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Coltier, D., Audras, I. & David, J. (dir.) (2016). *Enseigner la grammaire : contenus linguistiques et enjeux didactiques*. *Le français aujourd'hui*, n° 192. Paris : AFEF.
- De Salins, G.-D., Santomauro, A. (1997). *Cours de grammaire française, activités niveaux 1&2*. Paris: Didier/Hatier.
- Keyser (de), R. (1998). "Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar". In Doughty, C. and Williams, J. (eds). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 42-63.
- Doughty, C. (1991). "Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of relativization". *Studies in Second Language Acquisition*, n° 13. pp. 431-469.

- Ellis, R. (2001). "Introduction: Investigating Form-Focused Instruction". *Language Learning*, n° 51 (1). pp. 1-46.
- Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. New Zealand Government, Ministry of Education, Research Division.
- Fotos, S. & Ellis, R. (1991). "Communicating about grammar: A task-based approach". *TESOL Quaterly*, n° 25. pp. 605-628.
- Galligani, S. & Bruley, C. (2015). « De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE ». *Mélanges CRAPEL, Tenir compte des langues premières dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes*, n° 35. pp. 31-45.
- Huot, D. & Schmidt, R. (1996). « Conscience et réflexion métalinguistique : quelques points de rencontre ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 8. pp. 89-127.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, S. D. & Terrell, D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.
- Lafon, M., Zeggagh-Wuyts, F. (2009). *Grammaire en action, niveau A1*. Paris : CLE International.
- Laurens, V. (2014). « Conception d'unités didactiques en FLE : analyse contrastive d'objets d'enseignement planifiés et d'objets enseignés dans les pratiques d'enseignants novices ». *Le français dans le monde*, n° 55. pp. 76-90.
- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Lemeunier, V., Gracia, M., Cardon, J. (2010). *En jeux, Activités orales pour favoriser l'apprentissage du français*. Cayenne: Scérén, CRDP Guyane.
- Long, M. (1988). "Instructed interlanguage development". In Beebe, L. (eds.). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House. pp. 115-141.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning*, n° 50(3). pp. 417-528.
- Perrenoud, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». *Cahiers Pédagogiques*, n° 390. pp. 42-45.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Montrouge: ESF Éditeur.
- Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. (1985). "Consciousness-raising and universal grammar". *Applied Linguistics*, n° 6. pp. 274-282.
- Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaus, C. (2006). « Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés ». In Perrin, M.-J. & Reuter, Y. (éd.). *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Ulma, D. (2016). « Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation ». *Le français aujourd'hui*, n° 192. Paris : AFEF, pp. 97-106.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en « je » : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.

Vanhulle, S. (2005). « Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants ». Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, n° 81. pp. 41-63.

Vanpatten, B. (1996). Input processing and grammar instruction: Theory and research. Norwood, NJ : Ablex.

Watorek, M. & Wauquier, S. (dir) (2016). Acquisition des langues secondes : diversité des approches. Revue française de linguistique appliquée, n° 2. vol. XXI.

## ANNEXES

### Annexe 1 (UD – Fabienne - 2016)

#### 5. Précis grammatical

*Si + Présent de l'indicatif + Présent de l'indicatif ou Futur simple ou Impératif présent*

Le verbe de la proposition n° 1 (proposition subordonnée conjonctive) se conjugue au présent de l'indicatif, s'il est possible que l'action n° 2 se réalise dans le présent ou le futur du locuteur.

*Exemples :*

. Si tu y vas, je t'accompagne aussi. (+ présent)

. Si nous avons assez d'argent, nous achèterons une nouvelle voiture. (+futur simple)

*Si + Imparfait + Conditionnel Présent (...)*

. Si tu y allais, je t'accompagnerais.

. Si j'avais le temps, je partirais en voyage.

. Si nous étions riches, nous achèterions une nouvelle maison.

*Complétez ces phrases :*

Si j'étais riche, .....

Si vous n'êtes pas d'accord, .....

Si tu ne donnes pas ton avis, .....

S'ils n'ont pas d'argent, .....

*Rédigez quatre phrases hypothétiques au sujet de votre rapport à l'argent et au bonheur.*

### Annexe 2 (UD – Claude - 2016)

#### Je repère et réutilise

Les nombres ordinaux :

a. Combien y a-t-il d'arrondissements à Paris ?

b. Qu'utilise-t-on pour les différencier ? Ont-ils un nom ?

c. Relevez ces appellations.

d. Complétez selon le modèle.

3	trois	troisième
5		

2		
10		
4		
30		

e. Proposez une règle de formation des nombres ordinaux :

- Pour former un nombre ordinal, on utilise \_\_\_\_\_ auquel on ajoute le suffixe - \_\_\_\_\_.
- Lorsque le \_\_\_\_\_ se termine par un e muet, celui-ci \_\_\_\_\_.
- Attention : il y a une exception : \_\_\_\_\_.

## NOTES

1. Nous nous inspirons ici de la présentation de Laurens (2013 : 287) qui propose 27 activités, qui nous semblent tout à fait opératoires à mettre en place en formation de professeurs.
2. Il s'agit pour l'étudiant de concevoir un ensemble cohérent d'activités articulées autour d'un document déclencheur authentique et couvrant entre 3 et 6 heures de cours.
3. Nous considérons ici les activités qui ont été caractérisées par les étudiants comme étant des activités de grammaire.
4. Pour référer aux extraits du corpus, nous utiliserons les abréviations suivantes : RO, pour *rapport d'observation*, RS, pour *rapport de stage*, et UD, pour *unité didactique*.
5. Cette observation est organisée et encadrée par l'enseignante en charge de l'atelier de préparation au stage : elle s'assure notamment que les étudiants sont au nombre de trois lors de l'observation, qu'ils s'appuient sur une grille et qu'ils disposent d'un temps de discussion à l'issue de la séance leur permettant de réfléchir ensemble aux éléments qu'ils viennent d'observer.
6. On lui demandera par exemple pourquoi il a choisi cette activité, ce qu'il en aurait reproduit et ce qu'il y aurait modifié.
7. Nous soulignons cependant que l'absence de traces ne signifie pas absence d'appropriation en cours.
8. Hypothèse émise : utilisation du terme *déductif* par rapport à l'emploi courant du terme *déductif* ; difficulté à distinguer *induire* de *déduire* en français standard.

---

## RÉSUMÉS

Cet article présente les résultats d'une recherche-action menée au sein du Master FLE de l'Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 consacrée à la formation des futurs enseignants de FLE. Travaillant à partir d'un corpus constitué d'écrits produits par les étudiants de Master tout au long de leur formation, nous cherchons à observer le processus de professionnalisation à l'œuvre chez les étudiants : en analysant les traces potentielles d'appropriation et les obstacles que les étudiants rencontrent, nous étudions notamment comment ils s'approprient et mettent en œuvre les savoirs et savoir-faire liés à l'approche inductive de la grammaire.



This paper presents the results of an action research carried out within the Master's degree course in French Second Language Teacher Education on offer at University of Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Based on a corpus of written papers produced by Master degree students at different times during their training, we aim at observing the professionalization process that students undergo. Through the analysis of potential traces of acquisition and obstacles that students may encounter, we study, among other aspects, how students acquire and implement the knowledge and skills involved in the teaching of grammar through an inductive approach.

## INDEX

**Mots-clés** : formation, approche inductive, réflexivité, processus de professionnalisation

**Keywords** : training, inductive approach, reflexivity, professionalization process

## AUTEURS

### ABOU-SAMRA MYRIAM

Université de Franche-Comté, DILTEC EA2288 / ELLIADD

Myriam Abou-Samra est Maître de conférences en didactique des langues à l'Université de Franche-Comté. Ses travaux portent sur l'enseignement-apprentissage du FLSco et des DdNL dans des contextes d'enseignement bi-plurilingue. Elle s'intéresse notamment à la formation des enseignants exerçant dans ces contextes.

**Courriel** : myriam.abou-samra[a]univ-fcomte.fr

### ABOUZAID MYRIAM

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC EA2288

Myriam Abouzaïd est Maître de conférences en didactique du FLE à l'université Sorbonne nouvelle - Paris 3. Ses recherches s'inscrivent principalement à la croisée de la didactique des langues et de la sociolinguistique.

**Courriel** : myriam.abouzaïd[a]univ-paris3.fr

### BRULEY CÉCILE

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC EA2288

Cécile Bruley est maître de conférences en didactique des langues et du français comme langue étrangère à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Ses travaux de recherche portent principalement sur la didactique de la grammaire, et plus généralement sur la formation des professeurs de langue, de FLE, la didactique des langues et l'ingénierie de formation.

**Courriel** : cecile.bruley[a]sorbonne-nouvelle.fr

### LAURENS VÉRONIQUE

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC EA2288

Véronique Laurens est maître de conférences en didactique du français comme langue étrangère à l'université Sorbonne nouvelle-Paris3. Ses travaux de recherche portent sur les ingénieries didactiques en FLE et la construction des savoirs professionnels des enseignants de FLE.

**Courriel** : veronique.laurens[a]univ-paris3.fr

**TRÉVISIOL PASCALE**

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC EA2288

Pascale Trévisiol-Okamura est maître de conférences en sciences du langage à l'université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle, et membre de l'unité de recherche DILTEC (Didactique des Langues, des Textes et des Cultures). Elle est également membre associée de l'équipe 'Langage, Cognition et Acquisition' de l'UMR 7023 SFL de l'Université Paris 8 Vincennes-à-Saint-Denis. Ses recherches portent sur l'acquisition et la didactique des langues.

**Courriel** : pascale.trevisiol[a]univ-paris3.fr