

CHAPITRE UN

INTRODUCTION

1.1 Arrière Plan

Le nœud central de cette étude porte sur la difficulté de l'apprentissage du français langue étrangère en comparaison à sa relative facilité d'acquisition comme langue première. L'apprentissage d'une langue, bien que ce ne soit pas une affaire automatique, peut être un processus de toute la vie. Mais c'est plus facile dans l'enfance. Apprentissage de deuxième et troisième langues est tout à fait complexe. Parce que l'apprenant doit rencontrer trop d'obstacles tels que le manque de motivation, l'âge, et l'interférence d'une langue maternelle. Le français comme les autres langues est appris comme la troisième ou quatrième langue au Nigéria. Par conséquent, l'apprentissage de la langue française a rencontré trop de défis.

Dans cette étude, nous exposerons quelques illustrations concernant la question difficile des invariants et des variantes dans le processus d'apprentissage du langage. Tout langage se construit, en effet, à partir de la nécessité de communiquer et de partager de l'information. L'acquisition d'une langue fait, par conséquent, partie intégrante de la socialisation de l'enfant au sein de sa communauté. Les travaux menés dans une perspective transculturelle sur la communication adulte-enfant révèlent les différences considérables existant d'une société à l'autre et prouvent qu'en faisant l'apprentissage de sa langue l'enfant entre en même temps en possession de

sa culture. Nous avons ensuite tenté de montrer que, dans le processus d'appropriation de sa langue, l'enfant doit opérer un travail complexe de segmentation du signal sonore continu, d'extraction des unités pertinentes et d'attribution de sens à ces unités.

Toute langue, en effet, procède au codage de l'information afin qu'elle soit transmissible en temps réel. Pour ce faire, une langue peut exploiter l'intonation, l'ordre des unités ou encore l'empaquetage de l'information dans la morphologie. L'enfant est mis de ce fait dans l'obligation de découvrir les moyens conventionnels d'encodage de l'information en se basant sur le langage perçu dans son environnement. Ce sont les moyens de cette découverte qui seront rappelés ici.

Enfin, nous avons penché sur les procédures d'attribution de signification et nous avons examiné le lien entre développement conceptuel pré-linguistique et développement langagier.

Ce travail est basé sur l'apprentissage de la structure linguistique française chez les apprenants igbophones du français. Ces types d'apprenants sont les étudiants des universités qui apprennent le français aux départements des langues vivantes européennes.

Etant donné que le français est une langue étrangère et une matière facultative dans le programme scolaire des écoles secondaires primaires, on doit s'attendre à divers genres de problèmes ; linguistique, psychologique, pédagogique, socioculturel, etc. Pendant plusieurs années, des efforts pour

établir une base solide pour l'enseignement du français au Nigéria et pour pourvoir au financement adéquat du programme de « l'année à l'étranger » à l'intention des étudiants de français des universités nigérianes ont été faits par la coopération Franco-Nigériane. Après plus d'un demi-siècle, le progrès réalisé au niveau de l'enseignement et de l'usage du français ne semble pas avoir répondu aux attentes.

Notons que, conscient des facteurs limitant le progrès et au but d'améliorer l'apprentissage du français, le Gouvernement fédéral a établi, en 1991, le Village Français du Nigéria à Badagry (VFNB), un centre inter-universitaire où les étudiants de français des universités parmi d'autres sont tenus de suivre un programme d'immersion pour une période d'au moins six (6) mois à une année scolaire neuf (9) mois.

Nous examinerons les problèmes qui se posent dans cette étude. Or, comme on a fait remarquer plus tôt, les facteurs qui limitent le progrès du français au Nigéria et les universités situées au Sud-est du Nigéria sont de plusieurs ordres. De tels facteurs peuvent être liés aux étudiants, aux stratégies d'apprentissage, aux matériels pédagogiques, au système pédagogique et même aux professeurs. Par exemple, les professeurs ont un rôle important à jouer ; ils doivent être au courant des développements au niveau de la pédagogie et de l'apprentissage des langues ainsi qu'au niveau de l'usage des méthodes les plus rentables, y compris les multimédias. Nous

examinerons profondément également les stratégies adoptés par ces apprenants pour faciliter leur apprentissage du français langue étrangère.

Pourquoi insiste-t-on pour que le français langue étrangère soit un élément essentiel de l'éducation nigériane ? Katzner note que le français est non seulement la langue maternelle d'environ 75 millions de gens mais aussi la deuxième langue de dizaines de millions d'hommes dans le monde (38-389). L'importance du français au Nigéria tient des relations multidimensionnelles que le pays entretient avec les pays francophones ou le monde francophone en général. Le français a toujours été mentionné dans la politique nationale d'éducation comme une langue étrangère à enseigner, à part l'anglais, dans les écoles primaires et secondaires ainsi qu'à l'université. Cependant cette politique n'a été vigoureusement poursuivie que récemment. Elle souligne la pertinence et la place du français non seulement dans le programme scolaire, mais également comme un outil dans la politique étrangère du pays.

Au cours de cette étude, nous avons fait remarquer que beaucoup de professeurs avec qui nous avons discuté ne regrettaient pas d'avoir étudié le français ou d'avoir choisi d'enseigner la langue mais Ils regrettaient le fait que la principale langue étrangère, le français, soit en déclin continu dans les écoles secondaires et les universités nigérianes depuis son introduction. Il est absolument dans l'intérêt du pays que les jeunes nigériens apprennent et puissent parler des langues étrangères maintenant et à l'avenir. Dans un

monde globalisé, caractérisé par des liens internationaux et interculturels, des compétences linguistiques et l'expérience internationale sont indispensables pour le choix d'une carrière ou d'un emploi. Plusieurs efforts ont été déployés par des chercheurs nigériens pendant des années pour résoudre les problèmes qui se posent dans l'apprentissage de la langue française et par là faire avancer le français au Nigéria. Comme nous l'avons observé ci-dessus, les problèmes qui feignent le progrès du français sont d'ordres sociolinguistiques, psychopédagogiques, économiques, politiques et institutionnels. Emordi fait remarquer que plusieurs facteurs rendent la tâche de bien communiquer dans un français simple difficile aux apprenants au secondaire même après cinq ans ou plus d'étude: par exemple les livres de français sont inappropriés et ne répondent pas en général aux besoins des apprenants nigériens; c'est-à-dire que bien des matériels pédagogiques ne correspondent pas aux besoins et aux réalités sociolinguistiques des étudiants (24). Certains chercheurs attribuent le manque d'étudiants et la mauvaise performance des étudiants aux professeurs non qualifiés.

Utah remarque cette situation lorsqu'il parle du manque de professeurs de français qualifiés et l'attitude du Professeur vis-à-vis leurs rôle envers l'apprenant, pour lui, l'enseignant performe les fonctions de organisateur, la gestionnaire de formation, conseiller des apprenants et jouer le rôle d'interlocuteur avec les étudiants (317). Dans le système éducatif nigérien, le français est rarement introduit à l'enfant en bas âge sauf dans les écoles

privés qui ne sont pas nombreux. Cette langue fait partie du programme scolaire officiellement à partir de l'école secondaire, où l'âge moyen est douze (12) ans. Malheureusement, comme Girard le note, cet âge « correspond, d'après les psychologues, à la fin de la période la plus favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable » (12). Cependant, cette vue est en train d'être révisée, car certains pensent que l'apprentissage efficace de la langue peut également se faire au delà de l'âge du collège ou université. Quoi qu'il en soit, l'un des problèmes de l'enseignement/l'apprentissage de la langue française est la situation générale de tout apprenant nigérian de la langue.

Nous savons bien que la société nigériane est irrémédiablement hétérogène. Les étudiants de diverses origines ethnolinguistiques ou culturelles et socio-économiques sont exposés très tôt à de nombreuses langues, y compris la langue maternelle et l'anglais. Kwofie cite le plurilinguisme qui engendre l'interférence et le manque de ressources suffisamment adaptées comme des facteurs qui affectent défavorablement l'enseignement du français dans les écoles au Nigéria et en Afrique en général (37). Il affirme que l'enfant africain, dans la plupart des cas, a déjà acquis deux à cinq langues, même avant d'entrer en classe de français pour la première fois. En conséquence, il note qu'aucun auteur de manuels scolaires ne pourrait espérer intégrer toutes les informations pertinentes concernant les quatre langues ou plus dans un seul manuel étant donné que chacune de ces

langues connues par l'étudiant de la langue étrangère est une source potentielle d'interférence.

Il est pertinent à noter que chaque année et de temps en temps, les professeurs se plaignent du nombre décroissant de candidats à l'examen externe de l'école secondaire : SSSCE (Senior Secondary School Certificate Examinations) ou bien GCE (General Certificate Exam) et NECO (National Examination Council) etc. Cette situation qui date des années 1960 peut être décrite comme décourageante. L'apprenant est confronté à la tâche d'acquérir non seulement de nouvelles informations (vocabulaire, grammaire, prononciation, etc.), mais également des éléments symboliques et idiomatiques d'une communauté ethnolinguistique étrangère. Les mots ne sont pas seulement nouveaux pour des concepts et choses déjà connus, la grammaire et la prononciation sont également une différente manière d'expression. Pour pouvoir utiliser une nouvelle langue efficacement, l'apprenant doit acquérir et constituer des éléments complexes dans son répertoire de langue pour se rappeler. Cela implique l'imposition d'une autre culture. L'emploi d'une nouvelle langue, dans notre cas le français, implique donc l'acquisition ou la possession des éléments pertinents et indispensables du vocabulaire. Le développement du vocabulaire de l'apprenant implique les activités d'écouter, de lire, d'écrire et de parler la langue.

L'enseignement des langues étrangères est essentiellement la transmission à l'étudiant de toutes les compétences ou des parties des

compétences linguistiques de base : parler, écouter, lire et écrire (Halliday, McIntosh, & Stevens 252).

Qui sont les Igbophones? Naturellement, ils sont entrepreneurs, intelligents et travaillent beaucoup pour gagner l'argent. Le mot « igbo » est polysémique qui désigne: un peuple et une langue. Les communautés linguistiques igbo se trouvent dans ces états: Abia, Anambra, Rivers, Enugu, Imo, Ebonyi et Delta. Notons qu'il existe différentes dialectes en igbo. Néanmoins, l'igbo n'est pas encore avancé pour servir de medium d'enseignement à tous niveaux comme le français. La langue française est développée et employée dans les domaines: politiques, économiques et socioculturel internationaux. Avant l'arrivée des missionnaires, la langue igbo n'avait pas été mise en écrit. Il est pertinent à noter que ces linguistes avaient faits des contributions énormes au développement linguistique de la langue igbo (Ezeani 16).

La langue française est une langue vivante parlée dans presque tous les pays voisins du Nigéria. Elle a son origine en France, mais elle est parlée aujourd'hui comme la langue officielle de plusieurs pays bilingues comme le Canada, le Cameroun, le Djibouti et le Tchad. La position géographique du Nigéria exige l'apprentissage du français par les Nigériens surtout les étudiants, les hommes d'affaires et les diplomates.

Pour faciliter l'apprentissage rapide du français, à part l'établissement du Village Français du Nigéria à Badagry les gouvernements nigérian et

français ont aussi supporté, l'établissement et le financement des centres d'études française et alliances françaises. Ces centres sont situés par tout au Nigéria. Dans les états d'Enugu, Imo, Rivers, Oyo, Plateau, Lagos pour citer que cela, il existe Alliance française.

Ce travail est repartis en cinq chapitres qui comprennent : l'arrière plan, problème, portée, objet, questions, justification, importance de l'étude et définition des termes discutés en chapitre un, le cadre conceptuel, le cadre théorique et revue des travaux se trouvent au chapitre deux. Le chapitre trois nous donne l'occasion de présenter la méthode de l'étude. Les données sont présentées et analysées en chapitre quatre et nous avons proposé des solutions aux problèmes, conclus et résumé le travail en chapitre cinq.

1.2 **Problème de l'étude**

L'apprentissage de la structure linguistique française a ses défis. C'est un fait bien connu qu'après des années de l'étude d'une langue étrangère, les apprenants éprouvent toujours de grandes difficultés à s'exprimer et que l'expression est souvent caractérisée par des erreurs. Plusieurs étudiants font de l'effort et dépensent de l'argent pour les cours supplémentaires de sorte qu'en fin de compte ils deviennent découragés et mécontents face à leur progrès apparemment lent. Il est nécessaire donc d'identifier les facteurs qui entravent ou facilitent l'acquisition des langues étrangères, du français en

particulier. Les théories proposées pour l'acquisition de la langue seconde (LS) ont été étroitement associées à celles pour l'acquisition des langues étrangères. Alors que certains considèrent la capacité innée de l'apprenant comme de la plus grande importance, d'autres mettent l'accent sur l'influence qu'exerce l'environnement sur l'aptitude de l'apprenant; d'autres encore adoptent une approche intégrée de tous les aspects de l'environnement et des traits de l'apprenant à la fois (Lightbown et Spada 31).

La situation de l'apprenant igbophone du français est assez difficile, en raison non seulement de son bilinguisme initial. Tout apprenant Igbophone a sa langue maternelle et la langue officielle (anglais) qui sert aussi de moyen de communication interethnique. En raison également du nombre négligeable d'occasions ou de possibilités qui s'offrent à lui d'utiliser le français ; la motivation extrinsèque est par conséquent presque inexistante. On s'intéresse depuis quelques années à déterminer le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Auparavant, on pensait généralement que l'acquisition d'une langue outre que sa langue maternelle était une question d'intelligence et de capacité verbale. On n'attachait pas assez d'importance à des concepts tels qu'attitude, motivation et inquiétude en tant que facteurs. La situation a changé. Il est clair que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus difficile et que cela exige du temps. Les enseignants et les apprenants peuvent aussi différer quant à leur perception des problèmes liés à l'apprentissage des langues. Il s'y ajoute aussi

le besoin de déterminer la motivation pour acquérir la structure linguistique française langue étrangère dans les universités nigérianes. Segler note que le point de vue traditionnel des mots comme ayant des significations fixes a été contesté dans de récentes approches basées sur des statistiques de la signification du mot (482-505). En accord avec le point de vue wittgensteinien selon lequel les mots n'ont pas de signification en termes de simples concepts, ces approches sont basées sur l'hypothèse qu' «un mot est défini par son utilisation dans une étendue de contextes» (Burgess et Lund 122-147).

1.3 Portée de l'étude

Étant donnée l'étendue de la structure linguistique française, il est impossible d'en couvrir tous les aspects. Dans le cadre de cette étude, les contraintes de temps et de ressources, nous nous sommes limités à l'apprentissage de la structure linguistique française par les apprenants igbophones. Nous nous sommes également limités au relevé des caractéristiques générales des stratégies d'apprentissage de la langue, et des attitudes de nos informateurs.

Les sujets sont des étudiants se spécialisant en français ou apprenant la langue comme matière optionnelle dans les universités fondées au sud-est du Nigéria.

1.4 **Objectif de l'étude**

Les objectifs de cette étude sont les suivants:

1. Identifier les stratégies qu'emploient les apprenants igbophones dans les universités nigérianes pour apprendre la langue française.
2. Déterminer comment les étudiants igbophones sont motivés pour maîtriser la structure linguistique française.
3. Identifier les moyens par lesquels est facilitée la maîtrise de la structure linguistique française par les igbophones.
4. Déterminer la différence qui existe entre la façon dont les apprenants perçoivent les problèmes qui se posent pour eux dans l'acquisition du langage et celle des professeurs.

1.5 **Questions de l'étude**

Dans notre étude, nous avons formulés quatre questions de recherche qui constituent le point de départ de cette étude, nous essayons de déterminer et d'établir les facteurs qui en effet influencent positivement ou négativement l'apprentissage du français par les apprenants igbophone du français. Notre étude examine certains aspects morphosyntaxiques saillants du français parlé d'un point de vue de structure linguistique du français. L'analyse tend à vérifier l'existence d'un discours composite qui mêle les énoncés standard et non standard. L'étude examine aussi les stratégies employées par les apprenants igbophones l'apprentissage. Nous avons particulièrement étudié

les stratégies d'apprentissage utilisé par les étudiants igbophones qui étudient le français dans les universités Nigérian situé au Sud-est du pays.

Les questions de recherche permettant d'atteindre les objectifs de cette étude sont:

1. Quelles stratégies les apprenants igbophone adoptent-ils pour l'apprentissage de la structure linguistique française?
2. Quels facteurs motivent les apprenants igbophones à acquérir la structure de la langue française?
3. Quels sont les moyens de faciliter l'apprentissage de la structure linguistique française chez les apprenants igbophones du français?
4. Quelles sont les différences entre la perception des professeurs et celle des apprenants igbophones des problèmes que ces derniers rencontrent dans l'apprentissage de la structure linguistique française?

1.6 **Justification de l'étude**

Le processus de l'apprentissage de la structure linguistique est complexe et les stratégies n'ont pas été toutes efficaces; il s'avère donc nécessaire de l'améliorer. Certaines des difficultés que rencontrent les apprenants dans l'utilisation de la langue étrangère sont dus à la non-maitrise de la structure linguistique du français. Cette étude par conséquent, s'identifie par quels moyens on peut combler les lacunes observées. En d'autres termes, notre sujet se justifie par le fait qu'il existe très peu de recherches sur

l'apprentissage de la structure linguistique chez les apprenants igbophones. Le progrès a plutôt été lent. Jusqu'ici les chercheurs se sont penchés sur la phonétique et phonologie, la morphologie, la sémantique plus spécifiquement sur les problèmes d'interférence de la langue maternelle dans la langue étrangère, langue seconde, etc. (voir, par exemple, un résumé dans (Kwofie 521-533). Ce travail tente d'identifier un modèle d'apprentissage qui permettra aux apprenants de travailler à leur rythme, employant des stratégies individuelles pour acquérir la structure linguistique. La conclusion de cette étude aidera à identifier les stratégies à adopter dans l'acquisition et la maîtrise de la structure linguistique du français. L'apprentissage de la langue est en corrélation avec le développement de la communication et des compétences linguistiques. La connaissance de la syntaxe d'une langue aide l'étudiant à s'exprimer. Or la compétence syntaxique, y compris la connaissance lexicale est liée à la réussite scolaire. Cette étude aidera ainsi à réduire le taux d'échecs. Les résultats de l'étude seront alors utiles à la formation des futurs employés. Selon les éducateurs, la syntaxe est indispensable au développement du langage en général et de l'apprentissage conceptuel. Par conséquent, la maîtrise de la syntaxe chez l'apprenant igbophone est considérée comme un aspect essentiel des programmes scolaires dans toutes les disciplines au moins en commençant par l'école secondaire. Les résultats de cette étude identifient non seulement des

stratégies pour l'acquisition de la structure linguistique, mais jettent également la lumière sur les modes d'acquisition de la langue française.

1.7 Importance de l'étude

Les conclusions de cette étude aideront à identifier les stratégies à adopter dans l'apprentissage du français. L'apprentissage de la structure linguistique du français est en corrélation avec le développement de la communication et des compétences linguistiques. La connaissance de la structure linguistique aide l'étudiant à comprendre des textes et à s'exprimer facilement. Or la compétence linguistique, y compris la connaissance lexicale est liée à la réussite scolaire. Cette étude aidera ainsi à réduire le taux d'échecs. Les résultats de la présente étude seront alors utiles à la formation de futurs employés. Selon les éducateurs la structure linguistique est indispensable au développement du langage en général et de l'apprentissage conceptuel. Par conséquent, l'apprentissage de la langue en générale est considéré comme un aspect essentiel des programmes scolaires dans toutes les disciplines au moins en commençant par l'école secondaire. Les résultats de cette étude identifient non seulement des stratégies pour enseigner/apprendre le français, mais jettent également la lumière sur les modes de s'exprimer en français par l'apprenants igbophone du français.

1.8 Définition des termes

Dans cette section, nous présentons les définitions des termes clés de cette étude.

Stratégie

Le terme « stratégie » a été inséré de domaines différents comme le sport, la théorie de jeux, l'économie l'art de guerre... etc. Il s'agit d'un plan d'action conçu pour atteindre un objectif particulier. Nous avons employé la stratégie dans le contexte d'acquisition et surtout de l'apprentissage de la structure linguistique du français langue étrangère. Il s'agit aussi d'une « organisation des ressources, coordination des opérations, afin de parvenir a un but fixe.

Selon le dictionnaire de didactique de FLE, (144), il désigne : « Les procédures mises en pratiques par l'apprenant pour apprendre a communiquer ou par l'enseignant pour apprendre a un apprenant a communiquer.

En sens général, les stratégies désignent les tactiques, l'ensemble des démarches, les comportements et les techniques.

Stratégie d'apprentissage

Stratégie d'apprentissage désigne toute activité consciente et inconsciente qui facilite l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue étrangère. Chez Borg, Stratégie d'apprentissage désignent: « un ensemble d'opérations mises en pratique par l'apprenant pour acquérir et réutiliser la

langue cible » (42). Quant à McIntyre cité par Atlan (133), elle désigne « des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de faciliter les tâches d'acquisition et de communication »

D'un sens global, stratégie d'apprentissage s'agit des techniques et des procédures que l'apprenant emploie afin de maîtriser l'apprentissage. Ces stratégies aident l'apprenant de rendre son apprentissage plus efficace, autonome, transférable vers nouvelles situations.

Structure

Dans ce travail, notre définition de la structure réfère selon Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi et Mével à un ensemble de données linguistiques a une structure (est structure) si, a partir d'une caractéristique définie, on peut constituer un système ordonne de règles qui en décrivent a la fois les éléments et leurs relations, jusqu'à un degré déterminé de complexité : la langue peut être structuré au regard de divers critères indépendants les uns des autres. (445).

Chez eux, le fonctionnalisme, le structuralisme et le distributionnalisme, il s'agit de décrire le système d'une langue – les différences résidant essentiellement dans les méthodes employer pour dégager les unités-, d'aboutir donc a une taxinomie a partir de l'observation (287).

Dans le domaine de la linguistique, la structure comporte deux niveaux de structure qui influent sur la manière d’appréhender et de réaliser la tâche. La structure de surface et structure profonde.

Les termes structure de surface et structure profonde ont été empruntés au champ de la linguistique. Le langage a un aspect externe et un aspect interne. La structure de surface d’une phrase est l’organisation superficielle d’unités, organisation qui détermine l’interprétation phonétique et renvoie à la forme physique de l’énoncé. La structure profonde d’une phrase est la structure abstraite et sous-jacente qui détermine l’interprétation sémantique (la construction du sens).

La structure de surface apparaît quand on prend connaissance de la tâche - à l’aide de tous les documents fournis - avant même qu’on ait à l’effectuer. La structure profonde de la tâche peut nécessiter un acte mental plus ou moins complexe en fonction de la quantité d’informations à traiter, des modalités de traitement de ces données, de la quantité et des interactions entre les activités cognitives, du niveau d’abstraction requis... Cette complexité va rendre la réalisation de la tâche plus ou moins aisée selon l’apprenant.

Structure linguistique

Dans l’opinion de Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi et Mével
«Une structure est un système qui fonctionne selon des lois et qui se conserve

ou s'enrichit par le jeu même de ces lois sans l'apport d'éléments extérieurs ou sans qu'il soit exerce une action sur des éléments extérieurs.». Par ailleurs Ils conçoivent, une structure comme est système caractérisé par les notions de totalité, de transformation, d'autorégulation. Selon les linguistes, la structure linguistique est un ensemble des données a une structure si, à partir d'une caractéristique définie... La structure linguistique se réfère à l'ensemble des sons du langage (phonologie), le vocabulaire (sémantique), la grammaire (syntaxe et morphosyntaxe), le discours narratif et le traitement auditif verbal (446).

Acquisition de la structure linguistique

L'acquisition de la structure linguistique est le processus par lequel les apprenants acquièrent la capacité de percevoir, de produire et d'utiliser des sons du langage, le vocabulaire, la grammaire, le discours narratif et le traitement auditif verbal français pour comprendre et communiquer effectivement.

Première langue (L1)

Première langue selon Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi et Mével est la langue maternelle acquise des l'enfance dans le milieu familial. Ils la conçoivent aussi comme la langue étrangère apprise en premier lieu à l'école (377). Une première langue peut être acquise par l'enfant mais pas forcément la langue maternelle.

Langue maternelle

Une langue maternelle est souvent la première langue qu'un individu acquiert, qui est généralement la langue parlée par la mère. On appelle aussi langue maternelle la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur et que le locuteur acquise dès l'enfance, au cours de son apprentissage du langage (Dubois, 266).

Langue étrangère

Le terme «langue étrangère» s'applique à une langue non autochtone enseignée dans un pays hors d'origine d'une langue particulière comme le Nigéria. Les langues telles que l'arabe, l'allemand, le russe, le portugais et le japonais sont des langues étrangères hors de leur pays d'origine. En outre, une telle langue n'a aucune fonction administrative interne dans le pays, et la seule raison pour laquelle elle est enseignée est celle de faciliter le contact avec le monde extérieur. Bien qu'elle soit considérée comme une «langue seconde» au Nigéria, la langue française dans cette étude est une langue étrangère tout comme elle est en Grande-Bretagne ou aux Etats-Unis par exemple, (Soyoye 63).

Langue seconde

Une langue seconde est une langue non autochtone qui a acquis une vaste gamme de fonctions sociopolitiques et éducatives dans un pays, y compris celle d'être la langue officielle de l'administration nationale, des

entreprises, des procédures juridiques, des médias imprimés et électroniques et de la politique (Soyoye 63).

Compétence linguistique

C'est le système de règles intériorisé par le sujets expriment et composent leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capable de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites (Dubois Giacomo, Guespin, Marcellesi et Mével 100). Une personne est compétant en linguistique ayant les connaissances linguistiques d'un locuteur natif, donc une maîtrise de la langue, y compris un grand répertoire de mots et d'expressions idiomatiques, des expressions familières et des références culturelles pertinentes.

La syntaxe

La connaissance des mots et les règles d'assemblage qui fondent la syntaxe de langue française se construisent de manière conjointe, lexicque et syntaxe étant indissociables dans tout acte de parole. Selon Sceren, « En mobilisant et en agençant les mots dans des énoncés de plus en plus précis, les enfants progressent vers la maîtrise de leur langue en s'appropriant les structures syntaxiques qui la caractérisent » (50). Comme pour le lexique, ces compétences se développent dans le cadre de séances intégrées aux activités de la classe ou de séances spécifiquement dédiées à la langue, en appui sur des objectifs précis toujours définis par l'enseignant en amont de la séance.

En faisant référence à Eduscol « Les principes de mise en œuvre développés pour le lexique s'appliquent de la même manière à la syntaxe: le développement des compétences syntaxiques doit faire l'objet d'une préoccupation quotidienne et être mis en œuvre dans une approche résolument transversale » (6). Les activités relevant des différents domaines sont potentiellement des supports pour développer les habiletés dans ce domaine aussi. Il convient de repérer les opportunités et de les exploiter: la formulation d'une demande, d'une observation en sciences ou la justification d'un choix sont autant de tâches langagières que les enfants doivent apprendre à gérer. Les repères relatifs au développement du langage identifient quelques éléments saillants du développement de la syntaxe des jeunes enfants qui sont peut-être plus faciles à identifier qu'ils ne le sont pour le lexique. La progression des apprentissages prendra appui sur ces repères tels qu'ils sont déclinés en annexe des programmes et permettra de fixer les priorités propres à chaque section. Les principes mis en avant pour la stabilisation des acquis lexicaux valent également pour la syntaxe: l'exercice régulier des compétences est impérativement requis pour stabiliser le maniement des structures de la langue; cet objectif sera au cœur des séances spécifiques en classe, comme durant les séances d'aide personnalisée, et les jeux favoriseront la répétition sans laquelle la maîtrise ne peut être atteinte.

Le travail sur la structure de la langue prend une place importante à la langue maternelle. Il faut veiller à ce que le schéma de la phrase de base soit

intégré par tous les enfants enfin de grande section. Eduscol affirme que les enfants seront régulièrement mis en situation fonctionnelle de produire des phrases simples, affirmatives ou négatives et relevant des différents types de phrases (déclaratives, interrogatives, exclamatives, impératives), puis progressivement des enchaînements de phrases et des phrases complexes (14-18). Les phrases questions feront l'objet d'une attention particulière en compréhension comme en production; dans un registre de langue soutenu, elles mobilisent des formes plus élaborées et moins familières, parfois même très étranges pour certains enfants. Si l'on prend pour exemple la formulette bien connue « Où vas-tu ? Que fais-tu ? M'entends-tu ? », il est fort probable que cette façon de poser des questions jouant sur l'inversion sujet-verbe ne ressemble pas aux formulations ordinaires auxquelles sont exposés certains enfants. Il incombe donc à l'école maternelle de les leur faire découvrir. Les conditions favorables à une mise en œuvre de l'apprentissage de la structure d'une langue. La langue est un objet éminemment culturel et les normes du code ne s'inventent pas. Pour se les approprier, il faut pouvoir s'appuyer sur des modèles (Eduscol 19-26). À ce titre, tout enseignant doit offrir en permanence à ses élèves un langage simple, adapté mais dénué de toute approximation. Le maître de langage est un modèle vivant pour ses élèves. Cette rigueur de la langue magistrale doit s'exercer sans relâche tout au long de la journée de classe et doit être accentuée dans les moments spécifiques dédiés à l'apprentissage de la langue. Il s'agit là de la première qualité du

professeur des écoles en école maternelle. D'autres modèles contribuent à développer les habiletés dans le domaine de la syntaxe: les textes lus ou mémorisés (comptines et formulettes, poèmes, chansons, courtes histoires) sont très utiles eux aussi pour engranger des structures et des manières de dire plus élaborées que le langage ordinaire. Les caractéristiques linguistiques guident le choix des textes à mémoriser; c'est un critère qui mérite d'être plus largement utilisé. La capacité des enfants à structurer leur syntaxe est étroitement liée à la qualité et à la complexité des énoncés qu'ils sont invités à produire. À cet effet, l'enseignant devra être extrêmement vigilant à ses modes de questionnement et de sollicitation: les questions fermées ou les énoncés à trous qui appellent des réponses en un seul mot ne permettent pas aux élèves de s'engager dans la production d'un énoncé «consistant» et compromettent les progrès dans la maîtrise de la syntaxe (Eduscol 19).

La syntaxe est l'ensemble des notions et techniques mis en œuvre pour étudier les combinaisons de mots qui sont porteuses de sens dans les langues naturelles: disposition, arrangement, configuration, organisation, (Jayez 2003). Chez Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, et Mével, la «syntaxe est la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles se combinent en phrases les unités significatives» (468).

Les disciplines connexes à l'intérieur de la linguistique sont la phonologie: l'étude de combinaisons de « sons » pour produire des unités signifiantes. En phonologie, analyse abstraite des sons, réduits à leurs

propriétés pertinentes ou distinctives. Exemple : opposition \b\-\v\ (bu-vu) où l'on ne retient que les traits articulatoires ou acoustiques pertinents pour la distinction. Dans ce cas, on dira qu'on a un trait de labialisation (position et usage des lèvres) avec deux valeurs différentes:– bilabial pour \b\ (on se sert de la lèvre supérieure et inférieure), – labiodental pour \v\ (le son requiert un frottement de l'air entre les lèvres et les dents). Phonologie de l'intonation: propriétés pertinentes des contours mélodiques.

La morphologie étudie la combinaison d'unités pour produire des mots. **Morphologie inflexion elle:** etc. La catégorie ne change pas lors de l'inflexion (la 3ème personne du singulier d'un verbe reste un verbe, le pluriel d'un nom reste un nom, etc.). Morphologie dérivationnelle étudie les principes gouvernant la construction des nouveaux mots sans référence au rôle grammatical spécifique que peut jouer un mot dans une phrase etc. – Sémantique : étude de la signification linguistique, notamment de la composition d'unités de sens à partir d'unités de sens plus petites. Les frontières entre ces disciplines ne sont pas étanches. Exemple: phonologie, syntaxe et sémantique sont associées pour décrire un contraste Par exemple:

(1) a. Jean a échoué à l'examen b. JEAN a échoué à l'examen Phonologie : accent tonique sur Jean dans (1b). Syntaxe : différence thème rhème. Thème (anglais topic) = ce dont on parle, rhème (anglais focus) = ce qu'on en dit. Dans (1a), thème = Jean, rhème = le fait qu'il a échoué à l'examen.

Dans (1b), thème = le fait que quelqu'un a échoué à l'examen, rhème = ce quelqu'un est Jean. Sémantique : analyse en termes de contraste « C'est Jean (et pas quelqu'un d'autre) qui a échoué à l'examen ».

CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET REVUE DES TRAVAUX

2.1 Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel englobe le système de concepts, hypothèses, attentes et convictions qui ont trait à l'apprentissage de la structure linguistique du français chez les apprenants Igboophone dans les universités nigérianes.

La plupart des étudiants igboophone au Nigéria passent de nombreuses années à étudier la grammaire française, mais ils ne parviennent toujours pas à parler couramment et correctement le français. La grammaire fait certes une partie importante d'une langue. La connaissance de la grammaire peut aider les apprenants du français langue étrangère à s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit.

Cependant, les étudiants ont besoin des règles grammaticales suffisantes pour bien parler et écrire la langue. Cette étude a comme un but d'examiner les stratégies d'apprentissage de la structure linguistique française par l'apprenant Igboophone. Par conséquent, ce chapitre est consacré à l'examen des travaux sur les divers aspects de l'apprentissage de la structure linguistique. La revue est présentée sous trois rubriques: cadre conceptuel, cadre théorique et revue des travaux.

2.1.1 Notions de la langue, de la parole et du langage

Nous ne pouvons pas éviter d'expliciter de manière précise la conception linguistique que nous défendons. Cette conception entraîne un positionnement en ce qui concerne la dénomination des langues présentes dans la classe, en accord avec les manifestations de plurilinguismes existants. Nous poserons ensuite la question de la grammaticalité.

Chez Saussure, tout individu a la faculté de s'approprier une langue : c'est la faculté de langage. Le terme de 'langue' quant à lui incarne plutôt le code utilisé. Ce code peut varier d'un groupe à l'autre. Le français et l'anglais sont des systèmes particuliers parmi d'autres systèmes linguistiques. Ce système a pour Saussure une importance de taille rappelée dans sa célèbre métaphore de l'échiquier. Ce qui importe, ce n'est pas la couleur de l'échiquier, la matière des pièces ou leur forme respective mais plutôt les relations qu'elles entretiennent entre elles : «Si je remplace des pièces de bois par des pièces d'ivoire, le changement est indifférent pour le système : mais si je diminue ou augmente le nombre de pièces, ce changement là atteint profondément la grammaire du jeu» (Saussure 43).

Dans le *Cours de linguistique générale*, Saussure propose une théorie cohérente du langage, qui va à même de saisir son but avec la plus grande rigueur et netteté possibles. En distinguant le langage, la langue et la parole, Saussure conçoit le langage comme la faculté de pouvoir s'exprimer au moyen de signes. Quant à lui cette faculté n'est pas propre à langues

naturelles mais elle caractérise toute forme de communication humaine. Tandis que pour la langue, Saussure la conçoit comme ensemble de signes utilisés par une communauté pour communiquer soit le français, l'anglais, allemand etc. Pour lui, la parole est utilisation concrète des signes linguistiques dans un contexte concrète (Payot 98-101). Selon Gblomatsi, Saussure distingue l'usage concret du langage lui-même, entendu comme ensemble des signes (21).

2.1.2 Diachronie et synchronie

Chez Saussure, le langage a une évolution des signes au cours du temps (une dimension diachronique) et rapports entre les signes à une instante donne (une dimension synchronique.) Dans l'opinion de Gblomatsi c'est dans l'étude de ce second aspect que Saussure a particulièrement innové (21). Pour Saussure, la dimension **diachronique** doit être étudiée, nécessairement, mais elle ne permet pas de rendre compte du fait que le langage est un système. En fait, elle prendre uniquement en compte les modifications au cours du temps : l'approche **synchronique** montre, elle, que la signification des signes dépend de la structure de l'ensemble du langage.

2.2 La langue comme un système chez Saussure

Il est pertinent de noter que la théorie linguistique de Saussure est explicitement sémiotique dans la mesure où elle interprète le langage comme un ensemble de signes. Par le signe, il distingue deux éléments fondamentaux

à savoir : le **signifiant** et le **signifié**. Le signifié chez Saussure désigne le concept, une représentation mentale d'une chose. Par contre une idée répandue, la langue n'est pas un répertoire des mots qui refléteraient les choses ou des concepts préexistants d'une langue en y apposant des étiquettes. Les mots d'une langue et ses catégories grammaticales auraient toujours leur correspondant exact dans une autre si c'était le cas. Voilà pourquoi Saussure a distingué signification et valeur. Par exemple, « sheep » et « mouton » ont les mêmes sens, mais n'ont pas la même valeur, attendu que l'anglais distingue « sheep », l'animal de sa viande « mouton », il en est aussi ainsi de l'opposition passé défini (simple)/ passé indéfini (composé) qui expriment une opposition d'aspect en anglais ou en castillan, une valeur d'usage (écrit/oral) en français contemporain. Or le contenu (le signifié) est un concept défini négativement du fait de l'existence ou de l'absence dans une langue d'autres concepts qui lui sont opposables.

Le signifiant dans sa part désigne l'image acoustique d'un mot. Ce qui importe dans un mot. Ce qu'importe dans un mot, ce n'est pas sa sonorité en elle-même, mais les différences phoniques qui le distinguent des autres. Sa valeur découle de ces différenciations. Chaque langue construit son lexique à partir d'un nombre limité de phonèmes, caractérisés comme les signifiés, non par leur qualité propre et positive, mais parce qu'ils les opposent : rouler un 'r' en français est sans conséquence pour la compréhension, ne pas le faire en arabe conduit à des confusions, puisque cette langue comporte à la fois une apicale

vibrante [r] ('r' roule) et une fricative vélaire sonore [g] (proche du 'r grasseyé français). Les mots rasil (messager) et gasil (lessive) ne se distinguent que par l'opposition r/g.

Une langue est structurée et organisée. Une langue est ainsi inutilisable sans la connaissance, au moins intuitive, des règles de son système. Chaque élément du système est en relation avec les autres. La position de chaque élément est fonctionnelle, au sens propre du terme. De plus, l'avant-gardisme de Saussure tient, pour nous, ici au fait qu'il souligne la prévalence de la relation sur le contenu, instaurant ainsi un des fondements du structuralisme, voire de l'analyse systémique : tout élément d'un système est défini par rapport à un autre.

Donc, une langue est un code particulier avec ses règles propres. Elle permet de communiquer. C'est aussi le concept même de langue que l'on pourra appliquer à toutes les langues et qui permettra de les comparer à travers des traits communs.

2.2.1 La dichotomie langue/parole

L'opposition entre code et faculté de langage est doublée chez Saussure d'une opposition entre langue comme système et langue comme parole, entre code et réalisation.

- La langue représente à la fois un système linguistique et le concept universel de ce système,
- La parole symbolise l'activité (production) et le produit (le discours),

Ces définitions montrent la complexité des concepts que le terme langue recouvre: le système abstrait, l'activité et le résultat de l'activité, une faculté et aussi un ensemble para verbal (gestes, mimiques, bruits ...) inhérent à toute langue, mais il ne faudrait pas caricature abusivement le cours de Saussure, qui n'a jamais prôné une séparation nette entre langue et parole. Si cette séparation est nécessaire, elle néglige une complexité que nous ne pouvons pas escamoter.

2.2.2 Complexité de la parole

La confusion entre langue et parole est complexifiée par le fait que tous les locuteurs utilisent le même code mais d'une manière unique pour chacun d'eux: on apprend le français mais on parle 'un' français. Un mouvement pendulaire constant entre expression de la subjectivité et acceptation de la norme objective sociale ponctue la communication. La prononciation, le rythme, les termes récurrents, la longueur des phrases (parmi d'autres paramètres multiples) varient d'un individu à un autre. Nous allons parler d'«idiolecte» pour l'usage d'une langue et d'autres normes sociales propre à un énonciateur et de «sociolecte» si on considère l'usage d'une langue fonctionnelle, propre à une pratique sociale déterminée.

Cette langue sociolectale, dont la langue professionnelle (ou technolectale pour Demanueli) est exemplaire, exige une norme et des sens restreints pour que la communication soit efficace et moins hasardeuse

(Bourguignon 129). La langue technique utilisée comme instrument n'est pas le lieu d'écarts et de mise en avant de la subjectivité. L'analyse de la norme dépend d'un contexte et des objectifs d'une interaction donnée.

Si nous entendons par pratique sociale une activité codifiée, qui met en jeu des rapports spécifiques, le sociolecte désignera une variété linguistique qui dépend du contexte social (l'âge, le sexe, le niveau d'instruction, entre autres choses). Ainsi, on constate par exemple des variétés linguistiques qu'on n'entend pas parmi les gens instruits.

De plus, l'irrésolution de la variation augmente quand on considère qu'un locuteur donné n'utilise différents registres de langue selon les contextes (professionnel, intime...) et peut même varier ses modes expressifs dans une même interaction. Nous parlerons de registre à l'oral et de style à l'écrit. Le choix du terme « registre » symbolise une volonté de ne pas émettre de jugements normatifs entre les différents répertoires linguistiques (ce que le terme « niveau » sous-entendait).

La parole est foncièrement sociale. Parler (ou 'bien parler') permet de participer de manière légitime à la masse communicante. Il n'y a de langue hors du groupe ou hors d'une culture (Saussure 305). «La parole est donc la réalisation particulière d'une langue». Saussure a dès lors mis en évidence la dichotomie complexe entre système (externe, abstrait) et usage (en situation, social). Nous parlerons d'acte de parole pour une utilisation particulière à l'oral ou à l'écrit. Le produit de cet acte désigne le discours. Dans le cadre de

l'enseignement d'une langue dite 'étrangère', comment différencier les différents codes des langues « naturelles » ? Bien que le langage continue à se développer au cours de la vie, c'est dès l'enfance que la compréhension de mots (sémantique), la façon selon laquelle ils sont organisés (incluant la phonologie et la syntaxe) et l'utilisation du langage à des fins de communication (pragmatique) sont acquises

2.2.3 Actes de paroles chez Searle et Austin

Même si l'on doit à Austin les expressions comme « actes locutoire, illocutoire et perlocutoire », c'est bien Searle qui il a développé à partir de ce travail en binôme une théorie cohérente. Il postule que chaque fois que nous formulons un énoncé, nous accomplissons trois actes différents. Premièrement, nous ajoutons quelque chose à la somme d'informations échangées dans la conversation. C'est le sens locutoire de la phrase. Deuxièmement, nous accomplissons un acte tel que prévenir, informer, persuader, répondre, menacer, etc. Il s'agit du sens illocutoire. Et finalement, ce que nous disons a un effet, quelquefois inattendu, sur l'auditeur: le mettre en colère, l'émouvoir, le remplir d'admiration, etc. C'est l'effet perlocutoire (Cormon, 65). Il nous faut préciser ici que le sens locutoire correspond au contenu propositionnel de la phrase. Ce contenu est à comprendre dans le cadre d'une sémantique formelle. Cette unité d'information logique est corrélée par une intention du locuteur en contexte qui, en émettant une

phrase, sous-entend plus qu'il ne dit d'un point de vue littéral. C'est l'aspect illocutoire. La mise à jour de ces fonctions sont essentielles pour nous, puisqu'elles indiquent que l'élaboration d'une grammaire qui ne tienne pas compte des aspects situationnels (comme l'importance de l'implicite, du présupposé, du sous-entendu) serait vouée à l'échec. L'individu n'est pas un automate qui encode et décode des informations, il est actif et réagit à la langue qui l'entoure.

La théorie des actes de parole rejoint les buts de l'analyse énonciative, et d'une grammaire du sens, dans la mesure où respectivement, l'acte énonciatif et l'intention du locuteur sont pris en compte. Par ailleurs, une grammaire dite « logique » s'est développée à la même époque que la grammaire cognitive, ceci dans la lignée de la grammaire générative et transformationnelle : quels sont ses liens avec la grammaire cognitive ?

2.3 Comment 'nommer' la langue ?

A travers de l'enseignement/apprentissage, différentes appellations vont indiquer différentes perspectives sur l'objet langue lui-même. En effet, depuis les travaux du Conseil de l'Europe des années 1970, et ceux effectués sur les populations migrantes dans le domaine des recherches sur l'acquisition, les appellations de langue maternelle (LM) et de langue étrangère (LE) exigent une taxinomie qui prend en compte les locuteurs dans la complexité des langues qu'ils parlent effectivement, (Halliday 1975).

Le sigle L désignera pour nous une langue abstraite sans référence spécifique (et la compétence inhérente), LM/LS désignera le français* et LE l'anglais*. L1* désignera aussi la langue maternelle, mais cette fois, en permettant une opposition plus subtile : certains élèves primo-arrivants de CAP maîtrisent déjà deux langues et plus, et doivent apprendre simultanément l'anglais (LE) et le français (LE aussi pour eux). Ainsi, on aboutirait à la taxinomie chronologique suivante pour un élève particulier :

- L1 croate
- L2 serbe
- L3 allemand
- L4 français
- L5 anglais

Cette taxinomie devra être encore complexifiée de manière diachronique, puisque l'élève vit en France, et que les niveaux de maîtrise de chacune de ses langues vont évoluer diachroniquement (en s'améliorant, ou en s'étiolant par manque de pratique). On voit clairement que les appellations, loin de changer en fonction des modes de manière superficielle, indiquent réellement un positionnement idéologique à la fois sur la langue et sur la recherche.

Dans le même sens, l'analyse des marques transcodiques dans l'actualisation du discours vient encore complexifier notre taxinomie et faire exister les phénomènes de bilinguisme longtemps relégués à une « bâtardise

linguistique ». Nous en reparlerons dans le cadre du bilinguisme et de ses apports potentiels pour l'enseignement. Ces appellations symbolisent un pas vers la parole en situation et montrent la limite de définitions abstraites arbitraires a priori, utiles et opératoires, certes, mais insuffisantes pour parler du discours. La langue, bel et bien parlée par des locuteurs, est un objet complexe. Elle fonde les groupes. Quelle place va alors occuper la grammaire dans ce cadre foncièrement social de la langue ? Nous allons réfléchir sur cela dans sur chapitre suivant.

2.3.1 Rapport entre langue et objet

L'extralinguistique exige un positionnement entre deux paradigmes : le monde est soit une construction, soit une donnée objective pré-existante au langage. Le discours, dans sa mise en œuvre, témoignerait d'une tension entre échanges stéréotypés et négociations ouvertes. L'approche interactionnelle montre que le sens est constamment négocié in situ, et rejette donc l'idée d'une langue statique. Il faudrait non pas considérer un énoncé comme constitué d'un sens fixe auquel viennent s'ajouter des paramètres contextuels, mais plutôt que l'énoncé est produit par le cadre.

Tenter de donner du sens à la grammaire en contexte institutionnel d'enseignement apprentissage relève d'une tâche ardue. Elle se heurte à la complexité de l'action d'enseigner une langue véritable et authentique afin de développer chez les élèves une compétence effective. Grammaticaliser, n'est-

ce pas figer dans une formalisation caduque et une fonctionnalité robotique, la langue vivante alors que le sens émerge dans la complexité

de l'échange ? Pour François:

Il ne faut pas oublier qu'il y a d'un côté les fonctions en petit nombre posées par le chercheur et de l'autre les usages de fait, manifestement en inventaire ouvert. De même, on oublie que justement cette organisation fonctionnelle n'est pas la même pour celui qui parle et pour le récepteur, celui qui prononce l'éloge funèbre de celui qui est, pour lui, un inconnu et celui qui entend alors évoquer le mort familier ou pour l'auteur de la « première génération » et pour les lecteurs de génération en génération. Et c'est cela le mouvement du sens (108).

Nous affirmons, au final, avec Mondada et Pekarek Doehler, que l'interaction analysée en situation comprend, à la fois, des opérations stéréotypées qui reposent sur les bases communes des participants, et une négociation ouverte sur le dire dans le même temps (56).

C'est ainsi que Garfinkel introduit la méthode du ad hocing, qui permet d'adapter aux circonstances présentes des raisonnements généraux, la méthode du et cætera, qui permet de donner une complétude à des listes toujours nécessairement ouvertes, ou la méthode documentaire d'interprétation, qui permet de donner sens à ce qui se passe en l'associant à un pattern reconnu et familier. Ces procédures permettent à l'activité sociale de traiter de façon adéquate l'indexicalité et l'indétermination nécessaire de toute forme sociale (Mondada & Pekarek Doehler 81-102). Ces opérations relèvent de multiples phénomènes développés par la linguistique descriptive: les phénomènes d'économie et d'efficacité, les présupposés, les implicites,

les implications, les non-dits, etc. Ainsi, le discours n'est jamais transparent : il agit et est agi dans la praxis d'une tension constante.

Après avoir examiné la grammaire descriptive, nous nous apercevons qu'en plus d'une orientation objet, il nous faut considérer la langue dans le processus complexe de sa mise en œuvre. Cela entraîne la prise en compte d'un modèle de langue, de normes varies selon leur adéquation, d'une mise en avant des apports de la sémantique et de la pragmatique, d'un point de vue constructiviste, autant que sémiotique (en tant qu'étude des systèmes de signes). La grammaire est au service d'une langue située, fondée sur des savoirs communs, et en même temps co-construite avec un degré d'indétermination dont la négociation est l'apanage.

2.4 Apprentissage du langage

Il s'agit d'une approche constructive de l'acte d'apprendre, dans cette approche une grande liberté est laissée aux apprenants qui deviennent **acteur de leur propre formation**. Elle est centrée sur **l'action, l'expérimentation** et la **résolution de problèmes**. Kozman conçoit apprentissage ainsi : « ... un processus actif, et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informatique déjà présente en mémoire » (1). Pour Hirshsprung apprentissage est une démarche active de construction des

connaissances engage par l'apprenant et non une réception de savoirs préconstruits par les éducateurs (22).

2.4.1 La progression de l'apprentissage

L'être humain fait de nouvelles acquisitions en se fondant sur ses connaissances et acquis antérieurs. C'est ainsi que, selon Krashen , l'apprentissage d'une LE se ferait par « intégration de structures légèrement plus compliquées que celles dont les sujets disposaient déjà» (107). D'un point de vue didactique et d'enseignement, cette assertion génère quelques questionnements.

Dans un premier temps, une première difficulté se pose pour établir une progression qui tiennent compte des différents éléments qui constituent la composante linguistique (sous-composantes lexicale, phonético-phonologique, syntaxique, etc.). La tâche paraît plus délicate encore pour faire de même avec les trois autres composantes du schéma de la compétence de communication les composantes discursives, référentielle et socioculturelle (Moirand 19).

Dans un deuxième temps, nous souhaitons considérer ici la notion de hiérarchisation de la difficulté des éléments linguistiques dans l'apprentissage d'une LE. Cette question ne peut être posée sans préciser le point de vue depuis lequel ce système linguistique est observé. Du point de vue de la grammaire externe de la langue, il semble possible de proposer une

progression de l'apprentissage des éléments linguistiques relativement appropriée. Cependant, déjà, des choix peu évidents se posent dans l'élaboration d'une telle progression. Si l'on se situe du point de vue des apprenants, cette dernière remarque est mise en relief par la pluralité d'apprenants présents dans une classe. Dans cette perspective, il faut souligner qu'un enseignant se trouve potentiellement face à une pluralité de nationalités (et donc de LM) mais aussi face à une pluralité d'individualités. Ainsi, ce qui pourra sembler plus compliqué à certains apprenants ne le sera pas nécessairement pour les autres, et inversement. Déjà se dessinent ici les limites effectives d'une progression stricte qui ne prendrait pas en compte cette diversité d'apprenants auxquels elle s'adresse. Corollairement, l'idée de la possibilité d'une progression adaptée, non pas aux apprenants mais à chaque apprenant, ne peut que se poser naturellement.

2.4.2 Priorités dans la progression

Perceptivement, en modalité orale, la prononciation est une des bases d'une bonne communication, dans le sens où une mauvaise prononciation peut altérer la communication. Par ailleurs, la structure d'une langue en reflète en quelque sorte ses rouages, son fonctionnement. Quant au lexique, s'il apparaît moins spécifique à une langue donnée c'est parce qu'un mot isolé possède souvent un équivalent direct dans une autre langue. Dans une optique didactique d'enseignement et d'apprentissage, adopter la progression

prononciation - structure -lexique permet d'inviter les apprenants débutants à s'interroger sur ce qui fonde le mode de fonctionnement de la langue qu'ils appréhendent, en commençant par les plus petites unités perceptibles.

À ce stade de notre réflexion, nous ferions donc la distinction entre les éléments de la LE qui doivent être assimilés, et ceux qui peuvent être mémorisés. Situons-nous au niveau de la structure des langues (LM et LE), et prenons l'exemple d'un anglophone qui dirait en français: _ «Vous avez eu du temps amusant? » [« Did you have a nice time ? », en anglais] souhaitant dire : «Vous vous êtes bien amusés ? »). Il utilise a priori une structure calquée sur sa LM avec le vocabulaire de la LE. Son énoncé reste compréhensible, mais il est incorrect. S'il n'a pas d'autre choix, l' (apprenant-) étranger est enclin, lorsqu'il s'exprime en LE, à réaliser des tentatives fondées sur sa LM. On peut naturellement s'attendre à une attitude linguistique similaire de la part de locuteurs de LM très éloignée du français, et donc à des résultats encore moins aboutis.

(Akukwo gi ka m na gu, qui signifie « Je lis ton livre ») produite en français par un apprenant igbophone pourrait donner, «Ton livre je lis »; de la même façon (A nom a nachi obodo France, qui signifie «Je rentre en France») pourrait donner - «Je en France rentre ». Les exemples utilisés ici, des plus simples, montrent qu'il est souhaitable que les apprenants maîtrisent les structures de la LE avant d'y apposer un lexique particulier en fonction de la situation d'énonciation. S'attachant à la nature des acquisitions des

différents aspects de la langue, Heilenman (cité par Gaonac'h 142) avance que les acquisitions morphémiques supposent simplement une exposition linguistique suffisante alors que les acquisitions syntaxiques, liées au repérage et à l'acquisition de règles, nécessitent une maturation cognitive suffisante. Pour cela, nous faisons l'hypothèse que les processus psycholinguistiques mis en œuvre lors de l'utilisation de ces composantes linguistiques diffèrent également. En amont, il pourrait être ainsi plus efficace, d'un point de vue acquisitionnel, que ces différentes composantes de la langue, au vu de leur nature, ne fassent pas l'objet d'un apprentissage similaire et concomitant, au moins dans les débuts de l'apprentissage. Nous rejoignons la position de Nespoulous qui se place du point de vue de l'acquérant de la langue et dans une perspective cognitive:

Au plan de l'apprentissage des langues, à présent, il est bien clair que, du fait des limitations des ressources attentionnelles de tout être humain, il n'est point possible, particulièrement pour un apprenant, de gérer, en même temps et au même niveau, les différents paramètres constitutifs de la langue qu'il est en train d'apprendre: paramètres phonétiques, phonologiques, morphologiques, lexicaux, syntaxiques, pragmatique... (15)

2.4.3 Progression et méthodologie

D'un point de vue méthodologique, la notion de progression peut se définir comme la façon envisagée pour présenter aux apprenants une matière cible avec des objectifs à court terme échelonnés dans le temps en fonction de leur difficulté. Cette difficulté est d'ordre croissant. Du point de vue

«externe» de l'enseignement, il est nécessaire de regrouper les sous-objectifs d'apprentissage afin de proposer une avancée dans la découverte de la LE qui soit cohérente.

Qu'en est-il pour les apprenants ? Il est possible qu'il y ait autant de progressions différentes que d'apprenants confrontés à une même matière cible. Gaonac'h (124) avance à ce propos :

Ce ne sont pas les données linguistiques en elles-mêmes qui sont le facteur déterminant de l'apprentissage (acquisition d'habitudes verbales), mais en fait le matériau linguistique mis à disposition de l'apprenant et contrôlé par celui-ci sous l'effet d'un programme interne. Ce programme interne a une position dominante par rapport au "programme" de l'enseignant ou de la méthode ; il aboutit logiquement à une progression construite par l'apprenant lui-même.

D'autre part, la progression externe est nécessairement compartimentée. Dans les manuels de FLE, elle est divisée en « unités », chacune d'elles étant divisée en « leçons », elles-mêmes divisées en « points ». Cependant, les apprenants cherchent (sans doute) logiquement à établir des connexions entre les différents éléments qu'on leur présente. Concernant l'organisation du savoir dans la mémoire, Vogel rappelle la théorie de la représentation en réseaux (209):

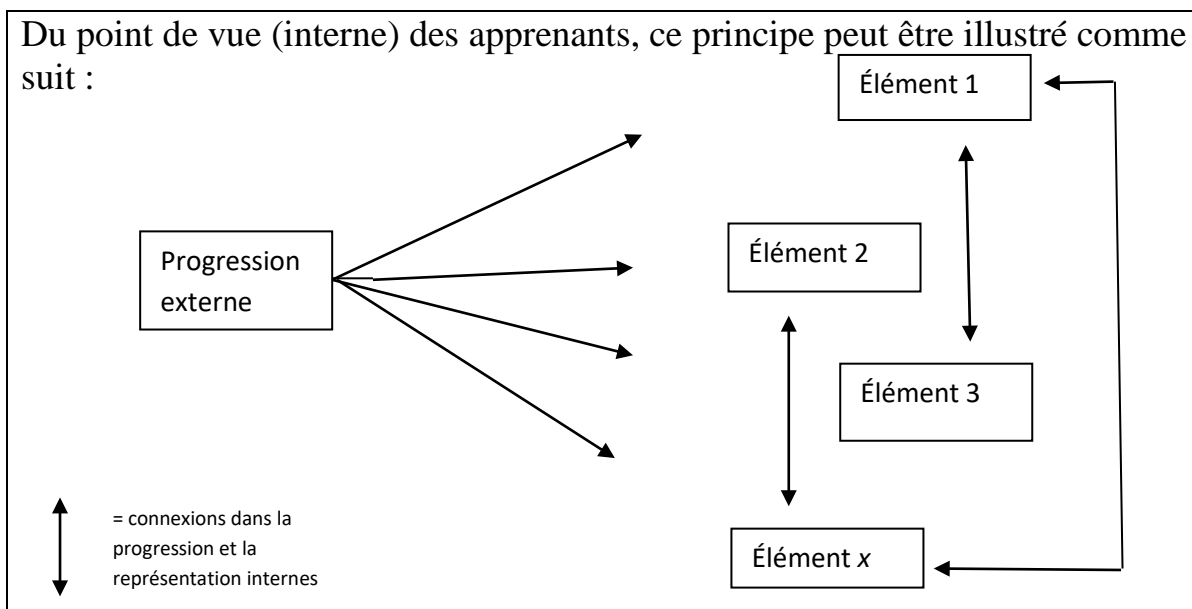


Figure 1 : Représentation en réseaux et progressions interne et externe.

Cependant, maîtriser une langue, c'est aussi pouvoir maîtriser un système d'abstractions organisé en fonction de cette langue. Lorsqu'un individu s'exprime dans une LE, les opérations cognitives qu'il met en place ne se situent pas (ou ne devraient pas se situer) essentiellement au niveau formel de la langue. Il ne s'agit pas pour lui de retrouver dans sa mémoire la forme des éléments nécessaires à la réalisation de son message (recherche de la forme du premier mot + recherche de la forme du deuxième mot + recherche de la forme du troisième mot + etc.). La mémoire ne peut de toute façon pas emmagasiner l'ensemble des formes propres à une langue. Les apprenants doivent donc essayer de faire correspondre au mieux le contenu de leur message et la représentation en mémoire des éléments qu'ils vont utiliser pour finalement formuler leur énoncé.

En cela, Vogel propose que la langue soit faite «de formes, de contenus et de leurs structures, donc d'unités, ainsi que d'opérations et de règles qui permettent de construire des formes et des contenus, c'est à dire des règles opératoires » (218). Dans notre optique,

pour que les apprenants puissent s'exprimer dans une variété d'énoncés (et même à un niveau peu avancé), il ne s'agit pas pour l'enseignant de faire mémoriser ces «formes, contenus et structures » et ces « opérations et règles qui permettent de construire des formes et des contenus » de la LE; cette approche offre aux apprenants une vision élargie de la LE.

L'enseignant doit faire travailler les apprenants sur les «unités » et les « règles opératoires » de la LE. Dans une optique d'apprentissage de l'utilisation d'une langue, il est préférable de faire pratiquer plutôt que de faire mémoriser formellement. Quoiqu'il en soit, l'enseignant ne peut pas réaliser le travail des apprenants à leur place: tout au mieux, il peut les aider dans la réalisation des différentes tâches. En effet, l'enseignant ne peut pas faire mémoriser; ce sont les apprenants qui -si à un moment donné ils prennent conscience d'une unité ou d'une règle opératoire- pourront mettre en place cette mémorisation. L'enseignant, pour sa part, ne peut qu'essayer de mieux faire percevoir. De ce point de vue, Vogel présente une répartition hautement intéressante, sur différents niveaux d'organisation de la langue, de ces formes, contenus et règles qui constituent des entités structurelles complexes:

« Les modèles de représentation en réseaux partent du principe que les concepts existent en tant qu'entités globales et que

chaque contenu conceptuel fonde dans la structure de représentation en réseaux un 'nœud' d'où partent des connexions avec un nombre plus ou moins grand d'autres concepts ».

- (1) le niveau phonétique et phonologique (ou graphique et graphémique),
- (2) le niveau morphologique et syntaxique,
- (3) le niveau sémantique et lexical.

Vogel indique:

Lors de la production linguistique, ces niveaux d'organisation sont en relation verticale (et dans le même ordre : 1, puis 2, puis 3), tandis que les unités opérant à l'intérieur de chacun des niveaux obéissent à des principes distributionnels et combinatoires spécifiques à chaque niveau, c'est-à-dire qu'elles sont en relation horizontale (218-219).

Cette description, qui reprend la théorie linguistique des axes syntagmatique et paradigmatisque, invite à confirmer la validité de la progression **prononciation - structure - lexique** que nous préconisons, car une bonne maîtrise des unités du niveau 3 ne peut aller sans une maîtrise suffisante des unités du niveau 2, laquelle ne peut aller sans une maîtrise suffisante des unités du niveau 1.

Dès lors, un apprentissage guidé ne pourrait être réellement bien adapté aux apprenants que si sa progression se fonde sur les paliers naturels d'acquisition d'une LE.

2.4 4 Rythme d'apprentissage

Ayant proposé une modalité de progression, nous souhaitons souligner, pour clore notre propos sur la progression de l'apprentissage d'une LE, que l'effort cognitif que les apprenants réalisent lors de l'apprentissage est déterminant pour la qualité des acquisitions (Sagaz, 616). Il ne s'agit pas simplement pour eux d'acquérir, mais d'acquérir bien. Cette nuance est parfois mise de côté dans la pratique, possiblement en raison de facteurs divers qui influent, directement ou non, sur la situation d'enseignement-apprentissage: contraintes institutionnelles, programmes à réaliser en temps limité, effectifs d'apprenants importants, etc.

Dans un but d'efficacité, il conviendrait de miser, et d'autant plus avec des apprenants débutants, sur l'appréhension, la compréhension, l'appropriation, l'acquisition d'un seul élément nouveau à la fois. D'un point de vue méthodologiquement, mais aussi cognitif, cela semble plus réaliste:

«Tout particulièrement en matière didactique, il convient de bien planifier le passage progressif de la singularité à la pluralité et d'éviter donc, surtout en début d'apprentissage, toute pléthore informationnelle» (Nespoulous 15).

Un trop-plein d'informations, qu'elles soient de nature linguistique, méthodologique, technique, etc., n'est pas propice à créer de bonnes conditions d'apprentissage. Dans cette optique, l'idéal de progression consisterait à présenter aux apprenants un seul fait nouveau à la fois. Cette assertion présente d'une autre façon ce que Vogel, supposant que la

progression de l'apprentissage en situation institutionnelle serait différente de celle en situation naturelle, évoque dans l'hypothèse suivante:

Si le déroulement de l'apprentissage guidé coïncide avec ce développement prédéterminé et invariant, il se ferait de la même façon et au même rythme; si au contraire la planification de l'apprentissage n'est pas conforme à la chronologie naturelle ce qui serait la règle, il faudrait s'attendre à des difficultés et des ralentissements dans le processus d'apprentissage (142).

La dichotomie entre, d'une part, la progression naturelle de l'apprentissage et, d'autre part, les impératifs de l'institution (besoins de résultats, d'évaluation, d'une progression commune à une classe d'apprenants, etc.) dans laquelle s'inscrit l'apprentissage, impose des limitations à l'apprentissage guidé. Ce dernier n'est bien adapté aux apprenants que si la progression de l'apprentissage se superpose sur les paliers naturels d'acquisition. Dans le cas contraire, il ne fait nul doute que cela se répercute de façon négative sur la qualité de l'apprentissage.

2.5 Apprentissage de la langue et acquisition de la langue: une distinction

Suite à la confusion en principe et en pratique entre l'acquisition et l'apprentissage des langues qui s'est instaurée dans la discussion, Krashen (10) fait une distinction entre l'acquisition d'une langue et l'apprentissage des langues. A son avis, l'acquisition se dit du processus par lequel un enfant

apprend sa première langue, alors que l'apprentissage est la procédure employée dans la plupart des classes traditionnelles.

L'acquisition est un processus naturel; l'enfant entend la langue autour de lui et inconsciemment se débrouille en ce qui concerne la grammaire. Il fait ceci grâce au mécanisme de l'acquisition de langue (Language Acquisition Device) (LAD) qui est inné et universel. On peut dire en passant que l'idée d'un mécanisme inné et universel a été proposée originellement par Chomsky (47). Tandis que l'apprentissage est un processus conscient qui exige des efforts spécifiques menant à une analyse de la langue cible. Kozman (1), conçoit l'apprentissage comme « un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire ». Il affirme : pour que l'apprenant ait l'apprentissage, trois doivent être remplies: Au premier, il faut qu'il ait un changement dans le comportement ; il faut que ce changement résulte d'une pratique ou d'une expérience et troisièmement ce changement doit être relativement durable. Voilà pourquoi Rogers affirme que : « Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même. Et qu'ils s'approprie »

Par conséquent, nous rappelons le statut du « bon apprenant », celui-ci profite des occasions, pratique, analyse ses problèmes, contrôle ses

productions et maîtrise l'utilisation des stratégies pour apprendre à apprendre et a communiquer.

Il est pertinent de réitérer ici que suivant cette distinction entre apprentissage et acquisition, « apprentissage » fait l'objet de notre étude. Néanmoins, notre cadre théorique est basé sur les théories d'apprentissage de Krashen et les théories d'acquisition par Halliday.

2.5.1 Les stratégies d'apprentissage d'une langue

Une stratégie d'apprentissage est une série d'actions qu'un apprenant adopte pour faciliter la tâche d'apprentissage. Il/elle commence par l'analyse de la tâche, la situation et ce que l'apprenant a déjà dans son répertoire. L'apprenant va ensuite sélectionner, déployer, et évaluer l'efficacité de cette action, et décide s'il/elle a besoin de réviser le plan et l'action. Les apprenants d'une langue étrangère emploient des stratégies naturellement et spontanément, évidemment pour faciliter l'apprentissage (Zybert 95-103). Les stratégies d'acquisition de la langue peuvent être considérées comme un sous-ensemble du processus de l'acquisition générale de la langue. La stratégie d'acquisition d'une langue est une tactique qui est employée par un apprenant pour améliorer ses capacités. La plupart des apprenants ne peuvent pas être conscients des stratégies d'acquisition de la langue qu'ils parlent.

2.5.2 Les différences individuelles en apprentissage des langues

Nous pouvons tous apprécier le bien fondé de cette citation de (Bickel & Truscello16).

Les enseignants d'Anglais Langue Seconde, grâce à la nature même de leur domaine, ont depuis longtemps compris, probablement mieux que nombre d'autres enseignants, ce que signifie travailler avec un groupe hétérogène d'apprenants. [...] généralement parlant, les classes d'Anglais Langue Seconde ont toujours été caractérisées par un grand mélange de styles individuels et culturels et par une variété de stratégies utilisées.

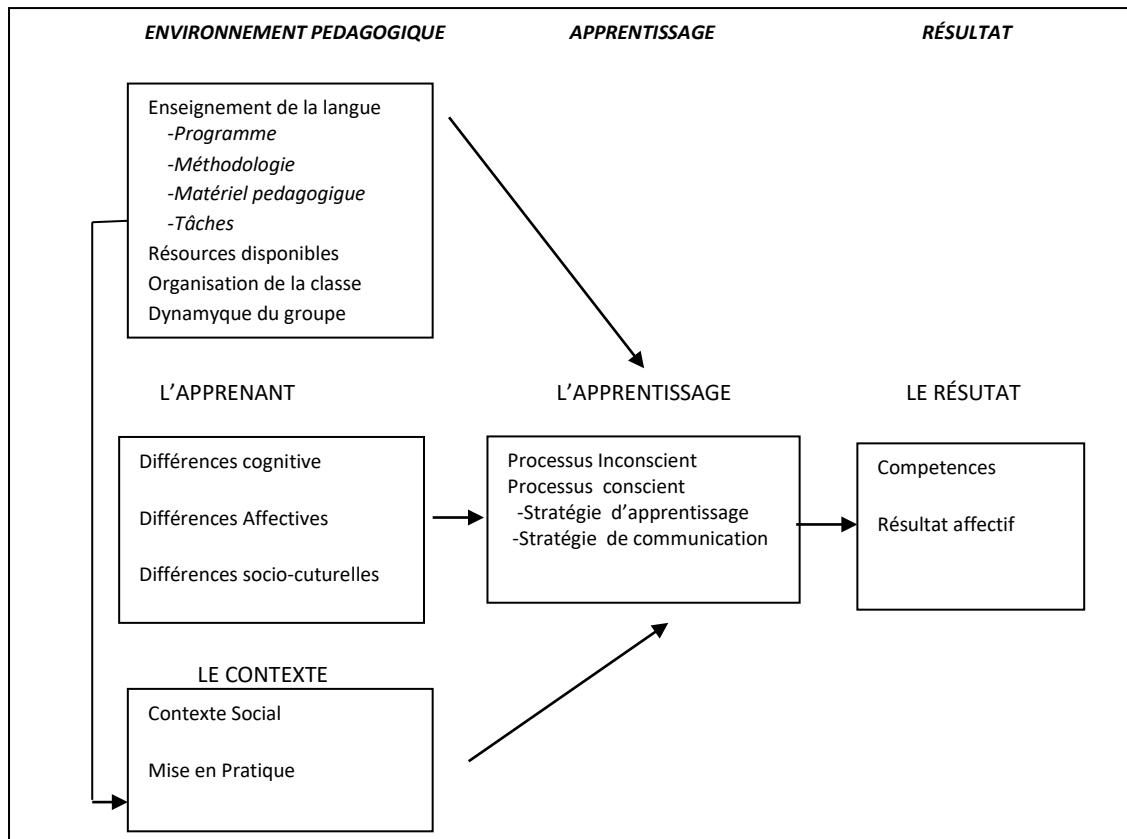
En effet, les enseignants ont souvent constaté des différences dans la façon dont les étudiants apprennent et le phénomène a été largement étudié en enseignement des langues même si les études n'ont été que rarement appliquées à l'utilisation de la technologie. Il faut noter que le terme différences individuelles englobe plusieurs notions différentes selon les chercheurs auxquels on se réfère. Cependant, on distingue généralement quatre types de différences individuelles (pour une étude plus complète de ces différences,)

- des différences cognitives (style cognitive- dépendance/indépendance du champ, le fait dépendre des risques, analysant/globalisant ; style d'apprentissage - visuel, auditif, tactile; intelligence ; aptitude),
- des différences affectives (motivation, personnalité - anxiété, confiance en soi attitude),
- des différences socio-culturelles (âge, sexe, éducation antérieure),
- des différences dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage (Atlan 7).

Les différences cognitives, affectives et socioculturelles sont en grande partie inconscientes et incontrôlables par l'individu. Elles peuvent évoluer avec le temps mais nous supposons qu'elles sont stables à un moment donné de l'apprentissage. Par contre, les stratégies d'apprentissage sont des techniques que l'apprenant peut choisir sciemment et utiliser pour faire avancer l'apprentissage. Le schéma de l'apprentissage dans la figure 2 permet de mieux situer la place de différences individuelles dans l'apprentissage.

C'est un schéma des variables intervenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère, fondé sur le modèle du bon apprenant de Naiman, Frolich & Todesco., élaboré par Skehan (1988) et revu afin de le rendre plus compréhensible. Le schéma organise la situation d'apprentissage en cinq groupes de variables: trois groupes de variables indépendantes ("l'enseignement", "l'apprenant" et "le contexte") et deux groupes de variables dépendantes ("l'apprentissage" et "le résultat"). Chaque groupe est ensuite décomposé en plusieurs paramètres. Il est à noter que le choix et la dénomination des différents éléments dans chaque groupe pourraient être discutés sans changer le schéma de base. Les flèches indiquent les influences que les différents groupes de variables ont les uns sur les autres. Au début de l'apprentissage, il y a un état initial décrit par l'environnement pédagogique et un résultat est atteint après passage par un processus d'apprentissage.

Figures 2: Un schéma d'apprentissage des langues



Source: Adapté de Naiman et Skehan (168)

Dans le contexte de l'interaction aptitude/traitement, les composantes de l'aptitude dans ce schéma sont les différences individuelles affectives et cognitives de l'apprenant. Les stratégies d'apprentissage font aussi partie des différences individuelles et donc de l'aptitude, mais elles n'interviennent pas au même stade du modèle d'apprentissage que les autres variables, comme nous l'avons montré dans le schéma. Elles peuvent, par conséquent, être, au moins en partie, le résultat d'une interaction entre le traitement pédagogique et les autres variables concernant l'apprenant.

Skehan note que ce modèle, qui est plutôt une liste de paramètres qui affectent l'apprentissage, a trois points forts. Il met bien en évidence les

différents paramètres d'un apprentissage réussi (168). Il se prête à la quantification des différents paramètres, car il permet de montrer dans quelle mesure une variable donnée a un effet sur une autre variable. Enfin, il permet de conceptualiser les effets de l'interaction entre les différentes variables. Ce schéma permet d'étudier les interactions entre l'igbophones et stratégies d'apprentissage suivant le modèle de l'interaction.

2.5.3 Les stratégies d'apprentissage

Dans cette partie, nous allons parler plus spécifiquement des stratégies d'apprentissage, car c'est cet aspect des différences individuelles qui sera abordé dans l'étude expérimentale que nous présenterons et qui constitue la partie "aptitude" de l'interaction aptitude/traitement. Il faut noter que les définitions des stratégies données dans les publications sur l'acquisition des langues sont nombreuses, variées et parfois contradictoires et ont considérablement évolué dans le temps. Une discussion complète du phénomène est hors du cadre de cet article et je présente ici seulement quelques considérations sur la définition des stratégies, sur les conditions d'utilisation des stratégies et sur leur classement que je trouve particulièrement pertinentes (pour une étude plus complète des stratégies d'apprentissage, (Atlan 49).

On trouve de nombreux termes dans les travaux des chercheurs pour parler du phénomène. Wenden (17) a relevé les termes suivants : techniques,

tactics, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, basic skills, functional skills, cognitive abilities, language processing strategies, problem solving procedures.

Techniques, tactiques, plans potentiellement conscient, opérations consciemment employées, compétence d'apprentissage, les compétences de base, compétence fonctionnelle, les capacités cognitives, stratégies de langage, procédés de résolution d'un problème. (Notre traduction)

Ces termes posent problème car ils confondent compétence (savoir lire, écrire, parler, etc.) processus (transformation de l'information) et stratégies proprement dites (technique, plan, moyen de compenser s'il y a un problème). Cependant, Wenden donne aussi six critères qui permettent de cerner la notion de stratégies et ces critères sont utiles qu'une définition bien arrêtée (3-13).

- a. Ce sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif.
- b. Certaines peuvent être observées par le chercheur et d'autres pas. En effet il est important de se rendre compte que nous ne pouvons pas vraiment observer les stratégies en tant que telles. Nous observons les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie.
- c. Elles sont orientées vers un problème.

- d. Elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage et peuvent donc être utilisées pour l'acquisition ou pour la communication.
- e. Elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques.
- f. Elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises; ce qui est important pour les retombées pédagogiques de l'utilisation des stratégies.

Parmi toutes les définitions proposées par les chercheurs, MacIntyre en donne une très simple qui cerne bien la notion tout en intégrant plusieurs des critères de Wenden (190). Pour lui, les stratégies d'apprentissage sont "des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication". Cette définition est utile. En effet, la notion d'intention implique que l'utilisation des stratégies n'est pas totalement inconsciente. Un comportement totalement inconscient semble mieux caractériser d'autres différences individuelles comme le style cognitif, par exemple. Par ailleurs, la notion de choix implique que l'apprenant essaie délibérément de résoudre un problème qu'il a rencontré, ce qui est après tout la raison d'être de l'utilisation des stratégies. Enfin, MacIntyre vise à la fois l'acquisition d'une langue et la communication.

Un autre aspect des stratégies d'apprentissage qu'il est utile d'étudier est celui des conditions d'utilisation. Dans le cadre de la psychologie générale

de l'éducation, Brown et al, ont identifié trois facteurs qui jouent dans le choix d'une stratégie par un apprenant: la tâche à accomplir, les caractéristiques de l'apprenant et la nature du matériel pédagogique (3-26). Comme on peut l'imaginer, la juxtaposition de ces trois facteurs rend l'identification et le classement des stratégies d'apprentissage difficile. Elle rend aussi difficile le fait de savoir pourquoi et dans quelles conditions un apprenant a recours aux stratégies. Cependant, MacIntyre a proposé un modèle d'utilisation des stratégies qui tient compte de ces difficultés (185). Pour cet auteur il y a quatre conditions qui doivent être présentes pour qu'un apprenant utilise une stratégie d'apprentissage:

- a. L'apprenant doit être conscient de la ou des stratégies appropriées. La stratégie peut être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être intentionnelle.
- b. L'apprenant doit avoir une raison pour utiliser la stratégie (un problème à résoudre, forte motivation, occasion de l'utiliser).
- c. Il ne faut pas qu'il y ait de raison pour ne pas l'utiliser (anxiété, sanctions lors de son utilisation, raisons de croire à son inefficacité).
- d. L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives (réduction de l'anxiété, meilleure note, etc.) même si la stratégie elle-même n'est pas utile pour l'apprentissage. Il reste enfin à présenter la façon dont les stratégies sont classées par les chercheurs.

Les chercheurs en acquisition des langues ont élaboré plusieurs systèmes de classement au cours des années.

Toutefois, il y a une série de stratégies qui peuvent aider les apprenants à mieux acquérir la structure et ainsi à communiquer facilement dans la langue. Les étudiants de langue étrangère font face est celle d'acquérir la structure linguistique.

Nous avons rencontré dans notre enseignement de tous les jours, comment les étudiants ont un vrai problème lorsqu'ils apprennent et font des phrase oralement c'est-à-dire la production orale. C'est plus sérieux lorsqu'ils utilisent la langue dans une production moins contrôlée. Dans des situations de libre interaction orale, le rappel de construction des phrases oralement est difficile, même après qu'il ait été soi-disant étudié. Apprendre un mot de manière isolée ne permet pas à l'apprenant de l'utiliser convenablement à l'encontre de mots généralement utilisés dans des contextes et classements.

Or, la forme écrite du mot connu de l'apprenant n'implique pas que ce mot puisse être prononcé, c'est à dire qu'il peut être prononcé correctement. A moins que les modèles grammaticaux dans lesquels utiliser le mot doit être utilisé par l'apprenant, celui-ci ne sera pas capable de s'en servir. On peut observer ici que l'apprentissage de la structure linguistique est considéré comme étant en rapport avec les collocations. Mais quelles sont les stratégies

que l'on emploie pour acquérir la langue? Les stratégies suivantes sont adoptées: les stratégies de consultation de dictionnaire, les stratégies de prise des notes, les stratégies de répétition, les stratégies d'encodage et les stratégies morphologiques. Nous les présentons ci-dessous.

2.5.4 Les stratégies de consultation du dictionnaire

Au cours de notre enquête, nous avons constaté que la plupart des débutant de l'acquisition/apprentissage du français ne travail pas sans l'emploi du dictionnaire et surtout dès le commencement. D'après Baxter, un dictionnaire est parmi les premières choses qu'un apprenant de langue étrangère achète (325-336). Les apprenants ont tendance à porter leurs dictionnaires avec eux, partout où ils vont, non pas les livres de grammaire. Les résultats des recherches de Knight qui s'accordent avec ceux de Hulstijn (139-147), montrent que les apprenants de langue étrangère cherchent toujours un mot même s'ils en avaient correctement deviné le sens. Le dictionnaire pédagogique pourrait être l'outil privilégié de l'enseignement et de l'acquisition des connaissances lexicales. « Quand nous n'arrivons pas à deviner la signification d'un mot, nous le cherchons dans le dictionnaire ou nous en demandons le sens à notre interlocuteur », a fait remarquer Sauvageot (32). Les dictionnaires de langue se veulent des descriptions du lexique, des « modèles lexicaux » conçus pour être utilisés par le grand public comme ouvrages de référence et consultation. Ils devraient donc être en

mesure de répondre aux questions les plus évidentes que l'on se pose sur le fonctionnement des unités lexicales de la langue. Cependant les dictionnaires remplissent rarement ce rôle, notamment lorsqu'ils sont utilisés dans un contexte de production langagière (et pas simplement pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot plus fréquent). Les informations que l'on retrouve dans un article de dictionnaire sont de plusieurs ordres: orthographe, prononciation, étymologie, définition, polysémie, synonymie (présentation de mots reliés), exemples, etc.

Chez De Martelaere, le dictionnaire d'apprentissage remplit quatre fonctions. En premier lieu, il tente de répondre aux besoins de l'apprenant aussi bien au niveau du décodage qu'au niveau de l'encodage. Ensuite, il sert d'outil d'apprentissage autonome dont l'apprenant se sert lors de l'acquisition structure linguistique française. En dernier lieu, le dictionnaire d'apprentissage initie l'utilisateur à la culture et à la vie sociale que véhicule la langue concernée (40). Lors de l'emploi d'un dictionnaire d'apprentissage, les apprenants se heurtent à divers problèmes. Nous en distinguons quatre.

D'abord, les informations morpho-syntaxiques sont difficiles à trouver. Très souvent, l'entrée lexicale est suivie d'un long paragraphe imprimé en tout petits caractères et donnant en vrac plusieurs informations. Tout cela empêche l'utilisateur de découvrir facilement ce qu'il cherche et il finit par être découragé. Un autre problème auquel il se confronte, est le caractère ambigu des phrases données en exemples. Ces dernières doivent non

seulement illustrer le sens du mot mais aussi et surtout ses spécifications grammaticales. Or, souvent les exemples sont peu accessibles à l'apprenant à cause de leur structure complexe et de l'emploi de termes trop difficiles. Souvent aussi, les codes utilisés sont difficiles à mémoriser en raison de leur caractère trop compliqué. De Martelaere « Un dernier problème auquel se heurte l'apprenant est le fait que les différents dictionnaires se servent de moyens différents pour indiquer les caractéristiques grammaticales des unités lexicales » (39-50). Au moins deux causes sont à l'origine de ces problèmes. En premier lieu, les dictionnaires présentent des lacunes aussi bien en ce qui concerne la quantité que la qualité de la présentation des informations morpho-syntaxiques. Les auteurs des dictionnaires d'apprentissage pour locuteurs natifs se limitent le plus souvent à ne signaler que les cas particuliers, étant donné que les utilisateurs connaissent les règles générales de la grammaire. Or, le lexicographe devrait présupposer une compétence limitée de l'apprenant et donc donner le plus d'informations possible. En ce qui concerne la qualité de présentation des informations, on relève la deuxième raison se situe au niveau de l'apprenant même, car la plupart des apprenants allophones, et même souvent un grand nombre de locuteurs natifs, ne sont pas conscients du nombre d'informations grammaticales que les dictionnaires fournissent à leurs utilisateurs. Lors de la consultation du dictionnaire, ils négligent de lire les pages introductives où sont données des

indications quant à leur emploi et où le système des codes est expliqué. Béjoint (cité par Lemmens et Wekker 10) confirme cette idée.

Souvent un manque de systématisme, ce qui empêche l'apprenant de trouver rapidement l'information appropriée.

2.5.5 Les stratégies de la prise des notes

La prise des notes est l'une des compétences que les étudiants peuvent acquérir pour améliorer leur compréhension et rétention de la grammaire. Les apprenants peuvent prendre des notes, sous forme de cahier la grammaire, de fiches la grammaire, ou simplement prendre les notes le long des marges ou entre les lignes après (s'être renseignés sur l'information au sujet d') un nouveau mot (McCarthy 1990:9).

2.5.6 Les stratégies de répétition

L'un des premiers problèmes que l'apprenant de langue étrangère rencontre est comment commettre un grand nombre de mots étrangers à la mémoire. La première stratégie et la plus facile que les apprenants adoptent et utilisent naturellement est simplement de répéter les nouvelles expressions jusqu'à ce qu'ils puissent être reconnus. Kelly présente les résultats d'une recherche qui indiquent que la répétition des mots à haute voix aide mieux la rétention qu'une répétition silencieuse; il observe que « l'oreille aide l'œil dans la rétention à long terme du lexique » (142). Rivers observe aussi qu'à travers les entraînements constants, la restriction d'ordre des mots comme «

Je l'ai vu » et non pas « Je vu l'ai » ou « j'ai vu j » les mots peuvent être aussi appris ; ce qui implique que la stratégie de répétition peut être aussi appliquée à la syntaxe (155).

2.5.7 Les stratégies d'encodage

La stratégie d'encodage, d'après Atkinson, est centrée sur la méthode du mot clé; dans cette méthode on se rappelle le mot étrange en le liant au mot clé, à un son semblable, (le lien acoustique), un mot natif à travers une image interactive qui implique à la fois le mot étrange et le mot natif (le lien d'image) (30, 821-828). On attend que le stimulus du mot étrange déclencherait l'activation du mot (homophonique) clé, qui à son tour activerait la phrase ou image interactive, en résultant au recouvrement du vrai sens.

2.5.8 Les stratégies morphologiques

Pour pouvoir développer et améliorer le vocabulaire à travers les stratégies morphologiques, l'étudiant doit être armé de la connaissance du morphème, la plus petite unité significative de la langue; de plus, l'étudiant doit connaître la différence entre une racine/radical, suffixe et préfixe. Par exemple: « Il a importé du vin du Canada ». Le mot importé "analysé et découpé en unités morphologiques est comme suit: im - préfixe - avec «dans» comme sens port - racine/radical - acte de porter é - suffixe - marque du participe passé d'un verbe se terminant en-er (à l'infinitif). En utilisant une

approche morphologique, l'étudiant sera capable de reconnaître les racines et déduire le sens à travers l'usage des morphèmes. Considérez les verbes suivants proposés par (O'Sullivan & Ebel 6). - porter - apporter - déporter - exporter - importer - emporter, l'apprenant peut être au courant du sens de « porter » = porter quelque chose; « importer » apporter dans son territoire natif, puis d'une source, « exporter » etc. O'Sullivan et Ebel observent que « la connaissance que l'étudiant a déjà dans sa Grammaire Universelle (GU) l'informe de la probabilité que les nouveaux mots qu'il essaie d'apprendre ont quelque chose à faire avec porter, rapporter ou supporter le poids de quelque chose », et conclut que « la comparaison côte à côte des mots anglais doit lui donner d'autant plus que le sens dérivé de leur racine commune « port ». Le concept de « portable » peut aussi être démontré facilement avec nombreux objets de classe. Le professeur peut poser une question comme : « Le tableau est-il portable ? » Les étudiants sont supposés répondre de la façon suivante : « Non, il n'est pas portable ». Ou « Le sac, est-il portable » ? A laquelle les étudiants sont tenus de répondre : « Oui, il est portable ». Jusqu'ici, le caractère fondamental du morphème « port » semble bien établi. Le professeur peut modeler aussi l'impératif en ordonnant à un étudiant de porter les livres ; « Porte les livres », et il décria alors l'action que l'étudiant exécute ainsi « Il porte les livres ».

D'après O'Sullivan et Ebel, l'auditeur s'accoutume par là au fait que l'inflexion du verbe dans les deux fonctions a le même son. En recourant à la

GU, le professeur pose maintenant les questions: Qu'est-ce que le préfixe « im » veut dire ? Comment le sens du mot va-t-il changer, si « im » est placé devant porter? Considérons les préfixes suivants que l'étudiant devrait savoir: **im-** « dans » - il arrive que cela corresponde exactement au préfixe anglais **ex** – « loin de » **em** – « de/avec ». A partir de ces préfixes qu'il connaît déjà, l'étudiant peut commencer à étendre son vocabulaire substantiellement et deviner aisément le rapport qui existe entre des verbes tels que: « importer », « exporter », «emporter ». O'Sullivan et Ebel (9) suggèrent qu'une leçon comme la suivante pourrait traiter des suffixes. Par exemple, étant donné que l'étudiant sait transformer un verbe en un adjectif en ajoutant un suffixe « é », cela étant évident de notre exemple « import » = « importé » ; « export » = « exporté », il exécutera facilement la transformation affixale. Pour des verbes du premier groupe qui généralement ont leur marqueur infinitif « er » (à l'écrit) le suffixe « é » sera ajouté. L'étudiant a maintenant un participe passé qui peut être utilisé comme un adjectif ; « Les vins importés sont très chers ». Une autre leçon du suffixe pourrait montrer l'usage en français de « -eur/-euse », et « -eur/-rice » pour former des noms tels que « masseur », un homme qui fait des massages, et « masseuse », une femme qui fait des massages; ou « acteur/actrice », un homme/une femme qui acte, et « actrice » une femme qui joue un rôle dans un film ou une pièce de théâtre. Un bon exercice serait d'examiner une série de paires de noms dans cette catégorie pour déterminer si on peut prédire quand le suffixe féminin sera «-euse » et

quand il sera «-rice ». L'anglais a des suffixes comparables, habituellement avec une inflexion supplémentaire qui montre le genre de celui qui fait l'action. Les exemples sont : « or » et « er ». Quand ils sont attachés à un verbe, ils signifient « celui qui fait cette action », comme « sailor » celui qui navigue, ou « baker » celui qui fait cuire au four. L'approche morphologique dans l'apprentissage du vocabulaire par exemple permet à l'étudiant d'acquérir ce qu'O'Sullivan et Ebel appellent «l'auto-production de vocabulaire ». Si cette technique est pratiquée régulièrement, elle équipera l'étudiant du mot juste pour le contexte qu'il faut. Un point essentiel ici est que l'apprenant peut se souvenir en même temps qu'il/elle a rencontré le mot auparavant, mais peut se rendre compte qu'il a été utilisé peut-être différemment ; ce qui est plus important, c'est que l'apprenant devient habitué au nouveau contexte, de même qu'il montre une impatience pour apprendre un mot particulier. L'apprenant peut contextualiser le mot, le moment où il/elle le remarque, et ceci fournit une base pour une meilleure compréhension du mot. Le processus de dé-contextualisation a lieu soit consciemment soit inconsciemment dans une variété de manières. Par exemple, cela peut se produire pendant les exercices de lecture et d'écoute quand le professeur met en valeur un mot particulier; pendant des exercices oraux ou quand le professeur fournit une explication du mot aux apprenants, peut-être en traduction, fournissant un synonyme ou une définition de la langue cible. La signification d'un mot déterminé dans un exercice oral mène

à une meilleure mémorisation du mot. De plus, ce ne sont pas seulement les apprenants qui sont directement engagés dans l'exercice qui apprennent le mot, mais même ceux qui observent passivement le processus de négociation de sens apprennent aussi. Alors que remarquer un élément dirige l'apprenant vers l'apprentissage du mot, la répétition, le deuxième processus de l'acquisition de vocabulaire, renforce le sens du mot dans l'esprit de l'apprenant. Plus fréquent la répétition d'un élément particulier dans un processus d'apprentissage plus grand sont les chances que l'élément devienne permanent dans la mémoire de l'apprenant. Néanmoins, la durée de temps entre les rencontres ne peut pas être trop longue. Si l'apprenant n'est pas capable de se rappeler d'avoir rencontré le mot dans le passé, il/elle se retrouve au niveau initial du processus d'apprentissage. Nation (68) fait les recommandations suivantes sur la fréquence des exercices d'écoute/ de lecture.

Le processus créatif ou de l'usage génératif a lieu quand « des mots précédemment rencontrés se retrouvent utilisés de manières différentes des rencontres antérieures avec le mot. Les nouvelles rencontres font que les apprenants conceptualisent à nouveau leur connaissance des mots en question. L'usage génératif a sa réalisation réceptive et productive. L'usage génératif réceptif a lieu quand on rencontre un mot particulier en lisant ou écoutant, et a un sens légèrement différent : il peut être productif, lorsque l'apprenant n'est pas encore habitué au sens particulier du mot, surtout quand

les « intensifs » comme très, hautement, extrêmement, etc., sont ajoutés au mot. Ces considérations nous mènent à la pertinence de la distinction que fait Krashen entre l'apprentissage et l'acquisition et entre les contextes dans lesquels l'acquisition de la première langue (L1) et de la deuxième langue (L2)/Langue Etrangère (LE) ont lieu. Des différences telles que l'immersion en langue contre l'entraînement de classe ; le rôle de la motivation vis-à-vis du besoin des locuteurs natifs pour la communication comparée aux apprenants étrangers dans le contexte artificiel sans besoin de la communication en LE.

2.6 Les composantes linguistiques

On appelle composantes linguistique ensemble de relations aussi simples et économiques que possible capables d'assurer la description de vastes ensembles de la linguistique. Chez Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, et Mével, (105), on donne le nom de composante à chacune constitutives d'une étude. En grammaire générative par exemple les parties constitutives sont : composante sémantique, composante syntaxique, composante transformationnelle et composante phonologique ou a chacune des parties de la base d'une grammaire : composante catégorielle, composante lexicale.

2.6.1 Le lexique

Si l'on se situe du point de vue du mode de fonctionnement de la langue, l'acquisition du lexique n'apparaît pas comme primordiale pour l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, l'acquisition du lexique relève, pour beaucoup, de la mémorisation. En isolant - de façon artificielle - le lexique d'une LE, on peut supposer que les apprenants puissent en réaliser assez facilement l'apprentissage, sans l'aide d'un enseignant, c'est-à-dire en complète autonomie. En revanche, ils pourraient moins facilement apprendre les aspects qui concernent les compétences non-lexicales de la LE - la prononciation et la syntaxe, par exemple. Isoler ainsi le lexique au sein de la compétence linguistique souligne la différence entre un apprentissage que les apprenants peuvent réaliser en autonomie et un autre qui nécessite l'apport presque indispensable d'une aide externe. Pourtant, et c'est un paradoxe relatif, lors d'une interaction avec l'enseignant ou face à un texte, c'est précisément au lexique que les étudiants semblent accorder le plus d'importance. Souvent, ils essaient en priorité de connaître la signification de tous les mots, avant même d'analyser leur agencement ou leur utilisation dans la situation particulière d'énonciation. Pour eux, les mots - qui sont la surface lexicale de la LE- représentent la langue, alors que du point de vue de l'enseignement, les mots ne sont qu'un support pour la langue. Pour rendre la situation d'enseignement-apprentissage sans doute plus féconde, l'enseignant peut établir un contrat didactique avec les apprenants qui les invite à aller au-

delà de la surface lexicale de la LE, en mettant cette dernière en relation directe avec la situation d'énonciation.

2.6.2 Acquisition d'une compétence linguistique en langue étrangère et progression de l'apprentissage.

Mener une réflexion dans ce sens permet, d'une part, d'éviter une appréhension de la LE erronée (car fortement réductrice) et invite, d'autre part, à réévaluer la place du lexique dans l'acquisition d'une langue étrangère. Ainsi, accorder une importance moindre au lexique au début de l'enseignement-apprentissage, et ne l'aborder pour lui-même qu'après un travail conséquent sur la prononciation et sur la structure de la LE, paraît profitable pour les apprenants pour deux raisons au moins:(1) Habituellement, le lexique intervient dans l'apprentissage de la prononciation, et deux tâches sont ainsi à la charge des apprenants: concentration sur la prononciation du mot mais aussi, inévitablement, sur son sens. Sans parler de double effort cognitif, au moins peut-on évoquer ici un double attention cognitif demandé aux apprenants. Cela peut impliquer une moins bonne acquisition de l'un des deux éléments au profit de l'autre. Comme l'indique le neuro-psycholinguiste Nespoulous (14), l'être humain soumis à une "double tâche", est confronté à un «trade-off» (ou «conflit procédural» [...] qui le conduit à négliger X pour bien appréhender Y_. (2) De plus, une masse de vocabulaire trop importante à acquérir peut émecher les apprenants de se concentrer sur la structure de la langue. À leurs yeux, le

lexique est un élément important lors de l'appréhension de la LE. Aussi posent-ils fréquemment la question. Comment diton "...” en français à leur professeur. Quoi de plus normal si l'on pense que, lors de l'étude d'une langue nouvelle, les apprenants vont (devraient?) manifester de la curiosité pour ce qui est étranger dans cette langue, ainsi que pour ce qui est leur est le plus facile à percevoir: la forme de la langue, autrement dit, les mots. Plus rarement leurs questions portent sur la logique de la langue ou sur ses fondements. Ce qui attire le plus l'attention des apprenants, ce sont bien les détails de la LE, et non point ce qui est général ou régulier. Ils prêteront sans doute plus d'attention à une exception, à un mot nouveau, qu'aux éléments qui sous-tendent l'existence de l'exception (la règle) et la présence du mot nouveau (la situation, l'architecture d'un texte, etc.). Pour les apprenants, et surtout en début d'apprentissage, comprendre, c'est pouvoir comprendre les morphèmes. Comprendre un énoncé, dans cette optique-là, n'est sans doute pas maîtriser l'architecture structural et discursive de cet énoncé, mais bien plutôt reconnaître un enchaînement de mots: c'est réaliser une reconnaissance de surface et donc, une compréhension de surface. Cependant, comme le note Kekenbosch (81), «la compréhension d'une phrase ne se réduit pas à une simple concaténation de traitements de mots ». C'est pourquoi des apprenants qui ne sont pas attentifs à ce fait-là risquent d'avoir une approche erronée dans leur façon d'appréhender la LE. Précisons un point ici: ne pas donner la priorité au lexique dans l'apprentissage d'une LE ne signifie nullement que

cette composante ne soit pas importante. Simplement, pour nous, il est souhaitable que le poids mémoriel que représente le stockage du vocabulaire (lié notamment à son arbitraire) interfère peu dans l'apprentissage avant que la prononciation et le cadre syntaxique de la langue ne soient relativement bien maîtrisés. Une fois cette étape franchie, le vocabulaire doit effectivement être au centre de l'apprentissage, car l'acquisition d'un mot demande une exposition fréquente et variée.

2.6.3 La prononciation

Concernant l'apprentissage de la prononciation, Vogel (185-186) opine:

Dans les cas où certains faits de système sont similaires dans la langue de départ et l'inter langue tout en s'écartant de la norme de la langue cible, il est plausible d'envisager que la langue de départ ait pu influencer l'inter langue. Dans le domaine phonétique, la reproduction mécanique des habitudes de prononciation et d'intonation de la langue maternelle semble être un fait acquis.

Il paraît ainsi primordial pour les apprenants de pouvoir travailler en profondeur afin de conscientiser la nature du système phonologique de la LE et ce, afin de le produire correctement. Dans la pratique de classe, ce travail d'importance relatif à la prononciation est souvent négligé par l'enseignant. Il est vrai que les manuels et les programmes de langue ne l'invitent pas souvent à se pencher réellement sur cette activité; par ailleurs, notons que l'entraînement à la prononciation, ainsi que le travail de correction

phonétique, requièrent de la part de l'enseignant beaucoup de temps et un certain savoir-faire dont il ne dispose pas nécessairement. Situation paradoxale s'il en est, le système phonético-phonologique étant à la base de la production de la langue, les enseignants ne peuvent pas se permettre de passer outre ou d'en proposer enseignement trop approximatif. Il pourrait en résulter des apprenants qui possèdent une maîtrise structurale correcte et une bonne connaissance globale de la LE, mais avec une prononciation plus ou moins aléatoire.

Bien entendu, une mauvaise prononciation n'empêche pas, à proprement parler, la communication. Néanmoins, si l'enseignant est responsable de la prononciation de ses apprenants (jusqu'à un certain point), une négligence de sa part dans ce domaine peut leur donner de mauvais réflexes phonatoires, qu'il sera ultérieurement difficile de rectifier. Il est cependant étonnant, mais fréquent, de constater que la prononciation d'apprenants avancés présente de sérieux problèmes ; la question de la correction phonétique se pose avec eux, mais l'on sait qu'il est difficile de changer efficacement et rapidement de mauvaises habitudes phonatoires déjà fixées. Il est dès lors plus efficace de mettre fortement l'accent sur un travail phonétique conséquent de prononciation préalable à tout autre apprentissage en LE.

2.6.4 Le niveau structural

Nous suggérons que les apprenants débutants sont d'abord des traducteurs de leur LM vers la LE qu'ils apprennent, car ils calquent leur connaissance de la première lorsqu'ils appréhendent la deuxième. Par ailleurs, pour Nespoulous (5), «la difficulté de la traduction trouve une de ses principales sources dans la variation structurale importante qui caractérise les différentes langues du monde ». C'est au vu de ces deux éléments qu'il semble primordial -d'un point de vue méthodologique et en début d'apprentissage-de privilégier certains niveaux de fonctionnement de la LE, tel que le niveau structural. Puisque sa structure est propre à chaque langue et que «la description conceptuelle de la langue, d'un locuteur donné ou d'une communauté linguistique concrète n'est qu'une moyenne» (Laks, 64), un véritable travail de fond semble requis pour l'acquisition par les apprenants de la structure d'une LE. Le professeur peut enseigner le noyau de la langue, lequel est formé par les structures de base.

Toutefois, le cadre de la salle de classe étant restreint souvent temporellement, mais aussi du point de vue des situations que les apprenants peuvent rencontrer, l'ensemble des éléments satellites à ces structures de base ne peut être que suggéré aux apprenants. Ces derniers doivent donc se construire une représentation personnelle de ces éléments, lesquels forment la chair de la langue en tant qu'objet d'utilisation personnelle par un individu particulier. À nouveau, même si des ressemblances avec la structure de la LM

peuvent s'avérer utiles, surtout dans le cas de langues proches (Sagaz 51-62.), cela ne suffit pas pour que les apprenants intègrent vraiment un système qui est régulé à la fois par la nature des éléments linguistiques employés et la situation communicationnelle.

2.7 Une revue des méthodes d'apprentissage

Nous avons envie de faire une revue des différentes méthodes d'apprentissage et stratégies d'une langue. Mais avant d'aborder ça il serait nécessaire de faire brièvement en revue l'évolution des approches de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. **La méthodologie traditionnelle**, au 18^e siècle, mettait l'accent complètement sur l'exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme un système d'apprentissage de la langue. Notons aussi que la grammaire était enseignée de manière déductive où l'on présentait premièrement la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases (Germain 2).

Dans l'opinion de Puren, le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui donnait la priorité à l'écrit sur l'oral (50). La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Il affirme le besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. Germain nous informe

qu'à partir des années 1870, les traditionalistes étaient opposés (4). Par conséquent, une instruction officielle imposera en France en 1902.

Puren a utilisé le terme « le coup d'état pédagogique de 1902 » pour la méthodologie directe dans l'enseignement national. Germain en examinant l'évolution de l'enseignement des langues affirme que depuis le 19^e siècle jusqu'à nos jours, les méthodologies aussi bien que les objectifs de l'apprentissage des langues étrangères ont varié (1). Donc, l'objectif culturel était prioritaire le temps la. On étudiait une langue étrangère pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général. A partir des années 1950, l'enseignement des langues a été donné l'objectif pratique de faire acquérir une langue donnée comme un outil véritable de communication. Germain (5) observe qu'au 19^e siècle, la méthode utilisée dans l'enseignement des langues étrangères était la méthode traditionnelle appelée aussi « classique » ou la méthodologie grammaire-traduction (24). Germain (5) constate que cette méthodologie ne proposait qu'un modèle d'enseignement imitatif sans aucune créativité de la part de l'apprenant. Vers 19^e siècle, on avait introduit la version-grammaire où on découpait en parties un texte de la langue étrangère et le traduisait mot à mot en langue maternelle. Par conséquent, dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base les points grammaticaux étaient abordés. L'enseignant n'avait pas besoin du manuel d'enseignement. Donc, sans tenir compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales Il choisissait lui-même les textes. Il devient le maître de la classe

et c'est lui qui dominait entièrement la classe, sans permettre aux élèves de participer. Les exercices sont préparé par lui-même, posait les questions et corrigeait les réponses correspondantes. Comme d'habitude, la langue d'interaction était la langue maternelle. La langue étrangère était apprise à travers la traduction en langue maternelle.

La méthode directe implique l'enseignement des langues étrangères sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en français. Le professeur à l'aide d'objets ou d'images explique le vocabulaire mais ne traduit jamais en langue maternelle.

Germain soutien que l'objectif est de faire penser l'apprenant le plus tôt possible en langue étrangère (5). Depuis le 19e siècle jusqu'à nos jours, les différentes méthodologies qui se sont succédé après la méthode traditionnelle sont la méthode naturelle, la méthode directe, la méthode active, la méthode audio-orale, la méthode situationnelle anglaise, la méthode audio-visuelle, l'approche communicative et finalement l'éclectisme (Germain 5-9). Mais aujourd'hui, nous avons une nouvelle méthode : la perspective actionnelle. Nous nous passons de l'examen des méthodes parce qu'il n'est pas nécessaire ici. Les avantages et désavantages ont été relevés par maints auteurs (cf. Kwofie, 1985 ; Halliday et al. 1970 ; Germain 1993). Notons simplement qu'à l'heure actuelle, on était à une période **d'éclectisme méthodologique** où l'on propose l'utilisation d'un enseignement « accumulatif et cyclique » qui encourage l'emploi de la langue parlée, en

accordant une attention égale à tous les aspects de la compréhension et de la production orale et écrite. On s'accorde avec Germain pour dire qu'on assiste actuellement en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies. Or, l'éclectisme présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement-apprentissage auxquelles les enseignants doivent faire face (Germain 23). Le Cadre Européen commun de référence a proposé une méthode, dans cette méthode, l'apprenant est un utilisateur de langue susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral. De ce fait, l'approche actionnelle demande à l'apprenant non seulement d'évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de se développer en personne sur le plan socio-affectif. Cette perspective pédagogique prend en effet sa source dans l'approche communicative, technique d'apprentissage précurseur bien développée depuis les années 80 et solidement installée dans les manuels de disciplines permettant d'enseigner le français langue étrangère dans notre contexte. Dans ce sens, l'approche actionnelle peut être définie comme une continuation de l'approche communicative. De même que pour Puren (4), l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative: la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer. L'auteur donne l'exemple de deux pièces de puzzle, qui ne peuvent s'ajouter parfaitement l'une à l'autre que parce que les « traits » de leurs faces d'assemblage, leur «

tracé », sont l'exact inverse l'un de l'autre. Il est donc possible d'en résulter que les traits différents et même opposés peuvent s'unifier pour arriver normalement à une complémentarité. Ainsi, l'approche actionnelle aide l'apprenant à sortir sa pratique de langue de la salle de classe et l'emmener au sein des milieux vivants et non simulés idéalement. C'est pour cette raison que l'optique dans laquelle se situe le présent travail permet de voir la personne qui apprend une langue étrangère comme un individu social et pas uniquement comme un étudiant-apprenant. Cet acteur social, nous le nommons dorénavant utilisateur de langue. D'où la nécessité d'étudier deux nouveaux concepts-clé offerts à la didactique des langues par l'approche actionnelle: activité-projet et technique d'apprentissage transparent.

Dans l'approche actionnelle, l'utilisateur est orienté à faire un travail, résoudre un problème, réaliser un fait concrètement. Pour ce faire, premièrement, les activités à mettre en œuvre sont précisées. Elles seront aux niveaux micro et macro. Les activités macro recouvriront d'autres activités micro. Dans l'ensemble, ces activités forment un projet. Pour qu'un projet soit mené à son terme, l'utilisateur, seul ou en équipe, doit accomplir certains devoirs appelés tâches. L'activité proposée, conforme au niveau de langue de l'utilisateur, diffère principalement de l'activité classique de l'approche communicative par son aspect de changer la position de l'apprenant en utilisateur réel: celui-ci n'apprend plus la langue de façon scolarisée mais il l'utilise. Plus exactement, il acquiert la langue en l'utilisant physiquement et

concrètement. Cette dimension de l'approche actionnelle incite l'utilisateur à faire plus de recherches, dépenser plus d'efforts, prendre plus de responsabilités, réussir un travail authentique et développer son autoestime dans un but précis. La pédagogie du projet trouve en effet ses racines à la fin du XIX^{ème} siècle chez Dewey. Son mot d'ordre « Learning by doing »

Apprendre par l'action » contient en germe les fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement-apprentissage. Pour lui, la construction d'un projet permet d'apprendre à prévoir les conséquences d'un acte, apprendre à observer pour prendre les conditions environnantes en considération et donner une signification (Perrichon, 91-111).

Lorsque la langue d'apprentissage n'est pas du tout utilisée dans le pays d'enseignement (apprentissage du français au Nigéria), il sera indispensable de recourir à Internet, au téléphone, aux ressources orales et écrites, aux entreprises, aux instituts de langue, aux bibliothèques des Instituts, à la technique de simulation.

On est tenté de dire qu'il n'y a pas de méthodologie « unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord ». La nouvelle génération d'enseignants ne se sent plus attachée aux méthodologies constituées ni aux manuels.

2.8 Cadre théorique

Beaucoup sont d'études sur apprentissage et l'acquisition du langage, mais cette étude de recherche est ancrée autour de la théorie d'acquisition des langues "learning how to mean" développée par Micheal Halliday et les

hypothèses de Krashen sur apprentissage d'une langue. Discutant d'abord les hypothèses de Stephen Krashen sur l'apprentissage d'une langue.

2.8.1 Les hypothèses de Krashen

Stephen Krashen, Linguiste Américain inspiré des années 1980 qui fait débats jusqu'à nos jours, a formulé la théorie de l'acquisition naturelle du langage et légué à la postérité cinq (5) hypothèses peu vérifiées : i) Hypothèse de l'acquisition en opposition à l'apprentissage (ii) Hypothèse du moniteur (iii) Hypothèse de l'ordre naturel (iv) Hypothèse de l'input (v) Hypothèse du filtre affectif. Le model est présenté ci-dessous :

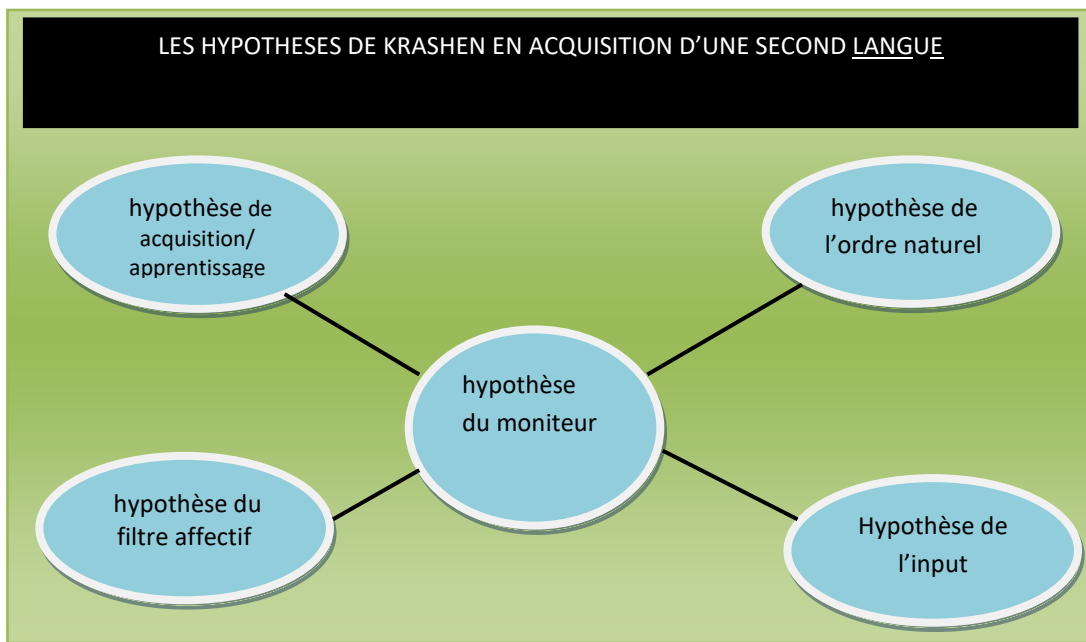


Figure 3 : Les hypothèses de Krashen

La théorie principale de Krashen sur l'apprentissage de L2 c'est la distinction entre acquisition et apprentissage d'une langue, une distinction que les autres chercheurs de L2 acquisition conçoivent " peut être une concept plus importantes dans le domaine. Selon Krashen, acquisition est un

processus subconscient. Tandis que l'apprentissage est conscient. Bien que les deux jouent un rôle fondamentale dans le développement de compétence L2. Acquisition est plus importante, lors que la compétence est développée par ca et il prend la responsabilité de la production des langues et aisance du langage.

Compétence acquise par apprentissage ou le "Moniteur" selon Krashen peut être modifié la langue par une compétence de langue acquise. C'est-à-dire que l'apprenant de L2 peut employer les règles de l'apprentissage pour faire "moniteur" ou corriger sa langue soit avant ou après le moment de production.

KRASHEN'S FIVE HYPOTHESIS ON L2 LEARNING

| | |
|-------------------------------------|--|
| The Natural Hypothesis | "We acquire the rules of languages in a predictable order" |
| The Acquisition/Learning Hypothesis | 'adults have distinctive ways of developing competencies in second languages...acquisition that is by using language for real communication... learning ... 'knowing about' language. (Krashen & Terrell 1983) |
| The Monitor Hypothesis | "conscious learning can only be used as a monitor or an editor" (Krashen & Terrell 1983) |
| The Input Hypothesis | "humans acquire language in only one way- by understanding messages or by receiving "comprehensive input" |
| The affective filter Hypothesis | "a mental block, caused by affective factors... that prevents inputs from reaching the language acquisition device (LAD) |

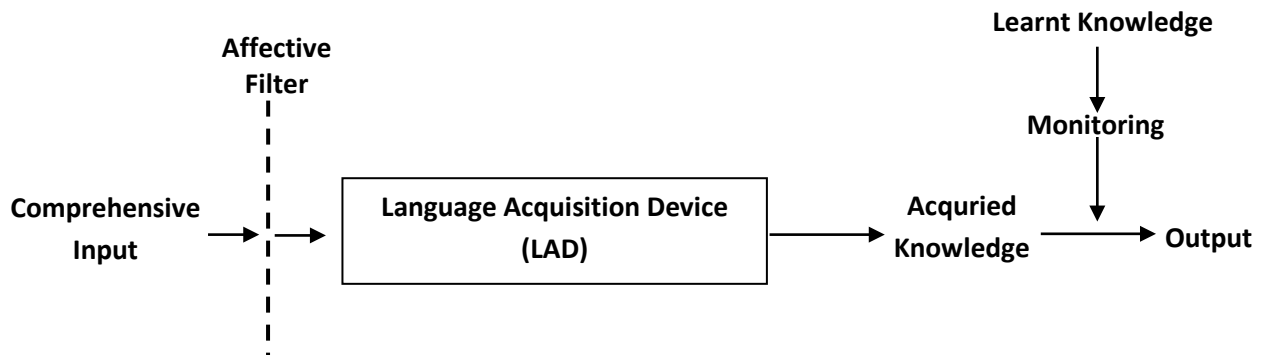
(Krashen 100)

Figure 4: Les cinq hypothèses d'apprentissage du L2 (D'après Krashen & Terrell)

Selon Krashen, la compétence apprise et la compétence acquise développent dans plusieurs et différentes manière. Dans son avis,

apprentissage d'une langue est par règles formelles comme illustré dans la figure ci-dessous:

Figure 5: Input Hypothesis Model of L2 Learning and production



(Adapté de Krashen) (1982, 16 and 32, and Greg, 1984)

A lors que acquisition d'une langue déroule différemment car elle développé exclusivement. Par ce que Krashen appelle “ l'input compréhensible”. C'est a dire que les apprenants de L2 acquissent la compétence soit par exposition a compréhension et les choses avec sens.

D'après Krashen on dirait qu'une personne ne maîtrise une langue que lorsque cette langue a été acquise (2). Cette vue soulève la question de savoir à quel point une langue peut se dire acquise? L'apprentissage scolaire d'une langue peut nous exposer aux règles de grammaire, mais cela ne veut pas dire que nous puissions les appliquer nécessairement de manière correcte. En effet, les apprenants peuvent obtenir de bonnes notes aux épreuves de grammaire, sans atteindre le même niveau dans les épreuves qui portent sur le contenu plutôt que sur la forme; ils commettent des erreurs qu'ils ne font pas dans les épreuves. Quel terme alors doit-on employer dans la didactique des

langues? L'acquisition ne s'applique-t-elle pas en matière de langue étrangère ou seconde? Quoiqu'il en soit, Krashen (9) identifie cinq hypothèses qui forment une base solide pour les méthodes et techniques qui aideraient les jeunes apprenants de langues étrangères et de langues secondes à apprendre plus facilement (Lightbown et Spada 26).

Les hypothèses sont discutées en détail ci-dessous :

- i) Hypothèse de l'acquisition en opposition à l'apprentissage
- ii) Hypothèse du moniteur
- iii) Hypothèse de l'ordre naturel
- iv) Hypothèse de l'input
- v) Hypothèse du filtre affectif

Hypothèse de l'acquisition/apprentissage: Krashen propose deux systèmes indépendants de performance en langue étrangère: « le système acquis » et « le système d'apprentissage ». Le « système acquis » ou « l'acquisition » est le produit d'un processus subconscient où les enfants acquièrent leur première langue. Le système de « l'apprenant » ou « l'apprentissage » est le produit d'instruction formelle et qui comprend un processus conscient qui aboutit à la connaissance des règles de grammaire. Donc, on apprendrait les secondes langues un peu comme les premières : on plongeant sans trop d'efforts conscients dans un grand bain linguistique. Faisons donc confiance à notre inconscient.

Hypothèse du moniteur explique le rapport entre acquisition et apprentissage et définit l'influence du dernier sur le premier. Krashen suppose qu'il y a dans le cerveau un système de déclenchement appliquant les règles qui ont été apprises. C'est le « moniteur » ou « l'éditeur ». Le moniteur rend le locuteur conscient d'une erreur faite. Le locuteur doit connaître les règles et avoir aussi le temps d'y penser et appliquer. Krashen observe que le rôle du moniteur est ou devrait être minime et servira seulement à corriger les déviations de parole « normale » et à donner à la parole une apparence plus « soignée ». Il y a de la variation individuelle dans l'usage du « moniteur ». Ainsi, il y a des apprenants qui utilisent le moniteur tout le temps (utilisateurs excessifs) ; ceux qui n'ont pas appris ou qui préfèrent ne pas utiliser leur connaissance consciemment (sous-utilisateurs) ; et ceux qui utilisent le moniteur convenablement (utilisateurs optimaux). Une évaluation du profil psychologique de l'utilisateur peut aider à déterminer à quel groupe il appartient.

Hypothèse de l'ordre naturel: Selon cette hypothèse, il y aurait un ordre logique d'acquisition des structures grammaticales, qu'on pourrait découvrir, et qu'il faudrait suivre. Donc, il affirme que les structures d'une langue sont toujours acquises plus ou moins dans le même ordre, indépendamment de ce qui est enseigné dans un cadre formel et suggèrent que l'acquisition de la structure grammaticale suit un « ordre naturel », qui est prévisible. Pour une langue donnée, quelques structures grammaticales

tendent à être indépendantes de l'âge de l'apprenant, du statut, et des conditions d'exposition. Cependant, Krashen signale que l'implication de l'hypothèse de l'ordre naturel n'est pas que le programme de l'enseignement de langue soit basé sur l'ordre qu'on trouve dans les études. En fait, il rejette le classement grammatical quand il s'agit de l'acquisition d'une langue.

Hypothèse de l'input: Cette hypothèse veut que l'apprenant améliore et progresse selon « l'ordre naturel » quand il/elle reçoit de l'input de la langue étrangère qui est un peu au-dessus de son niveau actuel de compétence linguistique. C'est-à-dire que le facteur essentiel est la quantité de l'input compréhensible à laquelle l'apprenant est exposé, l'input compréhensible étant, en d'autres termes, ce que l'apprenant peut comprendre entièrement et juste un peu plus. Par exemple, si l'apprenant est au niveau « 1 », alors l'acquisition a lieu quand il/elle est exposé(e) à l'input compréhensible qui appartient au niveau « 1+1 ». Comme tous les apprenants n'ont certes pas le même niveau de compétence linguistique au même moment, Krashen suggère que l'input communicatif naturel est indispensable à l'élaboration d'un programme d'enseignement qui assurerait à chaque apprenant l'input approprié à son niveau actuel de compétence linguistique. L'acquisition d'une deuxième langue ne se ferait pas correctement si l'on exposé a des inputs trop difficiles ou trop faciles. Il faudrait se situer juste un niveau au delà de ce que stagiaire maîtrise déjà.

Hypothèse du filtre affectif: Cette hypothèse explique que la motivation, la confiance en et les émotions en général joueraient un rôle important dans l'acquisition des secondes langues. Il pose qu'un nombre de « variables affectives » jouent un rôle de facilitateur mais non-causal dans l'acquisition d'une langue étrangère. L'hypothèse fait référence à l'idée que l'anxiété, la motivation et la confiance en soi jouent un rôle important dans l'acquisition. Cependant, le filtre qui se met en présence de l'anxiété, du manque de confiance ou de l'absence de motivation assure le passage de l'input, la motivation alors augmente, l'apprenant a confiance en lui-même et l'acquisition a lieu dans une ambiance sans anxiété. Une basse motivation et une inquiétude débilite peuvent ensemble « augmenter » le filtre affectif et former un « blocage mental » qui empêche un input compréhensible. En d'autres termes, quand le filtre est « haut », il entrave l'acquisition de la langue. En revanche, le « effet » positif est nécessaire, mais insuffisant pour que l'acquisition ait lieu. Or, les attitudes des linguistes envers ces hypothèses sont variées. Manmay & Greg, par exemple, critique les hypothèses ne les voyant pas comme valides (139-146). Shannon (2005) les considère comme « précieuses » ayant inspiré beaucoup de recherches.

Un examen attentif de la proposition du modèle de l'input de Krashen suggère que l'apprenant acquiert la langue grâce à ses efforts pour comprendre la langue étrangère et non pas grâce à ses efforts pour utiliser la langue. Selon Krashen l'apprenant a besoin de données compréhensibles.

Etant donné donc que l'input mène à l'acquisition, on a besoin de l'output pour pouvoir fournir l'input. Cette position est renforcée par Lightbown & Spada (38-40) qui signalent que les apprenants sont en grande partie responsables du choix de leur propre matériel. Dans le même ordre d'idées, Boulouffe (233-448) soutient que les apprenants doivent parler ou produire la langue pour l'apprendre. Toutefois, il observe que si l'on tient coûte que coûte à la méthode de l'input, l'apprenant comprendra seulement la langue à un niveau superficiel et ne sera pas capable de comprendre ou produire efficacement la langue ; il exprimera difficilement ses jugements, ses sentiments et ses croyances. White, de son côté, fait remarquer que l'input doit être compréhensible (245-275). Elle est de l'opinion que si la compréhension est rendue trop facile à travers la contextualisation, l'apprenant ne fera pas l'effort nécessaire pour s'approprier la langue, ce qui explique la tendance chez les apprenants dans les programmes d'immersion de produire ce qu'elle appelle « l'argot de classe ». Boulouffe et White concluent cependant que le modèle de l'input de Krashen a été utile en apportant à la « profession d'enseignement des langues », le besoin de fournir une gamme plus large et riche en matériels de langue plus que celle qu'on trouvait d'ordinaire en classe de langue. Ils ne voient aucune raison pour laquelle tous les apprenants doivent utiliser le même texte et en même temps.

L'essentiel est que la conception de l'acquisition de Krashen est aujourd'hui plus répandue et cela en dépit de nombreuses critiques de l'un ou

de l'autre aspect de la théorie (cf. Boulouffe et White). Notons ici que les critiques faites des théories de Krashen se réduisent à deux points principaux: en premier lieu, les théories de Krashen, selon les critiques, ne sont pas « prouvées scientifiquement », c'est-à-dire qu'elles n'ont pas été soumises à des recherches empiriques. En second lieu, les théories de Krashen comportent beaucoup de termes qui sont soit vagues, soit définis de manière peu claire et à ne pas permettre ou à limiter la vérification à travers l'usage de méthodes scientifiques (Gregg 139-146). Par exemple, comment mesure-t-on (ou définit-on opérationnellement) « le processus subconscient », que Krashen propose comme un élément important de l'apprentissage d'une langue étrangère. Malgré ces critiques, Krashen reste le théoricien le plus influent dans le domaine d'acquisition des langues secondes et étrangères, et ses idées sont largement acceptées par les chercheurs. Notre étude emprunte donc à son cadre théorique et la théorie de « Learning how to mean» d'Halliday à cause de leurs caractères complet et pertinent.

2.8.2 Théorie de «Sens pontentiel» (Meaning potential) par Michael

Alexander Kirkwood Halliday

Micheal Halliday (1975) et son ouvrage « Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language».

Pour Halliday, un enfant développe un potentiel de signification qui lui permet d'apprendre et d'assigner le signifiant au signifié dans sa langue maternelle. Dans son opinion:

A child learning his /her mother tongue is learning how to name; he/she is building up a meaning potential in respect of a limited number of social functions. These functions [instrumental, regulatory, interactional, personal, heuristic, and imaginative] constitute the semiotic environment of a very small child, and may be thought of as universals of human culture.

Un enfant apprenant sa langue maternelle apprend comment nommer; il /elle développe un potentiel de signification en ce qui concerne un nombre limité de fonctions sociales. Ces fonctions [instrumental, réglementaire, interactionnel, personnel, heuristique et imaginatif] constituent l'environnement sémiotique d'un très petit enfant et peuvent être pensées à comme les universaux de culture humaine.

(Notre traduction)

Halliday (1975) identifie sept fonctions que jouent la langue dans les premières années développementales de l'enfant. Selon Halliday, les enfants sont motivés à développer la langue parce qu'ils leur servent à interagir et à communiquer avec leurs entourages. En totale, la langue remplit sept fonctions fondamentales chez l'enfant. Les quatre premières fonctions de la langue aident l'enfant à entretenir ses besoins physiques, émotionnels et sociaux. Halliday appelle ces quatre fonctions ; instrumentale, réglementaire (régulateur), interactionnelle et des fonctions personnelles.

Selon lui, la fonction instrumentale de la langue se voit quand l'enfant utilise la langue pour exprimer ses besoins, comme par exemple, *je veux du jus*. Pour la fonction réglementaire de la langue, l'enfant utilise la langue pour communiquer à quelqu'un d'autre ce qu'il faut faire ou quoi faire. Par exemple, quand on enfant dit à son interlocuteur 'pars'. La troisième fonction

de la langue qui est interactionnelle se manifeste quand l'enfant utilise la langue pour prendre contact avec d'autres ou entrer en relation avec des gens. Par exemple, quand l'enfant dit *je t'aime maman*. L'utilisation de la langue pour exprimer ses sentiments, ses avis et son identité personnelle marque la quatrième fonction de la langue. Par exemple, quand l'enfant se dit *je suis une fille gentille*.

Les trois fonctions suivantes de la langue chez l'enfant selon la théorie *Learning how to mean* d'Halliday sont les fonctions heuristiques, imaginatives et représentatives. Ces fonctions aident l'enfant à maîtriser son environnement. Dans les mots d'Halliday, la fonction heuristique de la langue permet à l'enfant de gagner la connaissance de son environnement. Par exemple quand l'enfant voit un tracteur et pose la question : que fait le tracteur là-bas ? La fonction imaginative de la langue permet à l'enfant de raconter des histoires fictives, de plaisanter et de créer un environnement imaginaire. La fonction représentative de la langue est l'utilisation de langue pour transmettre des faits et des informations (29)

Selon Halliday, comme les mouvements d'enfant dans la langue maternelle, ces fonctions laissent place à "metafonctions" généralisé de langue. Dans ce processus, entre les deux niveaux du système protolanguage simple ("l'expression" et "l'union" de "contenu du signe de Saussure), un niveau supplémentaire de contenu est inséré. Au lieu d'un niveau de contenu, il y a maintenant deux: lexicogrammar et sémantique. "L'avion" de

"expression consiste aussi maintenant en deux niveaux: phonétique et phonologie. [30]

Les disciples d'Halliday voient son travail comme la représentation d'un point de vue rivalisant à l'approche formaliste de Noam Chomsky. La préoccupation majeure d'Halliday est que l'occurrence naturellement de la langue se voit dans les contextes réels d'utilisation" dans une grande gamme typologique de langues. Les critiques de Chomsky caractérisent souvent son travail, d'après le contraste, comme concentré sur l'anglais avec l'idéalisation platonique, une caractérisation que le rejet de Chomskyenne.

2.8.3 Revue des théories de l'apprentissage des langues étrangères

Les nouvelles théories de l'apprentissage des langues étrangères sont basées sur des années de recherche dans des domaines comme la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et la neurolinguistique y compris la linguistique (Freeman & Freeman, 38). Un des concepts soutenus par la plupart des théoriciens est que l'apprentissage est un processus ininterrompu, c'est-à-dire qu'il est prévisible et développemental. L'apprenant progresse d'aucune connaissance de la nouvelle langue, *tabula rasa*, à un niveau de compétence qui ressemble à celui d'un locuteur natif. Ces théories ont mené à l'identification de plusieurs étapes distinctes de développement d'une langue étrangère. Les étapes sont le plus souvent présentées comme suit :

Etape I: Etape silencieuse/réception ou pré-production. Cette étape peut durer de 10 heures à six mois. Les apprenants de la langue étrangère ont souvent jusqu'à 500 mots *réceptifs* qu'ils peuvent comprendre mais qu'ils peuvent ne pas utiliser confortablement ; ils peuvent comprendre des nouveaux mots lorsqu'ils sont rendus compréhensibles pour eux. Cette étape implique souvent une « période silencieuse » pendant laquelle l'apprenant de la langue étrangère peut ne pas parler mais répondre en utilisant une variété de stratégies y compris celles de pointer à un objet, une image, ou à une personne ; d'exécuter un acte, tel que se lever ou fermer une porte, faire des gestes ou faire un signe de la tête ; ou de répondre avec un simple *oui* ou *non* .

Etape II: Production. Le commencement de l'étape de production peut durer six mois après l'étape initiale. Les apprenants de la langue étrangère ont acquis près de 1000 mots réceptifs/actifs. Ce sont des mots qu'ils sont capables de comprendre et d'utiliser. Pendant cette étape, ils peuvent faire une ou deux phrases et peuvent démontrer la compréhension de nouvelles choses en donnant de courtes réponses *oui/non* , à de simples questions avec *qui/que/où*.

Etape III: Emergence de la parole. Cette étape peut durer plus d'une année. Comme d'habitude, les apprenants de la langue étrangère sont dits d'avoir acquis approximativement 3000 mots et peuvent utiliser des expressions

courtes et des phrases simples pour communiquer. Ils commencent à utiliser des dialogues et peuvent poser de simples questions telles que *je peux sortir?* et sont aussi capables de répondre aux questions simple. Ils pourraient produire de phrases plus longues, mais souvent avec des erreurs grammaticales.

Etape IV: La maîtrise de la langue intermédiaire La compétence intermédiaire peut durer une année après l'apparition de la parole. Les apprenants de la langue étrangère à cette étape ont acquis près de 6000 mots et commencent à faire des phrases complexes, à exprimer des opinions, à demander des éclaircissements, à partager des idées, donc à parler plus longuement.

Etape V: La maîtrise avancée de la langue. Acquérir une maîtrise avancée d'une langue étrangère peut durer de cinq à sept ans. Pendant cette étape, les apprenants ont acquis des mots dans un domaine spécialisé et peuvent participer pleinement aux activités de classe, si on leur accorde occasionnellement un support supplémentaire. Les apprenants peuvent parler français (comme dans notre cas) utilisant la grammaire et le vocabulaire comparables à ceux des locuteurs natifs de même âge. Le fait de comprendre que les apprenants de la langue étrangère traversent des étapes de développement prévisibles aide les chercheurs et les professeurs à prédire et accepter leur niveau actuel et à modifier leur instruction en vue d'encourager

la progression au prochain niveau. Un concept soutenu par la plupart des théoriciens est l'hypothèse de « compréhensibilité » de Stephen Krashen (1981) qui suggère que les apprenants acquièrent la langue par « acquisition » en comprenant la langue qui est « un peu au-dessus » de leur niveau actuel de compétence. Par exemple, un enfant préscolaire comprend déjà l'expression « comment vas-tu ? ». En changeant la phrase en « comment vont-ils ? » le professeur peut poser un défi linguistique et cognitif approprié en offrant une information nouvelle qui s'appuie sur une connaissance préalable et qui par conséquent est compréhensible. Apporter une contribution logique et compréhensible nécessite une familiarité constante avec le niveau de compétence des étudiants à qui l'on demande de faire une « contribution » qui soit tout juste au-dessus de leur niveau actuel. D'après plusieurs études, donner des occasions aux apprenants d'utiliser la langue et d'user la compétence qu'ils ont acquise, c'est-à-dire au niveau où ils sont compétents, est presque aussi important que leur donner un niveau approprié de contribution. En ce qui concerne la maîtrise de la langue, Sweet (1964) observe que la méthode de traduction, une des approches mentionnées ci-dessus permet d'éviter l'étude des listes de mots hors contexte. A son avis, ce n'est qu'après une étude approfondie d'un texte complet que des éléments de vocabulaire sont capables d'être isolés à des fins pédagogiques ou d'acquisition. Les mots sont associés au monde réel, plutôt qu'à d'autres mots et à des schémas syntaxiques. La phrase plutôt que le mot est l'unité la plus

importante de la langue, donc la base de toute tentative de maîtrise d'une langue. Sweet s'exprime ainsi que:

«Although language is made up of words, we do not speak in words, but in sentences. From a practical, as well as a scientific point of view, the sentence is the unit of language, not the word. From a purely phonetic point of view words do not exist. » (97)

Traduisons français:

«Bien que la langue soit composée des mots, nous ne parlons pas en mots mais en phrases. Dans le vue pratique scientifique la phrase est l'unité d'une langue, pas du mot. Et dans le vue phonétique, les mots n'existent pas».

Cohen distingue entre les stratégies d'apprentissage des langues et les stratégies d'usage des langues ; les premières incluent le rappel et les dernières tendent vers la communication (41).

2.8.4 Méthodes d'apprentissage

Nous avons envie de faire un revue des différentes méthodes d'apprentissage et strategies d'une langues. Mais avant d'aborder ca il serait nécessaire de faire brièvement en revue l'évolution des approches de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. **La méthodologie traditionnelle**, au 18e siècle, mettait l'accent complètement sur l'exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme un système d'apprentissage de la langue. Notons aussi que la grammaire était enseignée de manière

déductive où l'on présentait premièrement la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases (Germain 2).

Dans l'opinion de Puren, le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui donnait la priorité à l'écrit sur l'oral (50). La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Il affirme le besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. Germain nous informe qu'à partir des années 1870, les traditionalistes étaient opposés (4). Par conséquent, une instruction officielle imposera en France en 1902.

Puren a utilisé le terme « le coup d'état pédagogique de 1902 » pour la méthodologie directe dans l'enseignement national. Germain en examinant l'évolution de l'enseignement des langues affirme que depuis le 19^e siècle jusqu'à nos jours, les méthodologies aussi bien que les objectifs de l'apprentissage des langues étrangères ont varié (1). Donc, l'objectif culturel était prioritaire le temps la. On étudiait une langue étrangère pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général.

A partir des années 1950, l'enseignement des langues a été donné l'objectif pratique de faire acquérir une langue donnée comme un outil véritable de communication. Germain (5) observe qu'au 19^e siècle, la méthode utilisée dans l'enseignement des langues étrangères était la méthode traditionnelle appelée aussi « classique » ou la méthodologie grammaire-

traduction (24). Germain (5) constate que cette méthodologie ne proposait qu'un modèle d'enseignement imitatif sans aucune créativité de la part de l'apprenant.

Vers 19e siècle, on avait introduit la version-grammaire où on découpait en parties un texte de la langue étrangère et le traduisait mot à mot en langue maternelle. Par conséquent, dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base les points grammaticaux étaient abordés. L'enseignant n'avait pas besoin du manuel d'enseignement. Donc, sans tenir compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales Il choisissait lui-même les textes. Il devient le maître de la classe et c'est lui qui dominait entièrement la classe, sans permettre aux élèves de participer. Les exercices sont préparé par lui-même, posait les questions et corrigeait les réponses correspondantes. Comme d'habitude, la langue d'interaction était la langue maternelle. La langue étrangère était apprise à travers la traduction en langue maternelle.

La méthode directe implique l'enseignement des langues étrangères sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en français. Le professeur à l'aide d'objets ou d'images explique le vocabulaire mais ne traduit jamais en langue maternelle.

Germain soutien que l'objectif est de faire penser l'apprenant le plus tôt possible en langue étrangère (5). Depuis le 19e siècle jusqu'à nos jours, les différentes méthodologies qui se sont succédé après la méthode traditionnelle sont la méthode naturelle, la méthode directe, la méthode

active, la méthode audio-orale, la méthode situationnelle anglaise, la méthode audio-visuelle, l'approche communicative et finalement l'éclectisme (Germain 5-9).

Mais aujourd'hui, nous avons une nouvelle méthode : la perspective actionnelle. Nous nous passons de l'examen des méthodes parce qu'il n'est pas nécessaire ici. Les avantages et désavantages ont été relevés par maints auteurs (cf. Kwofie, 1985 ; Halliday et al. 1970 ; Germain 1993). Notons simplement qu'à l'heure actuelle, on était à une période **d'éclectisme méthodologique** où l'on propose l'utilisation d'un enseignement «accumulatif et cyclique » qui encourage l'emploi de la langue parlée, en accordant une attention égale à tous les aspects de la compréhension et de la production orale et écrite. On s'accorde avec Germain pour dire qu'on assiste actuellement en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies.

Or, l'éclectisme présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement-apprentissage auxquelles les enseignants doivent faire face (Germain 23). De ce fait, l'approche actionnelle demande à l'apprenant non seulement d'évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de se développer en personne sur le plan socio-affectif. Cette perspective pédagogique prend en effet sa source dans l'approche communicative, technique d'apprentissage précurseur bien développée depuis les années 80 et solidement installée dans les manuels de

disciplines permettant d'enseigner le français langue étrangère dans notre contexte.

Dans ce sens, l'approche actionnelle peut être définie comme une continuation de l'approche communicative. De même que pour Puren (4), l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative: la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer. L'auteur donne l'exemple de deux pièces de puzzle, qui ne peuvent s'ajouter parfaitement l'une à l'autre que parce que les « traits » de leurs faces d'assemblage, leur « tracé », sont l'exact inverse l'un de l'autre. Il est donc possible d'en résulter que les traits différents et même opposés peuvent s'unifier pour arriver normalement à une complémentarité.

Ainsi, l'approche actionnelle aide l'apprenant à sortir sa pratique de langue de la salle de classe et l'emmener au sein des milieux vivants et non simulés idéalement. C'est pour cette raison que l'optique dans laquelle se situe le présent travail permet de voir la personne qui apprend une langue étrangère comme un individu social et pas uniquement comme un étudiant-apprenant. Cet acteur social, nous le nommons dorénavant utilisateur de langue. D'où la nécessité d'étudier deux nouveaux concepts-clé offerts à la didactique des langues par l'approche actionnelle: activité-projet et technique d'apprentissage transparent.

2.8.5 Recherches antérieures sur l'apprentissage d'une langue

Certaines erreurs linguistiques ont été identifiées par Udemmadu, ces erreurs ont commises par la plupart des locuteurs natifs de la langue igbo. Dans son opinion, les erreurs grammaticales de l'igbo manifestent principalement dans l'emploi des noms/pronoms au singulier et au pluriel. Ogbalu cité dans Udemmadu (110-124) avait confirmé que la source majeur de ces erreurs est la faute grammaticale lorsqu'on emploi les noms au pluriel et au singulier. Par exemple- "Abu m umuaka" au lieu de "Abu m nwata" ; "Anyi bu nwata" au lieu de " Anyi bu umuaka". Quant à Oluikpe (15), le pronom doit concorder en nombre et en genre. Quand un pronom remplace un nom, le pronom doit avoir le même nombre avec le nom qu'il est en train de remplacer. Cependant, les fautes grammaticales commises par les locuteurs Igbo peuvent être classé ainsi:

- i. en désaccord
- ii. tautologie
- iii. en personnification les êtres humains
- iv. personnification des choses inanimées
- v. fausse des verbes
- vi. dérèglement / déformation du sens

En désaccord

- i. Selon Udemmadu (113), les igbophones dans ce cas commettent les fautes grammaticales très graves. Exemple- “Chioma na Okeke bu nwanne”. (Chioma et Okeke est enfant d’une mère) au lieu de “Chioma na Okeke bu umu nne.” (Chioma et Okeke sont des enfants d’une mère.) Alors, la première phrase n’est pas correcte car, l’objet n’est pas d’accord en nombre avec le sujet.
- ii. “Onyeka na eme ka umuazi” (Onyeka se conduit comme des enfants.) Mais, “umuazi” est un nom au pluriel qui ne peut jamais agréer avec un nom singulier. Encore la phrase desobei la règle de concordance en nombre. C’est juste de dire, “Onyeka na eme ka nwazi” (Onyeka se conduit comme un enfant).
- iii. “O umuazi na-enye Obioma nsogbu”. La phrase n’est pas tout à faire claire car on ne peut pas la comprendre facilement. Littéralement, si la phrase est en train de dire que “les enfants dérangent Obioma”, elle est correcte. Il est possible que ses enfants la dérangent dans la nuit. Mais si on parle de sa conduite, qui est aussi figuratif, la phrase n’est pas grammaticale. Elle sera “O nwata na-enye Obioma nsogbu”. (C’est de l’enfantillage, Obioma est puéril ou Obioma fait l’enfant)
- iv. Nous avons “Otu nime ndi nkuzi ha na Alphonsus bi bu onye Bekei”. (L’un des professeurs avec qui vif Alphonsus est un Blanc.) La phrase n’est pas correcte puisque le pronom ha est singulier au lieu de pluriel.

Cependant, la phrase acceptable c'est "Otu nime ndi nkuzi ya na Alphonsus bi bu onye Bekei"

- v. La plupart de temps, les igbophones lorsqu'ils parlent de la première personne, c'est à dire la personne qui parle, ils commettent la faute grammaticale. "Ka o puo" qui veut signifier, "J'aimerais descendre." Grammaticalement la phrase ce n'est pas d'accord. La phrase juste sera "Ka m puo" (J'aimerais descendre).
- vi. "Kedu ka i mere ?" (Comment vas-tu?), réponse: "O dim ma" (C'est bien ou ca va bien), au lieu de "A dim mma." (Je vais bien.) Mais si la question se presente: Kedu ka o di? (comment va t-il/elle?), La réponse juste sera "O dim ma" qui signifie: Il/elle va bien. "Unu o gbara oso?" (Vous avez couru?) ici le pronom o de la troisième personne au singulier n'est pas nécessaire. La question juste c'est: "Unu gbara oso?"
- vii. "Ndi obula nwere ihe ha na-so" (Chaque communauté a des tabous). Puis que l'adjectif Obula signifie chaque, on devait employer le pronom o. A lors la phrase juste c'est "Obodo obula nwere ihe o na-so". Mais, "Obodo obula nwere ihe ha na-so" (Les villes différentes ont ce qu'elles interdisent).

Tautologie

- i. Certains locuteurs natifs de l'igbo commettent ces erreurs de tautologie la plupart du temps: "Mmadu ncha niile ka a kporo oriri." (Tout le

monde est invité au banquet). ‘ncha’ et ‘niile’ ont le même sens tautologie. Cependant, on dit justement “Mmadu niile ka a kporo oriri” ou bien “Mmadu ncha ka a kporo oriri”

- ii. “Chineke achoghi onwu onye omenjo” (Dieu ne veut pas la mort d’un pécheur.) La phrase n’est pas juste. On dira “Chineke achoghi onwu omenjo” ou “Chineke achoghi onwu onye njo”
- iii. “The presidenti na-eme oge ugbua ajo ka” (Ce que le Président fait en ce moment n’est pas bon). “Oge a” et “Ugbua” sémantiquement ont le même sens. Soit, “The presidenti na-eme oge a ajo ka” ou bien “The presidenti na-eme ugbua ajo ka”
- iv. “Amaka muru ejima abuo” (Amaka a couché jumelle). Ici le lexème “ejima” signifie jumelle et si on ajoute “abuo” (deux) ça fait quatre mathématiquement. Donc, la phrase juste c’est “Amaka muru ejima”.

Impersonnification des êtres humains

La plupart de temps certains Igbophones n’utilisent pas les mots d’animation. “Isioma bu ihe nyere m ego” Cette phrase n’est pas juste car elle a employé le pronom inanimé pour une personne. C’est à dire (Isioma est une chose qui m’a donné l’argent). C’est juste donc de dire “Isioma bu onye nye m ego” (Isioma est la personne qui m’a donnée l’argent) Pour soutenir ceci, Oluikpe (85) explique ainsi “Pronoun replacing a noun must be a neuter

if the noun is neuter”. [Lorsqu’un pronom qui est neutre remplace un nom, le nom qui remplace, doit être neutre aussi.]

La personnification

Quand on emploie les mots qu’on utilise pour les êtres humains en faveur des choses inanimées ça devient incompétence orale en communication.

Des fois, ces erreurs sont commises par les igbophones.

- i. “Ugbọ ala m nọ n’ilo.” (Ma voiture est dehors.) Selon Udemmadu, (120) Nọ est un verbe d’état qui exprime l’état ou condition d’un individu. Nọ is a stative verb. Stative verbs are verbs that express the state of being or condition which are more or less permanent like “nọ” and “di”. L’état ou condition est permanent. Donc, la phrase est erronée car, le nom voiture est personifié par le verbe nọ. Le verbe s’emploie surtout pour les choses qui vivent. La phrase juste c’est, “Ugbọ ala m di n’ilo.”

Selection à tort des verbes La plupart des temps, les igbophones emploient les verbes fautifs lorsqu’ils parlent de cuisiner, achats, travail de l’agriculteur. Ils n’emploient pas les verbes justes.

“Ka m si ofe” au lieu de “Ka m tee ofe” (Je vais préparer la soupe)

“Ọ na-aku ji” au lieu de “Ọ na-eso ji” (Il cultive l’igname.)

“Ada na esi stuu” au lieu de “Ada na e ye stuu” (Ada fait frire le ragout)

“Anuli na ku ose n’ubi” au lieu de “ Anuli na-agma ose n’ubi”
(Anuli plante des piments dans la ferme.)

“Ndi Asaba na-aruputa akpu nke ukwuu” au lieu de “Ndi Asaba na-
akoputa akpu nke ukwuu.” (Les gens d’Asaba cultivent beaucoup le
manioc.) (Anoka,), cité par Udemmadu, (111)

2.8.6 La méthode communicative et approches actionnelle

L’approche communicative, nouveauté des années 80 dans l’enseignement-apprentissage des langues étrangères, tend à s’entraider avec une nouvelle notion d’approche méthodologique, appelé actionnelle, à la fin des années 90 et au début des années 2000. La perspective actionnelle s’approprie comme caractéristique principale, le caractère actif, physique, participatif, entreprenant d’une pédagogie de l’action. Elle vise à faire vivre la langue à l’apprenant; dynamiser l’apprenant physiquement et pas seulement mentalement; faire appliquer les connaissances apprises/apprises en partie pour les transformer en compétences tout en les faisant intérioriser.

Ainsi, l’approche actionnelle est conçue en tant qu’un collaborateur ajustant l’approche communicative. Les textes privilégiant les actes de parole communicatifs oraux et écrits ainsi que les exercices contextuels reliés forment notamment le matériel pédagogique de l’approche communicative. La plupart du temps, ces instruments sont utilisés en salle de classe et/ou en

milieux de simulation. Ils se situent dans les manuels et entraînent les apprenants aux niveaux écrit et oral.

En revanche, l'approche actionnelle adopte une technique qui oriente l'apprenant à être plutôt acteur social: l'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait. Le fait que l'apprenant agisse corporellement, physiquement et utilise la langue pour atteindre un objectif le rend plus apte à retenir le langage. A ce propos, Delrue révèle que les apprenants mémorisent mieux s'ils sont capables d'associer une action à un mot (15). La même logique entraîne Puren à qualifier l'approche actionnelle comme une «perspective de l'agir social» et à expliquer que dans l'approche actionnelle:

Pour la première fois, les apprenants sont considérés dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière tandis que les approches traditionnelles et l'approche communicative veulent que les apprenants soient capables de réaliser eux-mêmes en société à la fin de leur apprentissage (123).

Fondée dans les années 70 par les didacticiens des langues étrangères, l'approche communicative se veut une approche pédagogique qui continue son expansion dans le monde en conservant sa popularité jusqu'au début des années 2000. Il est vrai que sa naissance provient d'une sorte de réaction envers le caractère immobile, mécanique et artificiel des méthodes soit audiovisuelles soit audio-orales.

En outre, ce système d'enseignement demeure comme une approche au lieu d'une méthode étant donné que les résultats obtenus ne sont pas consolidés et bien que sa validité ait été approuvée par de nombreuses recherches scientifiques soulignant ses aspects indéniables en faveur de l'apprentissage. Comme l'expriment bien l'approche communicative correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication (Baily 286). Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte.

Elle entreprend donc la langue dans son contexte au lieu de la concevoir structurellement. A cet égard, l'esprit innovateur de l'approche communicative réside dans trois dimensions : (i) les textes et exercices en contexte utilisés comme outils d'apprentissage en salle de classe, (ii) la focalisation sur l'apprenant et (iii) la perspective retenue pour la notion d'erreur.

L'approche communicative ne réserve pas de place aux textes hors contexte, aux exercices hors contexte et surtout structuraux ancrés pourtant dans les livres de méthodes d'auparavant. Par contre, elle privilégie les activités et textes encadrés par un contexte donné, reflétant la vie quotidienne et possédant une cohérence sémantique. Ces documents assortissent des textes actuels sélectionnés par les auteurs des manuels tout comme des documents authentiques quotidiens proposés par l'enseignant ou l'apprenant.

Dans ce type de matériel didactique, sont présents des dialogues et échanges de la vie réelle, le langage des médias, le registre familier, les éléments prosodiques qui ornent et complètent la signification des énoncés. Par cet aspect, l'approche communicative prend en compte l'intonation et le rythme puisque ceux-ci enseignent plutôt la compétence orale et favorisent l'acquisition du parler. Donc, dans l'opinion de Herry-Bénil, l'approche communicative part du fait que "l'acquisition d'une langue étrangère est une activité essentiellement perceptive, et sa structuration perceptive obéit à des contraintes physiologiques, rythmiques, syntaxiques, sémantiques et individuelles du locuteur" (63).

L'apprenant traditionnel par exemple ne bougeait pas trop; était passif ; ne faisait qu'écouter, que recevoir, qu'essayer de comprendre et de répéter. L'apprenant de l'approche communicative est mis au centre de son apprentissage; on s'occupe de lui plus qu'on veille à la langue; on s'occupe des processus cognitifs par lesquels et grâce auxquels il apprend la langue.

Désormais, l'apprenant agit par des jeux de rôle, devient acteur de son apprentissage sur une scène formative; il apprend la langue en essayant de la vivre et trouve l'occasion de communiquer de façon plus active dans cette langue. Quant à la notion d'erreur, dans sa conception traditionnelle, elle présentait un tabou et était source de punitions. En revanche, dans la perception de l'approche communicative, l'erreur présente une dimension naturelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère; elle est

maîtrisable, normale, acceptable comme sortie passagère de l'apprentissage et parfois même solide si elle n'est pas bien rectifiée.

Au 19^e siècle, l'enseignement-apprentissage accepte l'erreur langagière commise par l'apprenant ou l'utilisateur de langue étrangère comme une opportunité conduisant à la remédiassions. Ainsi, les lacunes de l'apprentissage apparaissent pour être complétées. Donc, une fois remarquées et corrigées, les erreurs jouent un rôle constructif dans l'apprentissage des langues. D'après Giordan, Favre et Tarpinian (4), les erreurs offrent à l'apprenant un milieu d'apprentissage plus sécurisé, stimulant et dynamisant: l'erreur prend toute sa place dans la dynamique de la pensée (...). Elle devient constitutive quand on a appris à la repérer et à la rectifier. Il s'agit donc d'une pédagogie stimulante et sécurisante.

Cet angle de vue révolutionnaire dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères a pu développer les compétences communicatives des apprenants mais il a été insuffisant pour assurer la compétence grammaticale à certains niveaux. C'est la raison pour laquelle l'utilisateur de la langue n'est pas arrivé à apprendre suffisamment le code linguistique.

Bien que l'approche communicative montre aux apprenants des scènes réelles d'intercommunication et des vécus quotidiens spontanés, ses faiblesses ont submergé dans le temps. Par ailleurs, il est depuis longtemps reconnu que l'approche communicative a été un remède pour que les savoirs théoriques puissent être effectivement utilisés comme dans des circonstances

réelles et pour que la langue d'apprentissage ne soit plus muette dans l'objectif qu'elle soit enfin parlée par l'apprenant-locuteur.

En résumé, l'approche communicative permet aux apprenants d'utiliser la langue de manière plus réaliste et naturelle. De plus, elle permet d'entreprendre non seulement la langue, détachée de sa culture, mais aussi la langue avec les dimensions socioculturelles des locuteurs natifs, même si elle se réalise sur un certain plan pratique et symbolique. De cette façon, l'apprenant quitte graduellement sa position immobile et devient peu à peu utilisateur actif.

De surcroît, il se réconcilie avec ses erreurs: pour lui, le statut de l'erreur change radicalement. Face à ses problèmes d'apprentissage, l'apprenant a dorénavant le droit d'utiliser plus ou moins sa langue maternelle dans le but d'obtenir l'effet souhaité en faveur de l'apprentissage.

Dans les mots de Duccini:

[...] il semble que le contraste des langues favorise une conscientisation elle-même facilitatrice de la conceptualisation des savoirs (linguistiques en occurrence). A travers la comparaison d'une langue cible (étrangère) et d'une langue source (maternelle), opérée par l'intermédiaire des tâches communicatives, l'apprenant est guidé dans et rendu conscient de sa gestion (13).

Cela nous paraît parfaitement raisonnable puisque dans les pratiques d'enseignement dans l'école primaire à Asaba, nous témoignons du fait que la comparaison du français et l'anglais, deux langues vue comme voisines,

aide les apprenants à décoder la logique de la langue cible ce qui soutient l'autogestion cognitive des apprenants.

En conséquence, l'approche communicative augmente la visibilité des points obscurs d'une langue non maternelle en laissant libre la langue maternelle d'interagir avec la langue cible. Voisine ou non, une langue maternelle est donc toujours capable de construire une source de références pour l'apprenant tout comme elle peut être source d'interférences.

Jusqu'ici, nous avons mis le point sur l'approche communicative en vue de pouvoir mieux comprendre son successeur, l'approche actionnelle. Ce dernier fait également partie des systèmes méthodologiques pour enseigner une langue étrangère. Tout comme celle qui est communicative, cette approche n'a guère complété son développement, sa mission, sa théorisation.

C'est pourquoi, elle n'est pas en mesure d'être acceptée comme une méthode mais comme une approche ou une perspective. Elle conçoit la langue non seulement comme un objectif de communication mais essentiellement comme un instrument de communication en but de réaliser une action, un fait nécessaire. En d'autres termes, la communication ne constitue pas un but en soi dans la conception de l'approche actionnelle, par contre elle constitue un dispositif intermédiaire.

Dans l'approche actionnelle, l'apprenant est un utilisateur de langue susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral. De ce fait, l'approche actionnelle

demande à l'apprenant non seulement d'évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de se développer en personne sur le plan socio-affectif. Cette perspective pédagogique prend en effet sa source dans l'approche communicative, technique d'apprentissage précurseur bien développée depuis les années 80 et solidement installée dans les manuels de disciplines permettant d'enseigner le français langue étrangère dans notre contexte. Dans ce sens, l'approche actionnelle peut être définie comme une continuation de l'approche communicative.

De même que pour Puren (4), l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative: la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer. L'auteur donne l'exemple de deux pièces de puzzle, qui ne peuvent s'ajouter parfaitement l'une à l'autre que parce que les « traits » de leurs faces d'assemblage, leur « tracé », sont l'exact inverse l'un de l'autre. Il est donc possible d'en résulter que les traits différents et même opposés peuvent s'unifier pour arriver normalement à une complémentarité.

Ainsi, l'approche actionnelle aide l'apprenant à sortir sa pratique de langue de la salle de classe et l'emmener au sein des milieux vivants et non simulés idéalement. C'est pour cette raison que l'optique dans laquelle se situe le présent travail permet de voir la personne qui apprend une langue étrangère comme un individu social et pas uniquement comme un étudiant-apprenant. Cet acteur social, nous le nommons dorénavant utilisateur de

langue. D'où la nécessité d'étudier deux nouveaux concepts-clé offerts à la didactique des langues par l'approche actionnelle: activité-projet et technique d'apprentissage transparent.

Dans l'approche actionnelle, l'utilisateur est orienté à faire un travail, résoudre un problème, réaliser un fait concrètement. Pour ce faire, premièrement, les activités à mettre en œuvre sont précisées. Elles seront aux niveaux micro et macro. Les activités macro recouvriront d'autres activités micro. Dans l'ensemble, ces activités forment un projet. Pour qu'un projet soit mené à son terme, l'utilisateur, seul ou en équipe, doit accomplir certains devoirs appelés tâches. L'activité proposée, conforme au niveau de langue de l'utilisateur, diffère principalement de l'activité classique de l'approche communicative par son aspect de changer la position de l'apprenant en utilisateur réel: celui-ci n'apprend plus la langue de façon scolarisée mais il l'utilise. Plus exactement, il acquiert la langue en l'utilisant physiquement et concrètement. Cette dimension de l'approche actionnelle incite l'utilisateur à faire plus de recherches, dépenser plus d'efforts, prendre plus de responsabilités, réussir un travail authentique et développer son autoestime dans un but précis. La pédagogie du projet trouve en effet ses racines à la fin du XIX^{ème} siècle chez Dewey. Son mot d'ordre « Learning by doing »

« Apprendre par l'action » contient en germe les fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement-apprentissage. Pour lui, la construction d'un projet permet d'apprendre à prévoir les conséquences d'un acte, apprendre à observer pour

prendre les conditions environnantes en considération et donner une signification (Perrichon, 91-111).

Lorsque la langue d'apprentissage n'est pas du tout utilisée dans le pays d'enseignement (apprentissage du français au Nigéria), il sera indispensable de recourir à Internet, au téléphone, aux ressources orales et écrites, aux entreprises, aux instituts de langue, aux bibliothèques des Instituts, à la technique de simulation.

Dans un tel milieu exo lingue, ces outils servent, dans un certain niveau, à éloigner l'exercice de langue étrangère de son caractère artificiel. Par exemple, pour préparer un journal scolaire, les utilisateurs s'obligeront à faire des entretiens oraux, rechercher des documents écrits publiés en papier ou sur Internet. Ils liront, traduiront, rechercheront, appliqueront, agiront sur la mise en marche d'un équipement électronique en suivant les instructions du manuel écrit en langue étrangère. Ils parleront dans la langue d'apprentissage en incarnant un personnage dans une pièce (ou une simulation).

En étant joueur dans une équipe sportive/dans une équipe de jeu virtuel, ils apprendront la langue en l'employant de façon pratique. De même, pour guider une visite, pour monter un meuble ou un équipement, pour vendre ou louer un produit, pour publier un document, ils traduiront un texte de la langue source vers la langue cible ou vice-versa. Commander un plat ou recevoir la commande d'un plat dans un restaurant, faire des courses pour

réaliser une fête, inviter ses amis, réaliser les opérations concernant le passeport et le visa, échanger de l'argent, réserver une place, s'acheter des billets, planifier les procédures pour aller voyager et accomplir ces étapes personnellement seront des activités réalisées dans la langue étrangère, (1) en simulation, (2) virtuellement, (3) sur Internet réellement, (4) dans la société réelle si cela est possible (dans les milieux exolingues).

Les projets cités plus haut en exemples comprendront plusieurs tâches et sous-tâches. Leur accomplissement nécessite le positionnement de l'apprenant comme utilisateur direct. Cela servira à ce que l'utilisateur de langue puisse devoir automatiquement activer ses connaissances et compétences à la fois linguistiques, socioculturelles et sociales de façon cognitive aussi bien que transversale. Ainsi, il s'efforce à mettre en œuvre ses capacités personnelles. Or, les jeux de rôle de l'approche communicative se font ou en salle de classe ou dans une ambiance scolaire. En conséquence de ces entraînements, on s'attend prioritairement à ce que l'apprenant apprenne, qu'il démontre cet apprentissage/cette acquisition en résultat des interrogations académiques et qu'il prouve sa performance dans des situations réelles si jamais l'occasion se présente. En revanche, les activités de l'approche actionnelle donnent à l'apprenant une mission dont le succès définira l'obtention de la visée finale. C'est ce but concret qui entraîne l'apprenant sur le principe d'accomplissement des tâches en l'abandonnant face à un problème qu'il doit résoudre tout seul. En d'autres termes,

l'exercice de langue étrangère se place sur un fondement compréhensible ayant un sens au lieu d'être un simple devoir scolaire.

Saydi atteste que tout projet de l'approche actionnelle se réalise en principe (1) directement dans la société; (2) indirectement dans la société par l'intermédiaire du réseau Internet; (3) par la simulation (juste comme dans l'approche communicative) (19-20). En milieu exo langue, il n'est toujours pas possible de mettre en œuvre une à une toutes les étapes du projet, parfois même l'ensemble du projet en dehors du milieu scolaire, directement dans un milieu social. Pour cette raison, il est nécessaire que la simulation soit au cœur de l'apprentissage. Par exemple, préparer une lettre de candidature, de motivation et remplir les formulaires pour une université à l'étranger; correspondre dans ce but, et envoyer les documents est une activité réelle et actionnelle.

Toutefois, faire toutes ces mêmes micro tâches à l'intérieur d'un projet proposé par l'enseignant/le manuel, sans envoyer finalement les documents s'inscrit dans l'approche communicative. Pourtant, l'activité peut être transformée en activité actionnelle à condition que l'enseignant prépare tout un projet identique à celui réalisable dans la vie réelle et offre à l'étudiant la méthodologie à suivre. L'apprenant et l'enseignant travaillent ensemble et l'activité s'inscrit alors dans la technique de simulation. Toute fois, la gestion de ces projets sollicite la formation des enseignants.

Nous avons préliminairement évoqué que la langue était l'instrument le plus important à être utilisé dans la réalisation des tâches d'un projet. En outre, les étapes du projet, qui sont interdépendantes pour la cohésion totale, requerront le travail autour de la grammaire, la syntaxe, le lexique, les registres de l'écrit et de l'oral et la traduction. En conséquence, l'apprenant remarquera les lacunes de ses connaissances et compétences. Il prendra conscience du niveau de sa pratique par exemple sur la conjugaison verbale, le vocabulaire, la compréhension et production écrites lors d'une rédaction d'un CV (tâche nécessaire d'un scénario donné). Suite à cette auto-évaluation qui va de soi, il adoptera les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent personnellement dans l'objectif de remédier ses insuffisances et d'arriver à ses fins.

Cependant, les exercices de l'approche communicative se basent plutôt sur des modèles sémantiques et structuraux formés à l'avance et appris par l'apprenant sur un plan communicatif. Par contre, la pédagogie du projet rend transparent ces exercices de sorte qu'elle oriente l'apprenant à ce qu'il arrive instinctivement à les utiliser pour une meilleure acquisition langagière durable.

Dans ce contexte, la langue occupe la position de dispositif grâce auquel des actions et faits s'opèrent. Ainsi, l'utilisateur de langue agit sur la langue. Le dicton universel « j'oublie ce que j'entends; je me rappelle de ce que j'écoute; mais j'apprends ce que je fais moi-même » nous paraît bien

capable de résumer la philosophie du concept d'apprentissage transparent. Or, sa spécificité la plus frappante c'est que cette approche n'entraîne pas l'apprenant à l'aide des documents authentiques en contexte et actuels mais qui ont peu de rapport avec la vie réelle de l'apprenant. L'approche actionnelle pousse l'apprenant à se situer naturellement dans un milieu qui l'oblige à remplir une responsabilité et dans lequel il s'occupe de façon qui va de soi, des exercices et activités inter communicationnels qu'exigent les conditions situationnelles. Cette prise de position fait que l'apprenant délaisse son étiquette d'individu-enseigné qui est en train d'apprendre une matière et qu'il se mette dans le statut d'individu-utilisateur de langue. Cependant, il est nécessaire de s'interroger sur des obstacles éventuels: au niveau théorique, la pédagogie actionnelle aide à acquérir la langue stratégiquement d'une manière sociocognitive. Il y aura quand même des contraintes, surtout en fonction du niveau de langue et de la compétence des utilisateurs. A notre avis, nous pensons qu'une fois son application se limite dans un environnement académique et dans un pays exo langue, il se peut que l'approche actionnelle ait des attentes exigeantes qui puissent contraindre l'utilisateur puisque l'environnement social et les médias ne sont en aucun cas auxiliaires. Dans ce cas-là, à part le rôle des instituts, institutions officielles, privées ou non-gouvernementales, éducatives, commerciales, politiques et touristiques, les projets actionnels demanderont une grande

créativité, des compétences numériques-digiales, un véritable travail d'équipe et l'organisation de la formation des enseignants.

Dans l'opinion d'Elekwa et Eze cité par Utah, les matériaux didactiques sont les matériaux qui sont utilisés pour faciliter le transfert des informations, des idées, des connaissances d'un enseignant aux apprenants (316). Quant aux auteurs, ces matériaux sont pour le développement du projet, pour le maintien de l'intérêt de l'apprenant, de focalisation et diriger leur attention vers un objectif pédagogique avec un seul but de changer positivement le comportement des apprenants. Tels matériels pourraient inclure les aides visuelles, des livres, des articles, etc., mais Utah, insiste que ces matériaux incluent aussi les documents enregistrés, le lecteur audio, la radio, l'ordinateur, le magnétophone et l'internet (316).

Les compétences de communication des apprenants augmentent plus vite quand ils interagissent avec leurs pairs que lorsque les interactions ont lieu avec leur enseignant car ils ne sentent ni juger ni évaluer et prennent des risques pour se faire comprendre. Ils privilégient la communication à la forme, c'est pourquoi ces temps d'échange de paroles entre étudiants sont essentiels dans chaque séance de cours d'enseignement/ apprentissage d'une langue. Il ne s'agit pas au départ de bloquer l'expression des étudiants en les reprenant systématiquement sur leurs erreurs lexicales et grammaticales. Au contraire, il s'agit de les aider à vaincre leur peur de se tromper pour avancer vers une communication plus libre qui progressivement deviendra de plus en

plus juste. Donc, nous insistons que, l'apprentissage par les tâches – où les apprenants sont engagés dans des activités au cours desquelles l'accent est perspective actionnelle clairement mis sur le sens – est explicitement conçu pour permettre la communication dans le monde extérieur. Cela met la priorité sur la fluidité et sur la confiance et laisse à la grammaire, importance du perspective actionnelle, un rôle important mais subsidiaire. L'approche actionnelle prépare les apprenants aux défis auxquels ils devront faire face, quand ils utiliseront le langage hors de la salle de classe. Ce travail a non seulement enrichi le vocabulaire des apprenants mais surtout développé leur capacité à communiquer en français entre eux et avec l'extérieur.

2.8.7 Réflexion sur le terme «la grammaire»

Dans ce sous chapitre, nous faisons quelques réflexion sur la grammaire que les apprenants construisent et utilisent en cours de français dans les universités. Pour quelle(s) raison(s) ? À notre avis, la réflexion métalinguistique à l'origine de toute étude explicite de la grammaire pose de manière récurrente des problèmes à nos apprenants, tant du point de vue des processus en jeu dans l'analyse que des métathèses utilisés. En effet, la pratique (ou observation) raisonnée de la langue considérée comme une étape essentielle dans l'acquisition de la structure linguistique d'une langue quelconque et surtout la langue étrangère demeure un exercice complexe pour des apprenants sans outils réflexifs.

Nous montrerons tout d'abord que ce travail est lié à la question de la réflexion métacognitive des apprenants, domaine dont l'intérêt remonte aux années 1970. Les grammaires si présentes seront délimitées dans la situation de la classe.

Coprésences de grammaires diverses

Dans le domaine didactique, la recherche sur la réflexion métacognitive des apprenants n'est pas un champ de recherche récent. En effet, depuis les années 1970, l'apprenant est invité à réfléchir sur son propre fonctionnement métacognitif. Plus proches de nous, le Cadre Européen Commun de Référence, et l'approche actionnelle qu'il présuppose, ne rejettent en rien la grammaire explicite, mais invitent, d'une part, l'élève à agir en langue, et d'autre part, incitent l'enseignant à créer des situations de résolutions de problèmes en rapport avec des tâches. Cette nouvelle approche change d'abord le rôle de l'enseignant, qui devient un formateur/médiateur ressource. Ce travail annoncé sur l'activité métacognitive des élèves doit s'accompagner d'un questionnement sur les représentations qu'ils ont, et donc sur la formation concomitante des enseignants, qui doivent montrer, pour le développer, des compétences complexes tant linguistiques (plurilinguisme, grammaires descriptives, culture d'enseignement) que proprement didactiques (apports des méthodologies constituées, transposition), ou pédagogiques (mise en œuvre dans la classe). De plus, cette

nouvelle approche affirme un lien entre la pratique interne de classe, de type institutionnel, et l'extériorité de la pratique professionnelle. Nous devons nous demander comment, dans ce contexte, articuler dorénavant avec les élèves une grammaire explicite dynamique, à cette interface recherchée entre réflexion et action. Si nous arrivons à développer une grammaire fondée sur des stratégies d'apprenants efficaces, par des procédures renouvelables au service d'actions qui aient du sens, comment cet apprentissage sera-t-il susceptible de mobiliser les élèves en leur donnant déjà un véritable rôle actif, et une maîtrise patente de la langue étrangère ? Si cette pratique de la grammaire s'appuie sur des négociations grammaticales avec des élèves, nous montrerons qu'alors, une didactologie complexe est nécessaire aujourd'hui pour mettre à jour les besoins des apprenants, et par là-même des enseignants, et leur donner des moyens d'analyses et d'actions utiles.

Nous avons l'envie à étudier les grammaires existant en classe de langue, qui donc seront les objets des négociations que nous prônons: les grammaires descriptives ou explicatives, celles dont a l'habitude l'enseignant, ou l'apprenant, toutes ces grammaires bricolées in situ dans leur hétérogénéité (notre liste ne sera pas exhaustive) et qui constituent le métalangage pratiqué dans les classes.

Nous pensons donc que la pierre de touche de ce travail sur les représentations, que se fait l'apprenant de la LE, est la grammaire. Bien que ce sujet puisse paraître au premier abord obsolète, tant la grammaire

traditionnelle est décriée au profit d'une mise en avant de la compétence de communication, nous voulons montrer que des grammaires complexes et hétérogènes brouillent la pratique langagière des élèves et que, plutôt que de les ignorer, il faut les prendre en compte et les démêler. C'est une première étape nécessaire pour véritablement aider les élèves à améliorer leur représentations de la LE et à atteindre plus facilement cet objectif somme toute clair: interagir en français. Nous ne désirons rien moins que donner du sens à la grammaire, c'est-à-dire lui conférer une signification, mais aussi une « impression », et une « direction ». Quelles notions nous semblent permettre d'objectiver la prise en compte de ces grammaires hétérogènes présentes dans la classe? Nous avons commencé par reprendre à notre compte une modélisation mise au point par L.E. (Faerch & Kasper 257-741). Celui-ci a établi un programme de recherche sur la construction des règles de la langue en classe. Il a pris comme point de départ à la fois ce qu'il nomme la grammaire interne (mental grammar), la grammaire descriptive (descriptive grammar) et la grammaire pédagogique (pedagogic grammar) Germain & Seguin (1998) cite par Bouguerra, (15). Ce programme, toujours d'actualité selon nous, permet d'analyser les interactions complexes entre les trois types ainsi dénommés. Sans entrer dans le développement des notions convoquées, le programme donne une première perspective d'approche pratique pour nous, au moins dans un premier temps. Nous considérerons donc qu'il existe trois types de grammaire en classe:

une grammaire descriptive (celle du linguiste), une grammaire pédagogique (celle de l'enseignant, des manuels), une grammaire de l'apprenant (une grammaire interne, complexe, difficile d'accès),

Le rapport entre la grammaire en tant que système externe et la construction mentale de règles qu'opère l'élève ne peut être qu'indirecte car pour eux:

Il n'y a pas de relation directe entre les règles de la grammaire et la manière dont on procède pour produire ou comprendre du discours. La relation est seulement indirecte et il appartient aux psychologues du langage de découvrir ce qu'elle est (6-7). Ce qui revient à dire que les grammaires existent comme des états de fait qui pèsent sur l'apprentissage, mais lui sont intrinsèquement étrangers (Bange, Carol et Griggs 124).

Il faut réfléchir sur comment échapper le système de la grammaire du sens au sens de la grammaire, ce que nous appelons grammaticocentrisme externe, comment effectivement analyser les discours métalinguistiques des apprenants dans un langage scientifique? Comment mieux intervenir et les aider à développer une langue effective? Nous allons à notre tour dégager un programme de mise au point sur les grammaires en présence dans un cadre institutionnel. Dans un premier temps (1.4.), nous avons étudié la grammaire descriptive et essayé de montrer que les normes de la grammaire traditionnelle prescriptive perdurent, malgré une approche linguistique censée évoluer au-delà des jugements de valeurs et des formalismes.

Deuxièmement, nous avons vues en quoi les modèles des grammaires descriptives peuvent nous aider à construire une grammaire de la parole, de

l'acte langagier dans sa complexité. Cela nous a conduits à émettre des hypothèses sur un cadre épistémologique adéquat. Ce cadre nous permet de voir en quoi le travail effectué sur les grammaires de référence et sur les grammaires pédagogiques peut éclairer une intervention sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire des apprenants.

Polysémie du mot « grammaire »

Ce que nous appelons communément grammaire est en fait une notion omniprésente, tant en classe de langue étrangère que dans les analyses didactiques qui en parlent. Galisson dans le dictionnaire de didactique une multitude d'actions effectuées dans la classe par les élèves et l'enseignant et en rapport avec ce que l'on appelle « grammaire » (95-115). Pour eux:

[...] Selon les habitudes anciennes de la classe de langue, *faire de la grammaire*, c'est apprendre des règles pratiques, des exercices d'application, recourir à un métalangage pour rendre compte des énoncés analysés ou du système de la langue. Par opposition à cette démarche, on a parlé de grammaire implicite dans le cas de méthode d'enseignement [...] qui, tout en visant à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical [...], ne recommandent l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes [...] (Dictionnaire de Didactique des Langues 254).

Cette définition montre que la recherche de règles sous-jacentes, les définitions, les batteries d'exercices (structuraux, de reformulation, de production,) sont autant de moments récurrents pendant lesquels nous faisons de la grammaire (Galison, 95-115). C'est donc un objet complexe qui

concerne toute une série des habitudes de la classe de langue. Les enseignants eux-mêmes confondent bien souvent (peut-être de manière inconsciente) le système grammatical de référence et la langue, comme le souligne justement (Beacco 21).

La grammaire est donc un objet hétérogène et flou à la fois difficile à saisir, et qu'il nous faut circonscrire. La grammaire, quelle qu'elle soit, dépend toujours d'un cadre de théories linguistiques. Quels rapports à ce propos le terme de « grammaire » entretient-il avec la « linguistique », telle que nous la concevons en tant que science du langage? Une mise au point s'impose. Flaux éclaire:

Le mot linguistique est de préférence utilisé lorsqu'il s'agit d'énoncer les caractéristiques générales de toutes les langues ainsi que les principes et méthodes qui fondent l'approche des faits de langue, tandis que celui de grammaire est plutôt réservé aux descriptions des langues particulières. C'est dire que si le grammairien est moins théoricien que le linguiste, rien de ce qui relève de la linguistique ne lui est cependant étranger (Flaux 35).

Nous pensons que cette approche aura de la sorte une orientation plutôt linguistique, du moins en ce qui concerne le cadre théorique, puisque la grammaire n'est pas isolée, mais dépend au contraire de relations intra et inter linguistiques, comme d'un modèle linguistique de référence. Si nous considérons par convention le fait que la grammaire est ce que décrit le linguiste, alors que les grammaires se préoccupent des descriptions des

grammaires des langues particulières, le linguiste va donc décrire et formaliser une grammaire tacite selon l'usage des locuteurs.

Si nous nous attachons à étudier la grammaire des apprenants, l'approche linguistique descriptive nous paraît plus à même de nous aider, dans notre tentative de description et d'intervention, que la grammaire normative qui exclut par définitions des variations de langue. Nous nous sentons donc proche de l'utilisation du sens du terme grammaire qu'en font aujourd'hui le cinéma (grammaire de l'image) ou encore la didactique (grammaire culturelle de Zarate). La grammaire indique pour nous les règles générales sous-jacentes de fonctionnement d'une langue donnée (Riegel, Pellat, & Rioult 94).

La grammaire est un ensemble abstrait de règles, une théorie, dont la formulation est l'explication des connaissances que les sujets parlants ont implicitement de leur langue. Une telle grammaire est souvent appelée, notamment en grammaire générative, une grammaire de la compétence des sujets parlants (Moeschler & Auschlin, 12).

Nous nous demanderons donc maintenant quelle est la nature de la grammaire que nous étudions, nous préciserons ensuite les rapports qu'elle entretient avec la linguistique, mais aussi avec d'autres disciplines. Nous partirons pour cela de définitions lexicographiques.

Étymologie du terme de « grammaire »

Si la grammaire d'une langue représente l'ensemble des règles qui la régissent, elle est en fait intimement liée à l'écrit puisque le but originel des écritures a été de fixer une langue différente de la langue ordinaire:

Dérivé irrégulier du latin «grammatica», grec «grammatikê», proprement 'art de lire et d'écrire les lettres'. Substantif de l'adjectif grammatikos, de gramma, -atos 'lettre, caractère d'écriture', de graphein 'écrire' (Le Grand Robert).

La norme, axée sur l'écrit, permet traditionnellement de concrétiser l'aune correctrice du système langue. Rastier affirme que la norme s'oppose aux normes: elle concrétise, en quelque sorte, la vocation normative de la grammaire, jadis discipline scolaire, d'abord préoccupée de la correction des textes écrits. La norme linguistique, identifiée à la langue et réductible à des règles, serait l'invariant de tous les usages attestés (Rastier 1).

D'abord, elle est liée historiquement à l'étude des textes et à l'enseignement.

Elle est attachée aux origines à la philologie et à l'étude des textes anciens, tels que les textes fondateurs religieux ou savants. D'Alexandrie au IIIème siècle jusqu'à la grammaire médiévale héritée de l'Antiquité Romaine, cette tradition rejoint le terme humanisme usité au XIXème siècle. Ensuite, hormis le fait de garder une trace de notre histoire, la grammaire va servir à fixer des normes liées à un bon usage de la langue. De Vaugelas à Grevisse, il

s'agit de modeler une langue « correcte » essentiellement sur le plan orthographique. Il faudrait d'ores et déjà noter que les grammairiens de Port-Royal prenaient tout de même moins en compte ce que l'on nommerait aujourd'hui l'acte de parole en usage que Vaugelas lui-même, qui tentait, non sans avant-gardisme, de se rapprocher du discours.

Enfin, plusieurs disciplines s'attachent à travailler autour de la grammaire avec des objectifs différents: comparer les langues (grammaire comparée), retracer les étapes d'un état de langue à un autre (grammaire historique), ou encore tenter de décrypter les mécanismes universels propres à toutes les langues (la grammaire générale de Port Royal, les écoles structurales européennes et américaines, la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky). Or, la prescription de la grammaire traditionnelle peut être opposée, selon nous, à une démarche linguistique descriptive issue des travaux de Saussure.

Se défaire des préjugés

Ferdinand de Saussure a instauré une linguistique scientifique et a inspiré une méthodologie réutilisée maintes fois dans les sciences humaines. La sémiologie de Saussure, qui a pour but l'étude des systèmes de signes, englobe la linguistique, qui n'en est qu'une partie:

On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerons sémiologie. Elle nous apprendrait

en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent. Puisqu'elle n'existe pas encore, on ne peut dire ce qu'elle sera ; mais elle a droit à l'existence, sa place est déterminée d'avance. La linguistique n'est qu'une partie de cette science générale (Saussure 33).

Une de ses motivations intrinsèques a été de se défaire du bon goût pour analyser des faits linguistiques objectivement. Rappelons que Saussure prône, dans son cours, l'étude de la langue parlée. L'oral précède l'écrit. Ainsi, outre l'usage prédominant dans une société ou communauté donnée, tous les usages possibles et réels, ainsi que toutes les variantes doivent être pris en compte. Les différents registres de langue viennent remplacer l'adjectif « bon » ou « mauvais ». L'approche descriptive rejette ainsi de manière historique les éléments linguistiques dont la pertinence serait liée à une morale, une noblesse, et autres notions « mentalistes ou pseudo-philosophiques » pour s'attacher aux faits observables.

La démarche structurale de Saussure 1950, inspirée de ses travaux, propose au gré de manipulations de mettre en évidence les constituants des phrases. Cette approche va ainsi rejeter la différenciation nette entre morphologie et syntaxe, qui sont, en fait, liées de manière plus complexe. De ce fait, la linguistique descriptive (et non prescriptive) s'attache aux discours et complexifie l'analyse grammaticale. La grammaire énonciative dite 'post structurale' (comme la nomme lui-même Culioli) poursuivra plus loin cette mise en avant du discours en s'attachant au contexte d'énonciation. Cependant, la prolifération des discours de la grammaire dite moderne a

produit, dans les années 1970, une terminologie grammaticale peu unifiée. De plus, l'école voit cette confusion augmenter puisque perdurent en classe une terminologie scolaire traditionnelle et des appellations issues de la modernisation taxinomique. Malgré un effort de l'Education Nationale française pour fixer une nomenclature officielle en 1975, il n'en demeure pas moins que la variété des métalangages s'est ajoutée à leur difficulté formelle:

Selon Bouchard, la question des métalangages se pose depuis les années 70 avec l'introduction des nomenclatures. Le sens est alors celui de terminologie. C. Vargas fait l'historique des nomenclatures en usage dans le premier degré depuis 1959 et dans le second degré depuis 1975 et constate le va-et-vient entre des appellations de forme (complément direct, indirect) et appellations de sens (complément d'objet, de circonstance). La transposition didactique [...] n'a pas tenu compte de l'enfant qui a un rapport d'abord pragmatique et sémantique au langage, et qui a des difficultés à accéder à un rapport formel (31).

En effet, sur le terrain, les anciens collégiens (et nouveaux lycéens ...) ont, par exemple, à leur actif cinq dénominations pour la forme BE au présent + Base verbale + ING : présent progressif, présent continu, (present continuous), présent composé ou encore présent ING. Ils ont au moins deux dénominations pour les éléments de grammaire française, souvent deux termes opposés issus respectivement de la grammaire traditionnelle, et de la grammaire énonciative (discours rapporté et discours indirect, auxiliaire et opérateur par exemple). On fait l'expérience au quotidien de cette difficulté quand on leur demande de comparer le français LM24 et l'anglais LE.

Nous cherchons une grammaire qui donne du sens car liée à un contexte et détachée de normes parfois inadaptées. Si la tâche du linguiste est de décrire des faits observables, si la grammaire a évolué vers la prise en compte du discours, nous pouvons alors nous demander si la grammaire descriptive a influencé de manière effective la grammaire en général. Et comment le cas échéant ?

La fin de la grammaire traditionnelle

Selon Viala, alors que les textes officiels de 1995 et de 1998, concernant le collège stipulent que l'étude de la langue ne doit pas être séparée de l'étude de texte, les enseignants persistent dans le fait de présenter la grammaire à part, comme traditionnellement :

Force de l'habitude ? Dans la mesure où on peut voir que des professeurs qui font de nouvelles préparations de cours en fonction des nouveaux programmes et que des auteurs qui conçoivent de nouveaux manuels retombent dans cette séparation traditionnelle, ce n'est pas une volonté d'inertie qui joue : c'est bien plutôt la force de l'habitus. Puissance d'un schéma de pensée profondément incorporé, si profondément qu'il produit des distorsions, en partie inconscientes, jusque chez ceux qui essaient de suivre un programme qui appelle à rompre à cet usage [...] (11).

L'enseignant peut donc reproduire, malgré lui, une grammaire traditionnelle ayant trait à des normes intégrées. Celle-ci perdure, de même, en classe de FLE comme le stipule Fougerouse :

En classe, dans les étapes suivies pour la grammaire, les enseignants insistent fortement sur la présence de la règle et des exercices. Lorsque l'on parle de grammaire, ces deux éléments

s'imposent comme des évidences. Les exercices visent à mettre en application la règle pour systématiser les formes et mesurer la compréhension. Dans un premier temps, il s'agit d'exercices de simple manipulation, non contextualisés, des formes linguistiques (165-178).

Elle nuance cependant les propos de Viala en rappelant que les pratiques ont tout de même évolué et que les enseignants ont déjà intégré en partie les tenants d'une approche communicative réhabilitant le sujet et le sens. Pour elle, les données recueillies dans une enquête qu'elle a menée sont relativement stables et cohérentes, et montrent que les enseignants maîtrisent les concepts didactiques et sont capables de prendre du recul pour réfléchir sur leurs pratiques :

«Ce qui se dégage, ce sont des démarches grammaticales personnelles relativement construites qui reflètent l'omniprésence de cette composante dans la classe de langue. Les enseignants oscillent entre la grammaire traditionnelle et les apports de l'approche communicative» (Viala 176).

Ainsi, il semblerait naïf de penser que les évolutions en linguistique influencent rapidement et directement le travail en classe, comme les chronologies didactiques constituées après-coup pourraient le laisser croire. L'habitus de l'institution (et de ses agents) reflète en fait un attachement à une grammaire traditionnelle et prescriptive qui demeure bel et bien.

La grammaire traditionnelle et la question de la norme

Après un historique de la grammaire dite normative, nous verrons plus précisément à quoi renvoie la notion de norme. Nous aboutirons alors à l'appréhension d'une tension en langue entre subjectivité et collectivité.

La norme et l'unité linguistique

Les grammaires traditionnelles concernent, comme nous l'avons dit, des normes liées à une langue écrite. En effet, les règles de rection (accords) ou de flexion (les conjugaisons, les déclinaisons...) concernent directement la langue écrite. Elles mettent en avant un standard qui est inspiré des auteurs classiques. En fait, la grammaire traditionnelle concerne un usage particulier de la langue, la langue littéraire. D'ailleurs, plus une langue parlée est proche de la correction grammaticale écrite, plus elle est considérée comme soutenue. En effet, là où en phonologie on mettra en évidence des différences de prononciations du [R], lui-même alors noté de façons variées en phonétique (roulé, grasseyé ...), l'écrit comprendra une seule forme. Cette prescription pointe alors une norme qui repose sur des institutions.

Depuis au moins la grammaire de Véronique, on indique ce qui se dit et ce qui ne se dit pas en bon français (121-132). Le contexte historique concerne évidemment à l'époque le désir d'uniformiser la langue française. Nous avons vu que la grammaire normative persiste malgré le fait qu'elle

semble éloignée, assez souvent, de l'utilisation réelle de la langue (comme nous le verrons).

Pour Cerquiglini, ceci peut être expliqué par le fait que l'histoire du français est un mythe généré sur la base d'une unification politique et linguistique normative. Pour lui, la langue française garderait un aspect artificiel né du désir d'unité jacobin au XIX^{ème} siècle. Ce qui aurait présidé à l'invention du francien, c'est le fait de grammairiens républicains ou proches de la République, et jacobins:

«Leur vision est celle d'un pouvoir central fort qui, par le moyen de l'école, diffuse sa langue comme l'idéal républicain dans les provinces voire les colonies».

Comment ne pas voir dans cette analyse une des origines de notre attachement à un bon français essentiellement littéraire et écrit ? S'impose alors à nous de parler de normes. Quels types de normes sont en action en classe, souvent à notre insu ?

De la norme

Premièrement, c'est quoi « norme » ? Dans un cadre ethno-méthodologique, Blanchet précise, en s'inspirant de Morin, qu'il s'agirait pour la grammaire traditionnelle d'exo-normativité. Concrètement, c'est selon lui une référence aux :«Phénomènes d'imposition de normes prescriptives par des instances institutionnelles, décisionnelles, individuelles,

ou collectives, de façon consciente, volontaire, distanciée par rapport aux pratiques effectives spontanées en langue» (Blanchet 127).

Comme par rapport à la différence entre normal et normatif, descriptif et prescriptif, grammaire interne de l'apprenant et grammaires externes de l'enseignant et du linguiste, un enjeu de taille se joue. Le pluriel employé par Blanchet indique d'ailleurs une multiplicité et une complexité de la (des) norme(s). La norme en tant que prescription dépasse aujourd'hui le champ des grammaires traditionnelles puisqu'elle touche la phonétique, la phonologie, le lexique, la morphologie, la syntaxe, les rituels et types langagiers, la signification des mots en contexte, le choix des langues, etc. :

Cette normativité touche l'ensemble des faits linguistiques et langagiers depuis les plus petits éléments internes à la mécanique du code en passant par les signifiants, les productions d'énoncés jusqu'aux phénomènes externes tels que les actes de langage et au choix même de la variété de langue.

Saussure avait en fait une idée de la norme qu'on peut qualifier de synchronique. On va alors être confronté à un paradoxe si l'on prend en compte la construction variable dans le discours de ces normes. Malgré cela, face à une norme fondée sur la langue écrite, d'aucuns défendent des normes d'usages.

Norme et usage

En contradiction avec cette normativité institutionnalisée, nous défendons une véritable approche descriptive qui prend en compte la variation:

Seule une linguistique de la norme objective, de ses variations et de ses types, sous-jacents aux variations des usages et une étude systématique des attitudes métalinguistiques dans une communauté utilisant le même système linguistique (langue ou dialecte selon la définition du système) pourront fonder l'étude des normes subjectives, des jugements de valeur et de leur rétroaction sur l'usage (Rey 16).

La critique de cette prescription nous concerne au premier chef car nous avancerons dans notre troisième partie une approche pédagogique de la langue étrangère qui prétend prendre en compte les représentations des apprenants dans toute leur complexité. Nous ne pouvons donc nier les rapports de pouvoir idéologique que l'on rappelle ici au niveau institutionnel (l'institution étant pour nous au service de la politique au sens large d'un état) et qui conditionnent souvent l'identité linguistique (et donc culturelle) :

Lorsque l'usage [de la diversité linguistique] est de type négatif, visant l'exclusion des uns et la domination des autres (diglossie, minoration), elles distordent, manipulent, réduisent la conscience que les locuteurs ont de leurs langues : des groupes ou institutions (notamment l'école) inculquent la croyance que les langues qui n'ont pas de grammaire prescriptive n'ont pas de grammaire du tout, ignorant ainsi l'existence de règles constitutives, et ne sont donc pas de vraies langues (Blanchet 128).

Une langue « sans grammaire » (ou minorée, comme dans les cas de diglossie) est perçue comme connotée péjorativement par ses locuteurs et a des conséquences sur l'attitude des individus vis-à-vis des autres langues. Plus une langue sera proche du pouvoir idéologique ou symbolique, plus ses locuteurs auront un sentiment de supériorité. Moins elle sera perçue positivement, plus ses locuteurs seront complexés. En effet, la langue standard est souvent connotée positivement au détriment des autres formes de parlers. Selon Hamers et Blanc, un des faits les plus évidents est que les variétés de langues, que ce soit des différences d'accent, des dialectes ou des langues différentes, ne reçoivent pas le même degré de valorisation de la part des sujets.

Les individus interagissent et participent non seulement à la fabrication de la norme, mais aussi au comportement qui va conforter cette même norme. La reproduction a lieu parce que des contraintes agissent via l'engagement actif des personnes concernées, et non comme une force à laquelle ces personnes seraient passivement subordonnées. Willis cite un groupe d'élèves (garçons), issus de la classe ouvrière, fréquentant une école dans un quartier pauvre de Birmingham. Les attitudes de rébellion contre le système d'autorité ont des conséquences non intentionnelles qui, en retour, agissent sur leurs destinées:

«Les actes des élèves (humour, sarcasmes, contestation active, etc.) manifestant une habilité à saper les lieux de l'autorité, à déceler les points

faibles, sont révélateurs d'une façon de composer avec des environnements sociaux oppressifs» (Willis 76).

C'est la raison pour laquelle la norme est à analyser non seulement en tant que phénomène statique observable mais aussi en tant que construction en discours et en situation. Elle participe paradoxalement alors à la construction de l'individu et ne peut donc être réduite à un sens monolithique et péjoratif a priori (Guespin 77). Respecter la norme, c'est entrer dans un type de discours défini et dans le rapport à l'autre qu'il suppose. Il n'y a pas de discontinuité entre langage interne subjectif et norme externe objective. Pour Bourguignon, les deux coexistent et coparticipent à la construction de l'individu de la parole. Pour cette didacticienne, la communication ne peut être totalement intersubjective:

Ceci nous fait dire qu'il n'y a pas de rupture entre subjectivité et objectivité dans la communication, mais un continuum entre une communication plus ou moins teintée de subjectivité, et cela en fonction du contexte [...] il s'établit une sorte de rapports de force entre les forces internes de la subjectivité qui poussent le sujet à être différent et les forces externes de l'objectivité qui le poussent à s'identifier (Bourguignon, 73).

Donc, la norme intègre et rejette, de manière dialectique et nécessaire. La grammaire prescriptive et exo-normée peut jouer le rôle de symbole d'une certaine domination, gage d'intérêts variés que la remise en question des pratiques bouscule comme le souligne Bourdieu:

Toute tentative pour instituer une nouvelle division doit en effet compter avec la résistance de ceux qui, occupant la position dominante dans l'espace ainsi divisé, ont intérêt à la perpétuation d'un rapport doxique au monde social qui porte à accepter comme naturelles les divisions établies ou à les nier symboliquement par l'affirmation d'une unité (nationale, familiale, etc.) plus haute (Bourdieu 154).

Si le sujet n'existe que dans sa relation à l'autre, la langue, et la grammaire qui en découle, ne peuvent pas être traitées de manière interne, en faisant fi du caractère simultanément social, symbolique, et dialectique que toute langue naturelle revêt. Dans la mesure où la langue est aussi le lieu de rapports de pouvoirs et de conflits, le caractère discriminatoire de la norme s'appuie sur une langue standard écrite qui est le lieu de rapports de force. Les débats récurrents sur la maîtrise de l'orthographe, ou l'introduction parfois laborieuse dans le dictionnaire de tournures issues de l'usage, le rappellent (Pellat 655-671).

Pourtant, la grammaire traditionnelle correspond, en fait, à une grammaire morphosyntaxique qui ne s'intéresse pas (ou peu) à l'usage de la langue, ni aux intentions du locuteur. C'est une grammaire de la compétence dont la norme est préconstruite, externe à la langue.

La grammaire normative découpe le discours en parties syntaxiques (verbe, nom...). On peut lui opposer une grammaire sémantique et/ou une grammaire des actes de paroles. Le sens va alors prévaloir sur la forme. On vise de cette manière une grammaire descriptive qui prend réellement³¹ en

compte l'usage des locuteurs d'une langue donnée et va donc redonner sa participation à la subjectivité.

Si le standard et la correction sont calqués sur l'écrit, nous ne pouvons accéder à une grammaire descriptive scientifique de référence, en ignorant les rapports de forces et de connotations dont la langue fait l'objet. Quelle grammaire nous permettra d'intégrer les facteurs foncièrement sociaux et situés des langues?

C'est pourquoi nous ne pouvons étudier les grammaires en présence sans mettre en avant auparavant avec plus de précision notre conception de ce que nous appelons 'la langue'.

Langue et grammaire

En classe de langue étrangère, la grammaire à laquelle nous nous référons prend la plupart du temps l'écrit comme référence. La grammaticalité d'une phrase correcte concerne alors principalement des règles morphosyntaxiques (Leclerc 73-75). Cependant, les langues 'fossilisées' des personnes migrantes ou étrangères prouvent que l'agrammaticalité n'empêche pas la production de sens. Dans une intention pragmatique peu soucieuse de la correction prescriptive, on peut obtenir facilement du pain, comme le rappelait Klein, en soulignant que « Ich brot » est une phrase agrammaticale, mais qu'elle peut avoir du sens et être efficace dans une boulangerie en Allemagne, après que quelqu'un nous a demandé ce que l'on désirait : « 'Was wollen Sie ? -Ich ? Brot ». La phrase nominale «

Ich, Brot » est un énoncé. De plus, et en effet de miroir, grammaticalité ne signifie pas forcément sens : « Si une phrase agrammaticale peut être dotée de sens, cela ne signifie pas pour autant qu'une phrase grammaticale est nécessairement dotée de sens » (Leclerc 75).

Pour Chomsky, toute phrase grammaticale a un sens, au moins métaphorique. Certes, mais malgré cet argument quelque peu habile, nous voyons la multiplication en classe, si l'on n'y prend garde, de phrases grammaticalement correctes, mais sans aucun sens. Nous voyons bien, à travers ces remarques, que ce que Grevisse considère comme 'correct', dans son fameux ouvrage *Le Bon Usage*, n'est dans les faits qu'une partie d'énoncés pouvant être entendus, ou lus. Alors, entre une production qui est à la limite de la grammaticalité, et une production qui ne correspond pas à la langue dite 'correcte', nous pouvons dès lors affirmer que la grammaire descriptive scientifique rejette par principe tout jugement de valeur, même si l'École persiste le plus souvent à prendre comme référence la langue écrite, et à assigner à l'oral de manière générale, au pire une agrammaticalité, ou tout au moins une incorrection. Cet aspect est pour nous essentiel puisqu'il pose la question de la norme, tant dans le domaine de l'évaluation que de la compétence à évaluer. Si nous recherchons une grammaire qui ait du sens pour les élèves (et a fortiori pour nous-mêmes), il nous faut avouer que les concepts de la grammaire dite traditionnelle perdurent, malgré le fait que nous voyons tous les jours que ses tenants sont arbitraires et bien souvent non

opératoires, comme l'assurent Courtyllon dans le contexte d'une analyse de l'approche communicative:

Méthodologiquement parlant, c'était une revendication nouvelle pour laquelle on avait peu ou pas d'outils. Alors les pesanteurs ont joué, la grammaire a continué à occuper une place prépondérante, et elle est demeurée, dans la majeure partie des cas, une grammaire formelle (Courtyllon 153-184).

Cette grammaire axée sur l'écrit est confortable parce qu'éprouvée de longue date. La prescription est, quoi qu'il arrive, indispensable car elle fonctionne comme un cadre. Besse et Porquier rappellent avec justesse :

C'est alors le temps de l'identité sociale, le temps où j'apprends à parler comme, et à parler différemment à X et à Y. Autre temps, autre norme ; mais cette nouvelle normalisons, si elle agit certes en retour sur la précédente, ne la détruit pas; je constate vite qu'un discours satisfaisant à la norme sociale peut échouer par insuffisance du réel partagé (je tiens compte d'autrui, mais la sphère de nos activités ne se recoupe pas) ; de cette expérience faite par le jeune enfant, *l'adulte jouera volontiers* (Guespin 76).

Face à cette norme statique, encore faudrait-il laisser place à une négociation, à un jeu sur la langue qui, lui, est aussi constitutif de l'identité :

Nous avons face à face un système normatif, et des sujets qui parlent leur langue propre tout en construisant, à leur tour, des normes. Soyons clairs: soit nous enseignons une grammaire de l'écrit pour que les élèves parlent 'comme des livres', soit nous enseignons une grammaire de la langue que les anglophones et les francophones parlent, c'est-à-dire pas seulement une langue standard fondée sur l'écrit.

Nous essayons de passer d'une grammaire de l'écrit à une grammaire de la parole. Si la grammaire en classe est susceptible d'être améliorée dans le sens où les apprenants verraient en elle un outil de compréhension effectif, opératoire et une véritable grammaire de la parole explicative, il nous faut analyser les différents modèles linguistiques à notre disposition, ainsi que les courants linguistiques qui ont défendu une approche axée sur le sujet d'énonciation, sur le sens en contexte et sur l'usage. Pourquoi des modèles? Car toute activité scientifique didactique a besoin d'un objet observable, d'un matériau, que l'on représente abstraitement au niveau du discours. Cette représentation idéaliste est une vision exemplaire de la réalité, réductrice, mais incontournable.

Les modèles linguistiques

Les modèles linguistiques influencent les grammaires. Si ces modèles ne sont pas éclairés, les enseignants risquent de concevoir les grammaires scolaires, fondées sur la norme écrite, comme des transcriptions fidèles des langues usitées alors qu'elles dépendent en réalité de conceptions scientifiques diverses.

Le modèle structural et le modèle génératif

D'après Saussure, il existe deux types de linguistiques : une interne et une externe. Le premier type permet de traiter des problèmes de langue sans se soucier de valeurs périphériques et contextuelles, 'ethnologiques', qui n'auraient pas de rapport avec l'étude du système lui-même et

appartiendraient, elles, au système externe. Ce système externe concerne le rapport traditionnel comme par exemple :

[...] pour les relations avec les institutions de toutes sortes, l'Église, l'école, etc. [...] tout ce qui se rapporte à l'extension géographique des langues et au fractionnement dialectal [A contrario] pour la linguistique interne, il en va tout autrement : elle n'admet pas une disposition quelconque ; la langue est un système qui ne connaît que son ordre propre (Saussure 23-27).

Les modèles principaux se rapportant au système interne (détaché de toute situation) sont respectivement le modèle structural et le modèle génératif. Les linguistiques structurales proprement dites vont correspondre aux courants du fonctionnalisme européen et du distributionnalisme anglo-saxon. Ces deux courants vont influencer par la suite respectivement le générativisme chomskyen et la psychosystématique guillaumienne. Traitons pour commencer des tenants de ces deux modèles structuraux majeurs.

Le modèle structural

Dans le modèle structural, on considère la langue comme un système dont les structures sont décomposables. Dans ce modèle, on observe des paroles. Le point de départ de l'observation est un corpus. On va classer des éléments à l'intérieur de ce corpus (taxinomie).

Cependant, les choix de différenciation et d'analyse sémantique sont parfois flous, ceci malgré le caractère transférable du modèle structural (on utilise en anglais des exercices d'opposition entre différentes prononciations d'une même lettre, ou entre la lecture transparente d'un terme comme

hierarchy et sa prononciation, moins accessible pour un francophone, les paires minimales ...). L'aspect privilégié est surtout l'axe paradigmatique ou oppositif. L'axe syntagmatique est sous-estimé, malgré des tentatives du côté de l'analyse distributionnelle (qui s'intéresse aux chaînes d'unités dans un contexte, d'une combinatoire) ou encore l'analyse componentielle (qui s'intéresse aux champs sémantiques et aux propriétés dénotatives communes et rejoint l'analyse sémique). Ce modèle est toujours présent dans les classes, essentiellement dans les exercices structuraux, mais aussi dans les grilles s'appuyant sur la différenciation des traits sémantiques. Qu'en est-il du modèle génératif?

Le modèle génératif transformationnel

Le nom de Noam Chomsky revient souvent dans notre travail, comme d'ailleurs il revient dans la plupart des travaux liés de près ou de loin à la linguistique. Il est intéressant, selon nous, de revenir au modèle génératif, et à la grammaire générative transformationnelle qui en découle, pour mieux comprendre son influence toujours active, ainsi que ses faiblesses, le cas échéant.

En 1965, Chomsky emprunte à Harris pour formuler sa grammaire générative. Il s'oppose au distributionnalisme bloomfieldien, et au modèle behaviouriste de Skinner. Il s'intéresse au phénomène selon lequel un individu détient la compétence nécessaire pour reconnaître, produire et

comprendre une infinité de phrases. La GT est essentiellement faite de règles: son but est d'énoncer des lois. Alors que l'approche structurale s'intéresse aux unités, l'approche générative élabore des règles, ce qui paraît susceptible de concerner plus directement une recherche portant sur la grammaire. Les défenseurs de la GT rejettent le processus de découverte du modèle structural, et lui préfèrent une procédure de décision et d'évaluation, « elle dit quelle est la meilleure grammaire parmi les grammaires possibles » (Moeschler & Auchlin, 76).

Chomsky s'intéresse à une faculté innée de langage, à savoir la capacité des sujets à distinguer le grammatical de l'agrammatical. Il appartient à un courant innéiste, mentaliste, et universaliste. Pour étayer sa thèse, il distingue par ailleurs la compétence de la performance: Pour Chomsky, la compétence est un héritage biologique, quelque chose d'inné par opposition à quelque chose d'acquis. De plus, la description de la compétence doit indiquer non pas simplement le système de règles propres à chaque langue, mais les universaux du langage (les propriétés universelles communes). Le but de la grammaire est ainsi d'approcher la description de la grammaire universelle (Moeschler & Auchlin, 77).

Chomsky poursuit le travail structural de Saussure en rejetant par la sorte les 'tracas' du contexte, et en s'intéressant exclusivement à la compétence universelle d'un locuteur idéal capable de générer toutes les phrases possibles. Qui plus est, le linguiste est autorisé à utiliser son intuition

linguistique pour émettre des jugements, plutôt que de s'appuyer sur des corpus. En somme, ce modèle prend en compte la « créativité » des individus, puisqu'on peut tous produire une phrase jamais entendue auparavant. La métaphore computationnelle aide à la description d'une grammaire certes explicite. Cependant, cette créativité se limite à des phénomènes récurrents.

En prenant comme exemple la langue française, ils tentent de cerner les axes de variation, et de non-variation (ou de stabilité). Ils prouvent qu'il existe une régularité de la variation, ainsi qu'un mode d'organisation de celle-ci. L'approche formelle de Chomsky écarte les considérations sémantiques (dont la syntaxe serait indépendante) comme les phénomènes complexes liés à la performance, c'est-à-dire à l'actualisation de la langue. Cela fait dire à Boltanski que le système de la phonologie générative (Chomsky & Halle, 1968) qui s'appuie sur le SPE (Sound Pattern of English) est trompeur, car c'est le seul système de départ qui fonde les régularités. Ce dernier défend au contraire des modèles modulaires (la phonologie harmonique, la théorie de l'optimalité, ou encore le Line Crossing Constraint et l'Obligatory Contour Principle). Il démontre qu'on peut découvrir un principe de contraintes (et non de règles) sur des corpus oraux. Des stratégies de réparation effectuées in situ au niveau des réalisations phonétiques satisfont ces contraintes (Boltanski, 126). Ainsi, la langue parlée témoignerait d'un processus de conflits prosodiques, de contraintes et de stratégies répertoires. Ces stratégies évolueraient dans un mouvement perpétuel et finiraient potentiellement par

s'institutionnaliser. A contrario de l'analyse générative, la syntaxe et la phonologie serait liées de manière complexe.

Certes, certains principes épistémologiques étayent la grammaire générative transformationnelle: la formalisation a besoin d'un langage univoque, d'un système global liant son et sens, la généralité. Elle est efficace au niveau syntaxique et répond à l'absence d'isomorphismes entre le plan des signifiants et celui des signifiés. Elle s'appuie sur des structures profondes (lieux de représentations) et des structures superficielles de surface (souvent ambiguës car ressemblantes). Cependant, les dispositions épistémiques de la GT sont difficiles à respecter, et ont été maintes fois critiquées.

Nous avons fait nous-mêmes référence plus haut à la notion d'agrammaticalité, qui est intenable devant n'importe quel corpus authentique (on pense au fameux exemple de Klein, affirmant que la phrase « Ich, brot » est agrammaticale, mais efficace en situation). De plus, les phénomènes prosodiques remettent en question les règles exhaustives et générales des algorithmes. Enfin, les phénomènes de Co-énonciation sont absents.

Malgré l'absence chez Chomsky de revendications didactiques et pédagogiques, nous pensons que la GT repose, au final, sur une norme partielle, peu opérationnelle, et qui échappe à une exigence scientifique linguistique descriptive écartant, a priori, les jugements de valeur. Les

travaux opposés cités ci-dessus montrent que la variation peut être analysée, et indiquent des régularités sous-jacentes, dans une logique de contraintes contextuellement situées.

En fait, en quoi la possibilité de formaliser la variation intéresse-t-elle la grammaire de la parole ?

Le formalisme et la variation

La grammaire pédagogique que nous prônons est en partie influencée par ces modèles: les exercices structuraux et les normes de grammaticalité en sont les signes les plus évidents. Cependant, une grammaire pédagogique au service de la communication et du sens ne peut que réintégrer la parole et ses variations et ainsi conditionner par rétroaction le concept de langue sous-jacent à notre enseignement/apprentissage. Si l'unité maximale est demeurée la phrase dans ce cadre, l'extralinguistique a permis d'élargir l'étude de la parole au contexte. On est passé d'une linguistique de la langue à une linguistique de la communication, du fait de langue comme système à l'étude de la parole, du discours. Celle-ci prend en compte l'acte langagier dans son ensemble. Le modèle saussurien a cependant apporté une modélisation scientifique. Cette transformation paradigmatique est incarnée par le courant de la linguistique énonciative qui, elle, s'attache à la situation d'énonciation et a tenté de réconcilier le système et l'usage.

Le modèle de la linguistique de l'énonciation

Benveniste est considéré comme l'initiateur du mouvement énonciatif (1956) en se référant sans la nommer à l'énonciation, puis en donnant une définition et une formalisation (1970). À travers l'analyse du pronom « je » et de la deixis, il démontre que le sens n'émerge qu'en situation d'énonciation. Il critique ainsi la dichotomie langue/parole saussurienne puisque « rien n'est dans la langue qui n'ait d'abord été dans le discours » : c'est dans le discours actualisé que la langue se forme. Dans une lignée voisine, Culioli, quant à lui, s'attache au dicible plus qu'au dire. Il s'intéresse, au final, à la trace des opérations énonciatives et s'oppose ouvertement au dessein de la grammaire générative:

Le langage, activité signifiante de représentation, ne nous est accessible qu'à travers des textes, c'est-à-dire des agencements de marqueurs : ces agencements sont la trace d'opérations. Or, l'observation et les classements même rudimentaires montrent qu'il existe, par-delà la diversité des réalisations et des catégories, des propriétés analogiques stables ; en bref, les langues ne sont pas irréductiblement spécifiques [...] *L'objectif n'est pas de construire une grammaire universelle*⁴⁵, mais de reconstruire [les] invariants qui fondent et règlent l'activité de langage, telle qu'elle apparaît à travers les configurations des différentes langues (Culioli 95-96).

Nous sommes en présence d'une théorie générale, certes, mais axée sur l'activité langagière. Les notions de repérage, d'ancrage, de situation-image nous interpellent en tant que descripteurs de la situation d'énonciation. Ce mouvement énonciatif, formalisé par Benveniste, et étayé par Culioli, un de ses disciples, influence de nouvelles grammaires dites sémantiques. Dans ce

sillage, des grammairiens dénoncent le hiatus entre grammaire traditionnelle rigide et artificielle et grammaire sémantique, plus proche de la situation langagière, de la variation, de l'authenticité, et donc du sens de la langue. De la même manière, (Austin 45), par la notion d'acte de langage, ramènent l'objet langue vers la performance, vers le sens en contexte d'énonciation, en tout cas d'interlocution, ce qui inspirera le mouvement pragmatique, l'usage de l'énoncé dans leur action sur les autres. Nous décrivons à présent des exemples de grammaires sémantiques.

Les grammaires du sens

Dans les années 1970, la grammaire dite traditionnelle est remise en question car elle serait exhaustive et calquée sur l'écrit, au mépris des phénomènes en discours. Nous verrons que les grammaires sémantiques réhabilitent le sens et complexifient les références.

Pour une grammaire du discours

C'est avec enthousiasme qu'Adam soulevait le problème d'une grammaire traditionnelle vouée à l'écrit, à des aspects de langue catalogués, à l'exclusion de la langue parlée, et actualisée. Selon lui, la grammaire scolaire, telle qu'on la pratique depuis des décennies, aboutit à une conception « ethnique » des langues: Grammaire autarcique, repliée sur elle-même, elle fait du français une langue à part, avec des règles du jeu qui n'ouvrent aucune perspective sur le langage puisqu'elles ne concernent que des aspects très

particuliers du français, prioritairement liés à l'orthographe, donc au français écrit, qui est devenu le modèle unique de la grammaire. La grammaire orale, qui a ses règles propres et qui pourrait servir de tremplin à une prise de conscience du fonctionnement systématique des langues en général, est passée sous silence.

Dans cette perspective, la tradition écrite est à l'origine d'une grammaire sans aucun sens, une grammaire « bric-à-brac » en somme. Nous ne pouvons que souscrire à ce cri de révolte qui soulève le problème épineux d'un système grammatical complexe, difficile à faire partager aux élèves tant les références théoriques sont enchevêtrées.

A ce propos, et du côté théorique, la grammaire de l'énonciation répond à cette exigence de sens, en caractérisant une tentative de description des activités langagières. Culioli s'attelle à découvrir la relation qui existe : [...] entre les règles liées au caractère linéaire de tout énoncé [...] et les règles qui servent à assigner un ensemble de valeurs à un énoncé en le repérant par rapport à un énonciateur, une situation, des événements, etc. (Culioli 209).

La question de la grammaire, entre modèle structural et énonciation, pose le problème d'une dichotomie, entre d'un côté un système stable correcteur et réducteur et, de l'autre, un système de coordonnées propre à chaque interlocuteur. En tout état de cause, c'est la question du sens de la grammaire qui est exacerbée depuis au moins les années 1990. (Charaudeau 111-115) incarne ce mouvement dans son ouvrage dont le titre est explicite

(Grammaire du Sens et de l'Expression) et propose une modélisation axée sur une approche sémantique. Selon lui, le langage est donc à la fois sens, expression et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, mais les trois à la fois. Une grammaire du sens et de l'expression devrait donc s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction :

- des intentions du sujet parlant qu'ils sont susceptibles d'exprimer,
- des enjeux communicatifs qu'ils révèlent,
- des effets de discours qu'ils peuvent produire.

En outre, elle corroborera l'idée que le lien entre mot et chose est complexe: on vérifie quotidiennement que parler est un combat permanent entre pensée et langage, que l'on clarifie sa pensée au fur et à mesure que les mots viennent aux lèvres, que ceux-ci tantôt passent, tantôt cassent et que, quand bien même on voudrait tout dire, on ne peut pas tout dire, ce que met en évidence les rectifications, reprises, ratures et autres autocorrections qui caractérisent nos actes de langage qu'ils soient parlés ou écrits (Charaudeau 111-115).

Nous percevons dans ces propos un attachement effectif à l'énonciation : Charaudeau défend l'intention de communication dont les faits de langue devraient résulter. Ces faits de langue sont à redéfinir selon une typologie en lien avec des situations énonciatives, dans le cadre de ce que l'on pourrait nommer dorénavant une grammaire sémantique. L'enjeu de taille demeure l'explication de ces faits linguistiques en lien avec

l'extralinguistique et l'activité langagière dans son ensemble. Nous sommes bien dans l'exigence d'une grammaire liée au sens en discours :

[...] Il y a un autre volet à cette approche du sens, et c'est celui que P. Charaudeau a en vue lorsqu'il écrit que la grammaire du sens et de l'expression doit s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction 'des enjeux communicatifs qu'ils révèlent' et 'des effets de discours qu'ils peuvent produire'. Il s'agit là du volet 'expression' de sa grammaire. On pourrait parler de sens 'fonctionnel' ou 'communicatif' [...] (Courtilon 27).

Un autre courant semble tourné vers les grammaires sémantiques, ce sont les grammaires dites cognitives*. Nous développons leurs principes dès à présent.

Les grammaires cognitives

La sémantique cognitive apparaît en prenant comme objet d'étude le langage comme outil cognitif. Elle s'appuie sur des catégorisations comme la prototypicalité, ou encore les stratégies cognitives. On observe alors un changement de paradigme entre l'analyse générative et l'analyse cognitive. En effet, là où Chomsky développe une grammaire formelle morphosyntaxique, les grammairiens cognitifs s'appuient sur un paradigme constructiviste élaboré sur des mécanismes cognitifs, en rapport avec la construction des phénomènes langagiers.

Dans ce cadre, on démontre que sens grammatical et sens lexical (classiquement disjoints) sont en corrélation étroites. En somme, la linguistique cognitive semble fortement inspirée de la linguistique

fonctionnelle. En effet, on pourrait situer sur une frise chronologique trois générations différentes de grammaires dites « cognitives » :

- une première génération avec Troubetzkoy (en phonologie),
- une seconde avec M.A.K Halliday (et l'articulation phrase/discours),
- enfin une troisième avec Dik et Givón (et l'explication du fait de langue).

En refusant une grammaire structurale éloignée des préoccupations contextuelles, les défenseurs des grammaires cognitives effectuent une véritable révolution, en réintégrant le caractère social et situé de la langue, et de son apprentissage. C'est ce que souligne Lapaire dans Bouguerra 407:

Rejetant l'idée d'une grammaire en circuit fermé - que Talmy Givón ironiquement nomme "grammar about grammar" - et remettant à l'ordre du jour les théories vygotksyennes du développement langagier, les fonctionnalistes rendirent la grammaire indissociable de la communication : 'Grammar is not a set of rigid rules that must be followed in order to produce grammatical sentences. Rather, grammar is a set of strategies that one employs in order to produce coherent communication'

Bien que ces grammaires cognitives s'opposent à la grammaire générative, elles prolifèrent, malgré tout, elles aussi, sur le terrain d'un universalisme, mais différent : l'universalisme des opérations cognitives. Elles nous semblent, pourtant, intéressantes dans la mesure où elles incarnent un modèle explicatif puissant pour le sémantisme des termes, qui semblent plus motivés qu'arbitraires (comme le souligne l'approche structurale). La démarche des grammaires indique un attachement au sens (parfois caché),

pour aller vers l'expression, et montre un affranchissement des grammaires structurales :

Avec le *fonctionnalisme* et l'*énonciation*, la grammaire des langues vivantes pouvait s'extraire de l'atelier de mécanique syntaxique que la modernité générative semblait lui destiner, en se plaçant sous la protection de théories universitaires d'égale respectabilité. De façon plus significative, la grammaire était à nouveau libre d'incorporer à ses analyses des dimensions anthropologiques, sociologiques et cognitives (Bouguerra 409)

Si les adeptes des grammaires sémantiques et cognitives prônent des faits de langue en rapport avec la situation d'énonciation, quel est leur lien avec les théories des actes de paroles ?

Les grammaires logiques

Les grammaires logiques, dans la lignée de la GT, travaillent sur des algorithmes à différents niveaux : des modèles de calcul, ou encore des problèmes de logique et de syntaxe sémantiques. Ils sont utiles en traduction automatique principalement. Ces derniers nous intéressent plus particulièrement. Leur formalisation engendre cependant un principe sous-jacent selon lequel un mot renvoie à une chose:

«Les référents sont des entités du monde réel auxquelles on renvoie précisément à l'aide des expressions linguistiques» (Kleiber 10).

Une expression linguistique constitue un ensemble de traits ou de conditions. Pour qu'une expression linguistique puisse être employée de façon adéquate, il faut qu'il y ait correspondance entre l'objet et l'expression

linguistique, c'est à dire que l'objet, tel qu'il s'expose sous nos yeux, présente les traits sémantiques en question. Ceci « donne directement lieu à la mise sur pied d'une sémantique véri-conditionnelle » (Kleiber 23).

La grammaire logique, fortement computationnelle dans ses modélisations (de Port- Royal à Chomsky) reflète une tradition ontologique pour laquelle on traite de ce qui est vrai (ou faux), grammatical (ou non). En rejetant la médiation effectuée entre le monde et un sujet (ou entre un sujet et un autre sujet) par le langage, la métaphore de l'automate écarte ce qui constitue l'humanité pour Perron et Danesi : l'imaginaire et la narration. Selon ces deux auteurs, une nouvelle tendance, que l'on a appelée « sciences cognitives », a émergé du fait que l'on pensait nécessaire de réunir les approches scientifiques de disciplines séparées, et de leur donner une focalisation commune. Les sciences cognitives ont adopté les notions et les méthodes des ingénieurs de la communication et des chercheurs en intelligence artificielle.

Or, le computation alisme en tant que tel ne saurait expliquer le vaste domaine de l'activité symbolique humaine : l'histoire, la littérature, les mythes, la conversation quotidienne, notamment, dépendent davantage de la narrativité que de la computation alisme (1996). Cette métaphore de l'automation poussée à l'extrême refoule la notion de culture même, érodée par une représentation universaliste mono culturelle:

Engagées dans un vaste programme de naturalisation des cultures, les sciences cognitives négligent généralement les facteurs culturels dans la cognition. Cela procède non pas d'un

programme scientifique, mais d'une idéologie scientiste héritée du positivisme logique, voire du positivisme qui florissait déjà à l'époque de Darwin (Rastier 2).

En effet, la grammaire générative (et ses avatars) impose une grille de lecture a priori sur la langue et son fonctionnement, alors que nous recherchons à tirer des « règles » à partir de l'observation de ce fonctionnement de la langue, même si cela n'est valable que pour les substantifs.

Le problème de la référence

La perspective imposée par une véritable linguistique descriptive pose un problème ontologique de l'ordre de la philosophie du langage que nous ne saurions escamoter : le lien entre le mot et l'objet désigné.

Une perspective sémiotique

Il nous faut bien conclure que le modèle expose la langue comme objet systématisable et rejette la parole hétérogène à cette systématisation individuelle. Dans ce cadre, la langue est un objet homogène, un en-soi, une structure, un système de signes. Quelques nuances méritent cependant d'être apportées pour contrer une comparaison abusive des modèles chomskyen et saussurien. En effet, ce dernier prône avant tout l'avant-garde structuraliste, l'importance de la relation entre les signes: «La sémiologie cherche le fonctionnement des signes sur le mode du système. Un élément du système

ne signifie pas par adéquation mais par rapport à sa relation d'opposition ou de distinction au sein de la structure» (Bougnoux 29).

Si ce logocentrisme linguistique est susceptible de rejoindre un grammaticocentrisme, comment alors prétendre embrasser la complexité du faire signe? L'analyse de Peirce permet de viser le fonctionnement des signes en dehors du langage. Alors que Saussure relie un signifié et un signifiant 54, « aussi inséparables que le recto et le verso d'une feuille de papier », renvoyant plus tard aux plans de l'expression et du contenu, Peirce, quant à lui, part d'un schéma triangulaire :

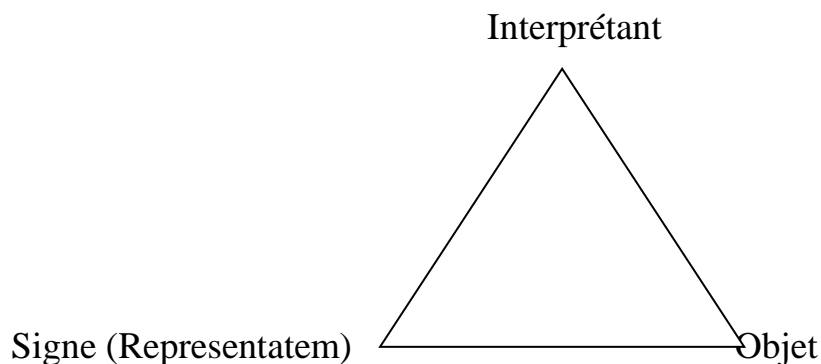


Figure 6: Le *triangle sémiotique de Peirce*

Peirce répond, en fait, au rapport entre biosphère et sémio sphère, entre nature et culture, entre chose et mot. Pour lui, tout est sémiotique. Il déborde alors largement la sémiologie saussurienne. Pour lui, « connaître, c'est reconnaître », selon des codes déjà présents. Au lieu d'une chose mise pour autre chose (définition classique du signe, *a liquid stat pro a liquo*), Peirce met en scène trois éléments en coopération : signe, objet et interprétant. Il met en avant une conception éloignée des rapports binaires et causaux, tels

que les paires stimulus/réponse, ou encore cause/effet. Il réintègre au contraire l'action

Interprétratrice du sujet. Pour Bougnoux :

L'intérêt de l'approche de Peirce c'est que, loin d'être émis par une personne, le signe peut émaner de n'importe-quoi et ne se ramène nullement à la classe étroite des messages. Le ciel rouge m'indique qu'il fera beau demain, sans y mettre lui-même aucune intention. Le récepteur élabore ce rapport de sémiologie, mais l'émetteur peut être l'univers en général (33).

L'interprétant peircien n'est pas un individu, mais le code, le savoir constitué, la grille de lecture. Ainsi, nous allons de signe à signe. Tout objet peut servir de signe pour un autre, engendrant une sémiologie infinie, ce qui sous-tend la non-finitude du sens (Sadoulet 81-103). De plus, l'approche de Peirce, en différenciant «type» (la catégorie) et « token » (l'occurrence singulière) montre que sémiotiser, c'est trouver le type invariant dans l'empirisme de l'interaction (Bougnoux 38). Faire signe, c'est donc simplifier, structurer pour pouvoir manipuler, c'est trouver la grammaire du monde.

On trouve ici un argument en faveur d'une grammaire dont les règles, loin de normaliser les rapports de manière externe, peut aider à contenir le réel, à l'ordonner, à le structurer. Nous pensons à ces élèves de Terminale CAP primo-arrivants qui ont découvert (parce qu'on les y invitait) que l'anglais et l'arabe dialectal ont les deux memes prononciations du « th » en /θ/ (comme dans nothing) et /ð/ (comme dans this). Ces élèves 'pensaient' ne

pas savoir prononcer deux sons qu'ils maîtrisaient par ailleurs. Ils ont alors créé un lien, (re) construit ce qu'ils détenaient déjà sous forme de savoir passif*, et mis un ordre dans leur propres constructions. Il leur fallait reconnaître pour connaître, faire leur pour comprendre.

L'analyse sémiotique permet une critique du logocentrisme propre à unifier les mots et les choses sans médiation, sans interprétation humaine, sans herméneutique :

Le dualisme particulier propre au cognitivisme [...] ne reconnaît que deux couches de l'Être : le symbolique et le physique. Cette conception simpliste ne permet guère que des théories rudimentaires de la cognition. Elle ne peut en effet assurer de médiation entre le monde des représentations et le monde physique, ni penser les langues, qui n'appartiennent ni à l'un ni à l'autre. Il faudra bien admettre qu'existe un troisième monde, celui du sémiotique, et qu'il joue un rôle central dans la cognition humaine. Outre les langues, il comprend les autres systèmes de normes sociales que sont les arts, le droit, la religion, la politique, etc. (Rastier 240).

Dans ce contexte, il est difficile de décréter une homologie entre mot et chose, en appuyant alors une sorte de grammaire qui transcrirait directement le monde. Nous posons en fait, en analysant la nature de la grammaire descriptive qui nous aiderait, une question ontologique proche de la philosophie du langage : soit nous concevons que le langage transcrit parfaitement un monde déjà-là ; soit nous affirmons que le langage crée le monde, et donc, que seule la représentation subjective est atteignable. De cette dichotomie première, dépend en fait notre conception de la grammaire. Nous tâcherons d'y répondre dès à présent.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODE DE L'ETUDE

Le progrès remarquable, scientifique et technologique a rendu nécessaire, voire indispensable, la connaissance des langues. Apprendre une langue qui n'est pas sa langue maternelle peut être une tâche complexe pour un adulte; voilà justement ce qui a retenu l'attention de plusieurs chercheurs. Une langue étrangère diffère certes de la langue maternelle de l'individu quant au degré d'usage à plus d'un titre. Nous avons mené une recherche sur les stratégies adoptées par les apprenants dans l'apprentissage de la structure linguistique française.

Enfin, afin d'assurer la fiabilité et la faisabilité de la recherche il fallait aussi soigneusement choisir nos informateurs. Cela a mené au choix d'un nombre limité des sujets qui ont participé à notre enquête. Les informateurs ont été choisis par un échantillonnage rigoureux. Donc nous avons échantillonné afin d'assurer la représentativité de la population. Ce chapitre présente donc les méthodes utilisées dans cette étude; il s'agit du plan de recherche, des informateurs, de l'échantillonnage, de l'instrument de la collecte des données et de l'analyse de ces données.

3.1 Plan de l'étude

Cette étude est essentiellement descriptive. Le mode descriptif est justifié par ce qu'il est plus approprié à l'étude de la perception des gens, des

étudiants et des enseignants dans les universités nigérianes dans ce cas précis.

Un questionnaire était utilisé afin de recueillir les données de cette étude.

Les questions posées ont présenté un large répertoire de réponses possibles dans lequel les informateurs ont choisi. Les questions étaient très bien construit dans la mesure où elles ont offert une certaine uniformité dans les réponses, et il était très facile d'encoder et d'analyser les données. Cette méthode était utilisée parce qu'elle est utile dans la collecte d'informations simples que les informateurs pouvaient assez facilement fournir. La population de la présente étude est composée ainsi:

3.2 Population

La population de l'étude est environ de 950 composée ainsi: tout les étudiants et enseignants du département des langues européennes vivantes des six universités du Sud-sud et Sud-est sélectionnés au hasard pendant la session 2015/2016. Les universités comprennent : Imo State University, Owerri; University of Nigeria, Nsukka, Ebonyi State University, Abakiliki; University of Benin, Benin; Delta State University, Abraka; et University of Port-Harcourt, Port-Harcourt.

Tableau 1 : Liste des Universités et Échantillonnage

| UNIVERSITES | ETATS | ANNEES | | | TOTALE | PROFESSEURS |
|--|--------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|
| | | 100 | 200 | 400 | | |
| Ebonyi state University, Abakiliki | Ebonyi | 16 | 14 | 10 | 40 | 5 |
| Imo state University, Owerri | Imo | 13 | 15 | 12 | 40 | 5 |
| University of Nigeria, Nsukka | Enugu | 15 | 14 | 11 | 40 | 5 |
| University of Benin, Benin | Edo | 14 | 14 | 12 | 40 | 5 |
| Delta state University, Abraka | Delta | 15 | 13 | 12 | 40 | 5 |
| University of Port-Harcourt, Port-Harcourt | Rivers | 15 | 13 | 12 | 40 | 5 |
| Total | | 87 | 81 | 70 | 240 | 30 |

3.3 Technique d'Echantillon

L'échantillon de cette étude consistait 270 qui comprennent 240 étudiants et 30 enseignants sélectionnés au hasard de six (6) universités situés au Sud-sud et sud-est du Nigeria qui offrent le français comme un domaine d'étude à l'université. La technique d'échantillon employée dans cette étude et celle d'échantillon rigoureux stratifié (stratified random sampling), dans lequel quarante (40) étudiants et cinq (5) enseignants ont été sélectionnés au

hasard de chacun des universités ou chaque université est considéré une strate (stratum).

Dans le cas plus simple, il est possible d'identifier et de mesurer chaque article au sein de la population et de l'introduire dans l'échantillon. Cependant et comme très souvent, cela n'a pas été possible dans la présente étude. Il n'existe aucun moyen de contacter tous ceux qui étudient le français dans toutes les universités du Sud-sud et sud-est nigérianes sélectionnés au hasard. Cette population contingente n'est pas très ouverte au sondage. Pour y remédier, nous avons eu recours à un cadre d'échantillonnage au sein duquel il a été possible d'identifier chaque élément et d'introduire tout autre dans l'échantillon. Le cadre le plus direct est une liste d'éléments de la population (de préférence la population toute entière) avec des éléments d'information appropriés. L'unité d'échantillon de chaque groupe a également été déterminée.

A cause de sa nature, la méthode adoptée dans les premières études est celle utilisée dans la détermination de la taille de l'échantillon pour la présente étude. La taille de l'échantillon de 270 étudiants de la population totale a été jugée suffisante pour cette étude en raison du faible nombre de professeurs et d'étudiants en études français en général.

3.4 Procédure de l'étude

Les sujets étaient des étudiants Universitaires, en première, deuxième et quatrième année, et qui étudient le français pour des raisons purement académiques. L'étude a été menée en trois étapes. La première étape est composée du questionnaire, distribué aux étudiants. La tâche consistait à:

- a) Déterminer les niveaux de français des étudiants;
- b) Examiner les stratégies d'assimilation adoptées par les étudiants;
- c) Explorer les difficultés auxquelles les étudiants font face dans l'apprentissage de la langue française.

Les réponses ont été données par les sondés sous la supervision directe du chercheur. Cette méthode a permis une enquête plus large et à faible coût, contrairement à d'autres méthodes de collecte des données, parce qu'un nombre plus grand de cas a été couvert presque simultanément. Une proportion des participants ayant répondu au questionnaire avait très peu ou pas d'intérêt et une compréhension très limitée du problème. Certains étaient même suspicieux à l'égard du but de l'enquête, ou avaient des raisons pour ne pas déclarer certains faits. D'autres étudiants, trop occupés, ont été importunés par le recueil des données qui interrompait leur travail. Afin de résoudre ces problèmes, seuls quelques articles très simples, précis et faciles à traiter ont été retenus. La clarté des réponses a donc été fondamentale dans cette étude, et cela a été rendu possible par le chercheur qui expliquait les questions où cela était nécessaire, ou vérifiait les réponses données. Dans la

mesure où ceci a été une étude type pour des sujets spécifiques, il a été possible d'utiliser la méthode d'entretien en tête-à-tête, très enrichissante.

3.5 Les instruments de collecte des données

L'instrument employé pour la collection des données dans cette étude était le questionnaire de quatre points échelle modifié structuré de Likert (a four point Likert scale structured questionnaire). Quatre formats de réponse ont été structurés ainsi: FD= (FORTEMENT D'ACCORD); D = (D'ACCORD) ; PD= (PAS D'ACCORD), et FPD (FORTEMENT PAS D'ACCORD).

3.6 Validation des instruments de recherche

Validation des instruments a été menée afin de soutenir que l'instrument est bon et effectivement mesuré ce qui était supposé l'être. Les quatre méthodes de mesurer de la validité que sont l'Aspect, le Contenu, le Critère et la validité de structure ont été adoptées pour cette étude. Le questionnaire a été présenté aux deux spécialistes d'évaluation et mesuré pour approbation et contribution, afin d'assurer la validité de l'aspect et du contenu.

3.7 Méthode d'analyse des données

La méthode d'analyse des données a été techniques quantitatives descriptives. Les techniques quantitatives descriptives sont utilisées pour la présentation des données et des découvertes. Les questions de l'étude ont été

répondu en employant le moyenne et écart-type articles ou la valeur moyenne de 2,5 et au dessus est considéré favorable, tandis que les articles avec la valeur moyenne moins de 2,5 sont considéré défavorable, lorsque nous avons employées quatre (4) points échelle Likert modifié questionnaire structuré pour la collection des données. Les données sont analysée moyennant le logiciel d'analyse statistique SPSS (Statistical package for social scientist) (<http://spss.softonic.fr>) la version 21 a été utilisé pour toutes les analyses. Les données sont entrées de façon double pour la vérification et afin de minimiser l'erreur humaine d'entrée des données. Un spécialiste en analyses des compts données a été utilisé pour toutes les analyses. Les erreurs, les variations et les données démographiques manquantes sont vérifié à partir du questionnaire original. Des pourcentages pour les données démographiques sur les niveaux et performances des étudiants sont analysés soigneusement par le spécialiste.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Nous présentons dans ce chapitre l'analyse des données. Celles-ci sont de deux types - les données personnelles sur nos informateurs et les réponses aux questions de recherche soulevées. La méthode d'analyse, comme il a été précisé dans le chapitre précédent, est qualitative, mais elle est complétée par la méthode quantitative là où le besoin s'est fait sentir.

4.1 Les informateurs

Nous avons ramassé un échantillon de 270 qui comprennent 240 étudiants et 30 enseignants sélectionnés au hasard de six (6) universités situées au Sud-sud et sud-est du Nigeria qui offrent le français comme un champ d'étude à l'université. La technique d'échantillon employée dans cette étude et celle d'échantillon rigoureux stratifié (stratified random sampling), dans lequel quarante (40) étudiants et cinq (5) enseignants ont été sélectionnés au hasard de chacun des universités ou chaque université est considérée une strate (stratum).

4.2 Réponses aux questions de recherche

Dans cette étude quatre questions de recherche ont été posées sur des stratégies pour l'apprentissage de la structure linguistique du français langue étrangère dans le chapitre deux. Cependant, nous présentons ci-dessous les

questions posés et leurs réponses. À partir des données recueillies, l'analyse quantitative a été faite au moyen des questionnaires et complétée par l'analyse des données qualitative recueillies à partir d'un instrument de recherche avec les informateurs.

Questions de l'étude 1 : Quelles stratégies les apprenants igbophones adoptent-ils pour l'apprentissage de la langue française?

La question de l'étude 1 est consacrée sur l'avis des informateurs en ce qui concerne les stratégies plus efficaces dans l'apprentissage du français langue étrangère. Depuis longtemps, les linguistes et les enseignants de langue s'intéressent aux stratégies d'acquisition de la langue. L'acquisition de la langue est une tâche très rigoureuse. Donc, les articles 1, 2, 3, 4 et 5 d'instrument de recherche ont été employés pour répondre à la question ci-dessus. Les données ramassées à propos de cela sont présentées sur le tableau ci-dessous :

Tableau 1.1: Les stratégies adoptées dans l'apprentissage de la langue française

| STRATEGIES IDENTIFIE | MOYENNE | ECART-TYPE | REMARQUE |
|---|----------------|-------------------|-----------------|
| L'emploi d'une connaissance antérieure du français pour deviner la signification de phrases | 3,40 | 0,53 | Accepté |
| Stratégies de consultation de dictionnaire | 3,60 | 0,65 | Accepté |
| Stratégie de prise de notes | 3,09 | 1,09 | Accepté |
| Stratégie de récupération/répétition | 3,49 | 0,89 | Accepté |
| Stratégie d'encodage | 3,02 | 0,80 | Accepté |

4.3 Les stratégies adoptées dans l'apprentissage de la langue française par les étudiants

La plupart des étudiants ont indiqué qu'ils utilisent plus qu'un ou deux stratégies en même temps. Le nombre des étudiants de français est 240. Les stratégies identifiées sont les suivantes:

Interprétation des résultats 1

Selon le tableau ci-dessus nous avons constaté que la moyenne 3,40 et écart-type de 0,53 des étudiants emploient la stratégie d'une connaissance antérieure du français pour deviner la signification de phrases d'inférence ou devinette. La moyenne 3,60 et écart-type de 0,65 des étudiants emploient la

consultation de dictionnaire. La moyenne 3,09 et écart-type de 1,09 des étudiants emploient la prise de notes. La moyenne 3,49 et écart-type de 0,89 des étudiants récupération/ répétition et la moyenne 3,02 et écart-type de 0,80 des étudiants stratégiques emploient la stratégie d'encodage dans l'acquisition de la langue française.

Cependant, les résultats du tableau ci-dessus de notre étude ont confirmé l'hypothèse selon laquelle consultation du dictionnaire est la plus efficace parmi les cinq stratégies présentées. Dans notre opinion, nous croyons que la stratégie de consultation du dictionnaire doit constituer le modèle véritable pour les enseignants lorsqu'ils forment leurs étudiants. Donc, les apprenants sont encouragés d'acquérir au moins un dictionnaire dans l'apprentissage de la langue française.

Certains informateurs que nous avons interrogés informellement étaient d'opinion que le dictionnaire est très indispensable pour tous ceux qui vont acquérir le français. Malgré le débat sur l'emploi des dictionnaires dans la classe de langue étrangère a toujours été vif parmi les professeurs de langue. Les informateurs ont indiqué qu'ils adoptent au moins cinq stratégies.

Questions de l'étude 2 : Quels facteurs motivent les apprenants igbophones à apprendre la langue française?

Durant notre enquête nous avons constaté que certains facteurs motivent les apprenants à apprendre la langue française. Les articles de

recherche 6, 7, 8, 9 et 10 ont été employés pour répondre à la question. Les données ramassées sont présentés sur le tableau ci-dessous

Tableau 1.2: Moyenne et écart-type des facteurs qui motivent les apprenants

| Facteurs de Motivation | MOYENNE | ECART-TYPE | REMARQUE |
|--|----------------|-------------------|-----------------|
| Intérêt personnel | 3,78 | 0,42 | Accepté |
| Attitude positive des enseignants de langue française envers les apprenants les motivent. | 3,60 | 0,61 | Accepté |
| Récompense des enseignants | 3,38 | 0,74 | Accepté |
| Interaction avec les locuteurs natifs du français ou les gens qui avaient vécu aux pays francophone motivent les apprenants à apprendre la langue française plus facilement. | 3,02 | 0,98 | Accepté |
| Paroles d'augmentation motivent les apprenants à apprendre la langue française facilement. | 3,53 | 0,62 | Accepté |

Interprétation des résultats 2

Selon le tableau ci-dessus, les résultats révèlent que tous les facteurs ci-dessus motivent les apprenants à apprendre la langue française. Premièrement, avec la moyenne 3,78 et écart-type 0,42 on a constaté que l'intérêt personnel motive les apprenants le plus. Deuxièmement, on a

constate qu'avec la moyenne 3,60 et écart-type 0,61 les informateurs répondent plus spontanément aux enseignants qui leur semblent être chaleureux et humains. Cela suggèrent que les enseignants peuvent aider à produire ces sentiments en partageant avec les étudiants à voir les enseignements comme accessible et non pas comme des figures d'autorité à l'écart. Ensuite, avec la moyenne de 3,38 et écart-type de 0,74 les étudiants ont indiqué que les récompenses sous la manière de louanges, points supplémentaires, de petits cadeaux ainsi de suite, peuvent les motiver dans l'apprentissage du français.

Nous savons remarqués que les apprenants aiment le sentiment de reconnaissance, donc récompense pour un bon travail, et réponse juste dans la classe etc. peuvent produire bien ces bons sentiments. La moyenne de 3,02 et écart type de 0,98, les apprenants ont indiqué que l'interaction avec les locuteurs natifs du français ou les gens qui avaient vécu aux pays francophone motivent les apprenants à apprendre la langue française plus facilement, alors que la moyenne et écart-type 3,53 et 0,62 respectivement ont révélé que les mots d'encouragement comme des facteurs qui bien sur motivent les apprenants à acquérir la langue française.

Questions d'étude 3 : Quels sont les moyens de faciliter l'apprentissage du français chez les apprenants igbophones?

Les articles 11, 12, 13, et 15 de questions de l'étude ont été employés pour répondre à la question ci-dessus. Les données ramassées sont présentés sur le tableau suivant :

Tableau 1.3: Les moyens de faciliter l'apprentissage du français chez les apprenants igbophones

| MOYENS QUI FACILITENT L'APPRENTISSAGE | MOYENNE | ECART-TYPE | REMARQUE |
|---|----------------|-------------------|-----------------|
| La disponibilité des matériels pédagogiques facilite l'apprentissage de la structure linguistique du français par les apprenants | 3,29 | 0,89 | Accepté |
| Interaction avec les locuteurs français ou les gens qui avaient vécu aux pays francophones facilite l'apprentissage du français | 2,87 | 1,05 | Accepté |
| L'attitude positive des enseignants de langue française facilite la performance des étudiants dans l'apprentissage de la structure linguistique du français. | 3,24 | 1,02 | Accepté |
| La pratique personnelle aide les étudiants à apprendre facilement la langue française.. | 3,44 | 0,96 | Accepté |
| Les activités extra-curriculaires comme débats, concours, les programmes socioculturels aident les étudiants à apprendre la langue française plus facilement. | 3,09 | 1,11 | Accepté |

Interprétation des résultats 3

Les moyens favorisant l'apprentissage de langue française chez les apprenants igbophones ont été analysés. Les informateurs ont dû estimer chaque moyen. Il est pertinent à noter que cette analyse révèle la grande moyenne et écart-type de 3,29 et 0,89 respectivement ont indiqué que la disponibilité des matériaux pédagogiques facilite l'apprentissage de la structure linguistique du français par les apprenants igbophone dans apprentissage du français. Donc, les matériaux didactiques sont très fondamentaux aux étudiants. À lors qu'ils lissent moins, par conséquent, ils apprennent moins la structure de la langue française.

Les autres moyens qui facilitent l'apprentissage de la structure linguistique chez les apprenants igbophones en considérant le tableau 4 des résultats sont : Interaction avec les locuteurs français ou les gens qui avaient vécu aux pays francophone avec le moyenne de 2,87 et écart-type de 0,89 ; l'attitude positive des enseignants de langue française envers les apprenants avec le moyenne de 3,24 et écart-type de 0,89 ; la pratique personnelle des apprenants avec le moyenne de 3,44 et écart-type de 0,89. et les activités extra-curricula comme débats, concours, les programmes socioculturels avec le moyenne de 3,09 sont tout accepté comme affirmé par des informateurs comme les moyens favorisant l'apprentissage du française chez les apprenants igbophones.

Question d'étude 4: Quelles sont les différences entre la perception des professeurs et celle des apprenants igbophones des problèmes que ces derniers rencontrent dans l'apprentissage du français?

Tableau 1.4: Moyenne et Ecart-type des enseignants et étudiants a propos de leurs perceptions au problème rencontrent par les apprenants Igbophones en apprenant la structure linguistique du français.

| S/N | Les Perception | ENSEIGNANTS (N=30) | | | ETUDIANTS (N=240) | | |
|-----|--|--------------------|-------------|----------------|-------------------|--------------|----------------|
| | | Moyenne | Ecart-type | Remarque | Moyenne | Ecart-type | Remarque |
| 16 | La langue igbo s'interfère quand les étudiants sont entrain de parler la langue française donc rencontrent des difficultés. | 2,60 | 1,38 | Accepté | 2,75 | 1,16 | Accepté |
| 17 | Les aspects de contraste entre la langue française et igbo posent des difficultés aux étudiants lorsqu'ils apprennent la structure linguistique de langue française. | 3,00 | 0,91 | Accepté | 2,93 | 0,99 | Accepté |
| 18 | L'apprentissage du français dans pays non francophone ralentis le progrès de la maîtrise de la structure linguistique de langue française. | 3,20 | 0,76 | Accepté | 2,65 | 1,064 | Accepté |
| 19 | L'absence des matériaux didactique ralentis le progrès d'apprentissage de la langue française. | 3,20 | 1,19 | Accepté | 3,08 | 0,96 | Accepté |
| 20 | Les méthodes anciennes d'enseignements adoptés par certains enseignants retardent apprentissage de la langue française. | 2,60 | 0,50 | Accepté | 2,88 | 0,98 | Accepté |

Selon le tableau ci-dessus nous avons constaté que les moyennes 2,60/2,755 et écart-types de 1,38/1,16 des étudiants et les enseignants respectivement acceptent le fait que la langue igbo s'interfère quand les étudiants sont entrain de parler la langue française donc rencontrent des difficultés.

Les moyennes 3,00/2,93 et écart-types de 0,91/0,99 des étudiants et celles des enseignants respectivement acceptent le fait que les aspects de contraste entre la langue française et igbo posent des difficultés aux étudiants lorsqu'ils apprennent la structure linguistique de langue française.

En suite, les moyennes 3,20/2,65 et écart-types de 0,76/1,064 des étudiants et celles des enseignants respectivement indiquent que l'apprentissage du français dans pays non francophone ralentis le progrès de la maîtrise de la structure linguistique de langue française.

Les moyennes 3,20/3,08 et écart-types de 1,19/0,96 des étudiants et celles des enseignants respectivement indiquent que l'absence des matériaux didactique ralentis le progrès d'apprentissage de la langue française.

Tandis que les moyennes 2,60/2,88 et écart-types de 0,50/0,98 des étudiants et celles des enseignants respectivement indiquent les méthodes anciennes d'enseignements adoptés par certains enseignants retardent apprentissage de la langue française.

Donc nous pouvons conclure que les perceptions des enseignants et étudiants en ce qui concerne les problèmes rencontrent par les apprenants

lorsqu'ils apprennent la structure linguistique sont la même. Cela implique qu'il n'y a aucune différence entre leurs perceptions concernant les défis expérimentés par les apprenants igbophones du français lorsqu'ils sont entraînés à apprendre le français.

Après la collection des données, sans formalités, nous avons fait la discussion avec certains des informateurs afin d'énumérer les défis qu'ils rencontrent pendant l'apprentissage de la langue française. Dans l'occasion, ils ont mentionné les défis suivants: difficultés en prononciation des mots français par rapport aux mots igbo; l'écrit et la grammaire. Les informateurs considéraient ces aspects de la langue les plus difficiles par rapport à l'anglais. Ils n'ont pas mentionné la lecture. Pour eux, la grammaire était particulièrement difficile parce qu'il n'existe pas de règle unique sur laquelle compter (tel que dans le cas de concordance en nombre et en genre), et quand il y en a, les règles sont trop nombreuses avec trop d'exceptions donnant ainsi lieu à la confusion. Les informateurs qui composent des apprenants igbophones ont ajouté que la langue française est caractérisée par un grand nombre de petits éléments très importants, tels que des accents et des flexions du verbe.

L'autre défi que rencontraient les informateurs c'étaient que la plupart d'entre eux n'avaient pas visité de pays francophones auparavant. Et ils n'ont pas des amis ni des parents qui comprennent et parlent le français.

Les informateurs avaient mentionné trop de défis qu'ils rencontraient et surtout le manque de ressources et de matériels, particulièrement matériels pédagogiques tels qu'audio-visuels à regarder, écouter ou lire. Des fois, ces matériels étaient enfermés dans les placards auxquels ils n'ont pas d'accès. Ils avaient parlé aussi des matériels qu'ils trouvaient sur l'internet, mais ils plaignaient que la partie majeure de ces matériels est trop difficile, destinée à niveau plus élevé que leur compréhension. En outre, ils plaignaient du manque de temps et ils disent que leurs loisirs étaient consacrés aux activités, travaux de laboratoire de langue.

Les étudiants ont également rapporté le sentiment d'impatience, de timidité et de nervosité, particulièrement une fois occupés à des activités qui exigeaient de parler. Plusieurs étudiants étaient de l'opinion que l'acte de *parler* était l'aspect plus difficile de leur étude. Certains étudiants du niveau 400 avaient observé que leur niveau de compétence de l'oral et de la grammaire était bas, bien qu'ils aient déjà passé plus que trois années à l'université.

Dans la part des enseignants, un autre problème c'était le statut socio-économique des étudiants, plusieurs de ces étudiants, selon eux, viennent d'un milieu socio-économique défavorisé. Il n'est pas rare par exemple de trouver un étudiant qui évite d'acheter des manuels et des matériels exigés pour la classe de langue. Dans un effort de résoudre ce problème, les enseignants ont demandé aux apprenants de travailler ensemble (travail de groupe) hors de la salle de classe.

Il est pertinent de noter que certains départements ont des professeurs qui ont vécu aux pays francophones. Ils sont souvent invités à parler aux étudiants de leurs expériences et aussi afin de les encourager. Quant à un autre enseignant, les étudiants ne profitent pas de la variété de ressources disponibles dans la bibliothèque telle que des livres de français et des matériels audio-visuels. Les meilleures occasions qui soient données aux étudiants, sont le voyage d'été et les excursions en France. La plupart des informateurs ont affirmé qu'ils ont bien profité de l'immersion linguistique au village du Bénin, au Togo. Malheureusement, les étudiants qui n'ont pas profité en raison du coût, du temps et des conditions scolaires du département sont nombreux.

C'est importante de mentionner que la plupart des nos informateurs ont confirmé qu'il n'existe pas de cours qui soient spécifiquement consacrés à l'acquisition de structure linguistique dans leur programme scolaire. Par conséquent, Ils apprennent la langue à partir d'autres cours tels que la philosophie, l'anglais, etc.

En conclusion, les résultats de toutes quatre questions de l'étude en juger par le moyenne et écart-type des étudiants révèlent que les stratégies mentionnées, les facteurs qui motivent et les moyens qui facilitent l'apprentissage de la structure linguistique sont tous acceptés.

En faisant la comparaison des perceptions des étudiants et celles des enseignants, le tableau quatre révèle aucune variation entre les deux

perceptions cela implique les articles 16, 17, 18, 19, 20 sont acceptés comme problèmes majeurs qui font face aux apprenants igbophone dans l'apprentissage du français langue étrangère.

4.4 Les facteurs qui influencent le choix des stratégies de l'apprentissage d'une langue étrangère

Oxford (1990) dans sa synthèse des recherches présente les facteurs suivants qui influencent le choix des stratégies par les apprenants d'une langue étrangère;

Motivation: Les étudiants plus motivés ont eu tendance à utiliser plus de stratégies que des étudiants moins motivés; la raison particulière pour étudier la langue (orientation motivationnelle, surtout liée à la carrière) était importante dans le choix des stratégies.

Genre: Dans beaucoup d'études, les femmes ont manifesté le plus grand usage de stratégies que les hommes (bien que les hommes aient quelquefois surpassé les femmes dans l'usage d'une stratégie particulière).

Origine culturelle: La mémorisation (commettre un grand nombre de mots étrangers à la mémoire, les répéter jusqu'à ce qu'ils puissent être reconnus) et des autres formes de mémorisation étaient plus actuelles parmi quelques étudiants asiatiques que parmi les étudiants d'autres origines culturelles.

Attitudes et croyances: Celles-ci ont été rapportées d'avoir un effet profond sur les stratégies que les apprenants choisissent: des attitudes et croyances négatives mènent souvent à un usage pauvre de stratégies ou au manque d'orchestration de stratégies.

Type de tâche: La nature de la tâche a aidé à déterminer les stratégies employées pour exécuter la tâche.

4.5 Causes et effets des problèmes d'apprentissage du français

Problème de l'environnement

Selon Ezeani les problèmes d'apprendre de la langue par des apprenants du français généralement peuvent se classer ainsi:

Au Nigéria, il y a au moins trois cents langues différentes. Même dans quelques parts, on ne parle pas la même langue. Il y a des fois où les langues des parents de l'apprenant sont différentes. Les deux langues peuvent être des langues appartenant aux minorités de la société (109). L'implication, c'est que l'apprenant apprendra ces deux langues de ses parents, l'une des trois langues nationales ainsi que la langue officielle, l'anglais, avant de commencer à apprendre le français, langue étrangère. Cette diversité dans les langues n'est pas un problème de l'acquisition du français seulement c'est un problème sociale et culturelle.

Et il faut noter que même si les apprenants s'intéressent beaucoup au français (qui sera presque sa quatrième langue) il ne sera pas facile de l'apprendre pour lui comme quelqu'un qui l'apprendrait comme la première

ou deuxième langue. On sera obligé de laisser cette langue «étrangère» pour apprendre les autres que les apprenants comprennent. Cela signifie que les apprenants ne réviseront et ne pratiqueront guère ce qu’ont appris au par avant jusqu’au temps de la leçon prochaine.

4.6 **Adaptions des organes phonatoires**

Ezeani soutien que la cause principale c’est l’adaptions des organes phonatoires. Dans une situation les apprenants étaient obligés d’apprendre au moins deux ou trois langue savant son contact avec une autre langue étrangère, il y a la tendance que ces apprenants ne feraient pas bien dans l’apprentissage de phonétique français langue étrangère. La cause c’est que chaque être humain a d’organes phonatoires comme **la bouche, les cordes vocales (La glotte), la langue, les dents, le palais, l’alouette** ainsi de suite (113-117).

Quand on est nouvellement né, ces organes restent neutres, ils ne sont pas créés pour une langue particulière. Chaque fois qu’un enfant essaye de prononcer quelques sons d’une langue, ces organes phonatoires s’adaptent conformément à la position juste pour produire les sons de cette langue. Voilà pourquoi les apprenants peuvent facilement apprendre n’importe quelle langue comme leur langue maternelle. Or, quand ces organes se sont déjà adaptés à une langue ou quelques langues particulières, les apprenants ne

pourraient pas mieux prononcer des sons étrangers (venant d'une langue étrangère) qu'on ne trouve guère dans ses langues déjà acquises.

Un bon exemple c'est quand ces apprenants Igbo prononcent (tu) au lieu de (ty), (se) au lieu de (saer), (ke) au lieu de (ko).

Voilà ce qu'on appelle le problème d'interférence phonologique parmi les apprenants. On parle des problèmes phonologiques lorsqu'un apprenant ne peut pas ou mieux prononcer un son d'une langue étrangère. On dirait que ce locuteur souffre d'un problème linguistique en phonétique ou phonologique. Même le remplacement d'un son par un autre de la même langue ou des langues différentes fait partie des ces problèmes phonologiques.

Ensuite, on parle de l'interférence phonétique lorsque les éléments phonétiques (linguistiques) interfèrent dans la formation et la production des sons et des phrases de la langue cible (qu'on vient d'apprendre). Par exemple, dans la langue Yorouba, nous voyons qu'il y a **dix huit signes** pour les sons consonnes, **sept signes** pour ces sons voyelles orales et **cinq signes** pour les sons voyelle nasals. Nous avons vu que ce n'est pas tous les sons ou phonèmes de la langue Yorouba qui sont le même phonème en français langue étrangère. il y a beaucoup de différences par mi les sons phonétiques français langue étrangère et Yorouba, par exemple:

La langue Yorouba

/kp/ p

/f/f

/f/

s/

s/

u/

-

/i/

Le français langue étrangère

p/p/

f/f

v/v

z/z

s/ch

/y/

/n/

/j/

Les étudiants Yorouba qui apprennent français langue étrangère pour la première fois prononcent: **vacance** [fakãs] au lieu de [vakãs], Zéro [sero] au lieu de [zéRø], **deux**[do] au lieu de [dø],chambre[sbR]au lieu de [sãbR]] tu [tu] au lieu de [ty], **marier** [maRie] au lieu de [maRje] ainsi de suite. Ensuite, les étudiants igbophones qui apprennent le français langue étrangère pour la première fois prononcent **suer** [sue] au lieu de [syé]. Les étudiants Hausa aussi prononcent **permis** [fe Rmi] au lieu de [pE Rmi].

Finalement, parmi les étudiants des universités de l'est, il existe aussi les étudiants igbophone qui apprennent le français langue étrangère pour la première fois prononcent **réponse** [lepõs] au lieu de [repõs]

La cause de ces problèmes, c'est à cause de le fait qu'il n'y a pas d'équivalents de ces sons ou phonèmes dans leurs langues.

4.7 Problèmes psychologique, physiologique et mineurs: Problème psychologique

Pour cette recherche, le chercheur voyait la psychologique comme un ensemble des sentiments, des façons de penser ou d'agir.

Évidemment, parmi ces problèmes phonétiques est aussi le problème de la psychologie de l'étrangère. C'est une situation où l'étudiant se verra comme un Yorouba ou Igbo d'abord.

Toutes les autres langues qu'ils apprennent les considèrent complètement comme les langues des étrangères avec qu'ils n'ont rien en commun. Quand il est seul ou quand il est parmi les étudiants de sa promotion, il fait assez d'efforts pour bien prononcer les mots français langue étrangère. Mais lorsqu'un adulte ou une autre personne que l'étudiant considère plus intelligent que lui ou bien plus fort dans l'apprentissage de cette langue est dans les environs, cet étudiant ne pourra plus répéter correctement toutes les phrases qu'il a déjà maîtrisées et bien prononcées. Il aura peur de commettre des fautes de prononciation et de coupage dans ce rythme de la langue. Il aura peur que cet adulte ou les autres se moquent de lui.

Ceci est un problème psycho phonétique (linguistique) on comprend bien le problème psycho phonétique car il détruit la confiance en soi de notre apprenant. Il le fait de se voir en peu égoïste psychologiquement; il ne voudrait pas commettre des fautes. Il le déteste à cause de chaque faute qu'il commet. Même quand on lui assure que c'est normal de commettre les fautes, à son niveau, il se voit spécial comme quelqu'un qui ne doit pas commencer avec des fautes comme les autres. Il veut parler correctement et couramment comme les gens qui maîtrisent bien la langue.

Et, quand il ne peut pas réaliser ses buts, il devient introverti; il préférerait ne rien dire quelque chose qui n'est pas du bon sens. C'est cet égoïsme venant de la timidité et de l'étrangère qui évoluerait à la haine. Les autres qui essaient de faire des efforts, pour mieux prononcer deviendraient ses ennemis. Comment peuvent-ils réaliser ce qu'il ne peut pas, il se demande. Il les attaque indirectement en les ridiculisant. Si ce problème n'est pas corrigé cet étudiant n'arriverait jamais à apprendre et à parler français langue étrangère.

4.8 Problème physiologique

Parmi les étudiants, ce sont les parents qui décident de ce que les étudiants font et deviennent quelque parents découragent leurs enfants de choisir le français langue étrangère, même si les parents disent à l'enfant de faire la langue étrangère, ceci ne lui donne pas la garantie qu'il aura assez de temps pour faire ses devoirs et pratiquer ce qu'on lui a appris à l'université dans la maison. Si l'étudiant vient d'une famille de paysan, il sera obligé de suivre ses parents au champ conformément à la culture africaine. Le temps qu'il aurait d'utiliser pour faire ses devoirs sera consacré à satisfaire aux besoins de ses parents.

Revenez à l'école. Qu'est-ce qu'on va apprendre dans une école il n'y a pas de professeurs qualifiés? En effet, c'est difficile pour les étudiants à parler cette nouvelle langue qu'ils apprennent. Ils ne maîtrisent point l'orthographe des mots ni la bonne prononciation. La situation encourage la

mémorisation des textes ou des conversations déjà préparés par le professeur. Heureusement! Plusieurs professeurs de français à l'université sont compétents, mais tous les professeurs ne sont pas phonéticiens et ne sont pas tous compétents dans tous les domaines de la phonétique. Leurs prononciations des mots français sont transférées aux étudiants qui ne prononcent jamais correctement les mots français.

La position du français dans le programme d'études nigériennes n'est pas comme ce qu'on accorde à l'anglais dans les pays francophones. (Ou l'anglais est obligatoire jusqu'en terminale). Le français au Nigeria demeure facultative malgré le fait que nous ne sommes entourés pas les pays francophones. C'est cette attitude de l'indifférence qui fait que le gouvernement ne donne pas l'érudition aux étudiants pour étudier le français soit dans les pays francophones ou dans notre pays.

Néanmoins nous pouvons faire un résumé des problèmes énumérés sous les problèmes mineurs et problèmes majeurs:

4.8.1 Problèmes mineurs

L'un des énigmes à résoudre par l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage de la prononciation française est psychologique. Dans certains cas, on constate que l'emploi des éléments de parole en chaînes parlées est perturbé par la réalité psychologique chez l'apprenant l'incapacité d'associer les sons produits avec les situations concrètes de sa vie, (Mehler et Noizet

15-22 cité par Ezeani 2008). A ce fait collabore l'ignorance, l'incertitude et le manqué de confiance. Qu'il s'en rend compte ou non, l'apprenant navigue sûr un terrain insolite. Tout pèse, seul l'expertise d'un professeur compétent peut amener l'étudiant a l'apprentissage fructueux du français.

Aujourd'hui, au Nigéria le recrutement, de professeurs compétents dans l'enseignement du français devient de plus en plus difficile. Par enseignants compétent, on entend ceux qui sont bien formes en méthode communicative d'apprentissage du FLE. Aussi, pense-t-on à quelqu'un qui maîtrise la structure interne et externe de la langue à enseigner. En se référant a une situation semblable (Roulet 11, cite par Ezeani, 2008) souligne que notre capacité décrier et d'expliquer comment est faite cette langue comment elle s'emploie et comment elle s'acquiert. Il est absurde par conséquent de prétendre enseigner de manière directive, systématique, programme une matière que l'on ne peut décrier et expliquer que de manière incomplète.

En l'absence d'un programme d'apprentissage équilibre des contenus oral et écrit; évaluable dans sa totalité et susceptible d'imprégner l'apprenant de compétences linguistiques écouter, parler, lire écrire; la frustration de l'apprenant peut aboutir a l'abandon du programme d'apprentissage.

La plupart des apprenants Nigériens maîtrisent mal le français oral et écrit. Cet état des faits est d'autant plus troublant compte tenu du fait que l'on enseigne et apprend le français au Nigéria depuis plus de cinquante années.

Pourtant, les longues années d'apprentissage ne se reflètent pas en française parlé ou écrite des Nigériens.

Des précédents, il ensuit que l'apprenant Nigérian doit être amène à produire correctement les sons français inexistantes dans sa langue maternelle. Au cas où les sons se trouvent dans le parler maternel il faut que l'apprenant pratique leur réalisation française. C'est d'autant plus nécessaire pour l'apprenant de se débarrasser de toutes tendances phonétiques nuisibles à la prononciation efficace du FLE.

Au contraire de l'avis de (Leon 1972), la plupart des langues africaines ne fonctionnent pas à base d'un système de cinq voyelles. L'igbo, par exemple, dispose de huit sons vocaliques dont: /a/, /e/, /i/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/, /et/ /ɛ/ sont les composants. La langue haoussa comprend cinq voyelles: /e/, /a/, /o/, /u/ (Sani 2005:20 cité par Ezeani 2008). Donc, l'igbo et l'haoussa se contrastent avec le français qui fonctionne à base de seize voyelles.

CHAPITRE CINQ

SOLUTIONS AUX DEFIS

Personne ne peut jamais acquérir ou apprendre « la structure linguistique » d'une langue parce qu'elle est illimitée, l'apprentissage d'un aspect d'envergure prend du temps, même pour un locuteur natif; d'ailleurs c'est la partie de la langue qui change le plus. Nous nous sommes penchées sur les stratégies d'acquisition de la structure linguistique. Ces stratégies sont classées comme superficielles et profondes. Les stratégies superficielles conduisent à une acquisition plus rapide mais moins durable. Les stratégies dites profondes par contre exigent plus de temps, mais assurent une acquisition plus durable parce qu'elles facilitent le rappel de la mémoire.

Par-dessus tout, chaque recherche académique tend d'identifier et à résoudre tout problème que râlent l'apprentissage et études par l'apprenant. En fait, à travers l'apprentissage des langues étrangères, même l'enseignant et l'apprenant font face à certains défis à propos de la langue enseigné et appris.

Tout fois, l'apprenant ne prétend pas qu'il a maîtrisé les aspects des règles grammaticales telles que l'accord du participe passé, la concordance des temps. Donc, l'apprenant comme une matière obligatoire doit maîtriser des règles épineuses dirigeant cet aspect de la grammaire française. En raison de l'importance de la langue en communication humaine, notre étude

s'adresse aux questions de défis d'apprentissage de la structure linguistique, par les apprenants igbophones. Nous croyons qu'afin de réaliser l'objectif du travail et effectivement résoudre les problèmes identifiés il faut prendre en considération les stratégies d'apprentissage, les matériaux didactiques, les ressources humaines, c'est-à-dire formation des enseignants etc.

5.1 Formations des enseignants

Le programme d'apprentissage/ acquisition du français au Nigéria et surtout l'igbophones requiert les enseignants professionnels et adéquats non seulement dans les universités, mais aussi au niveau des écoles primaire et secondaires. En fait, nous nous sommes convaincu qu'un enseignant compétent constitue la clef de voute dans chaque programme d'apprentissage/acquisition de la langue.

Nous pensons qu'il est pertinent de situer les questions qui reviennent aux ressources humaines dans la mise en pratique du français dans tous les cycles du système de l'éducation- préscolaire, primaire, secondaire et universitaire. Donc, la provision du cadre pédagogique adéquat et compétant pour l'enseignement et l'apprentissage/l'acquisition du français dans notre pays au Nigéria sans doute requiert en tout cas des ressources humaines et financières.

Nous avons la tendance à croire que pendant long temps le gouvernement fédéral du Nigeria propose plusieurs changements scolaires qu'il réussit à en asseoir. Il est étonnant de noter qu'en dépit du statut de la

seconde langue officielle accordée au français, la politique nigériane de encourager l'apprentissage/ l'acquisition de la langue n'a pas encore mise en pratique pour bien des raisons relevant à la fois du défis de la fermeté morale et de la signifiante accordée à la langue française comme matière premièrement scolaire, en deuxième cas économique et troisièmement politique du pays.

Pourtant, nous continuons à maintenir que le développement des maitres en méthode susceptibles d'amener l'apprenant à maitriser l'apprentissage du français est fondamental. Un professeur bien formé doit tenir compte du niveau et de la compétence linguistique de l'apprenant en classe de la langue. L'enseignant doit maitriser les règles grammaticales. En ce qui concerne les igbophones, il (l'enseignant) doit tenir compte de leur niveau de la grammaire à travers la langue française.

Les enseignants pourraient jouer un faible rôle lorsque l'apprenant applique d'une manière appropriée les stratégies superficielles. Cette étude a enquêté sur les stratégies d'apprentissage de la structure linguistique française adoptées par les étudiants igbophones dans les universités nigérianes.

5.2 Apprenant universitaire du français langue étrangère

Le programme au cycle propose une conception du rôle de l'apprenant. Cependant, il doit être associé à son propre apprentissage et participer a sa

propre formation universitaire. L'apprenant doit être souvent mis en situation de réfléchir et de résoudre des problèmes académiques. Il est pertinent de noter que cette situation d'apprentissage l'oblige, de toute sorte, à mobiliser ses ressources pour accomplir les tâches demandées, tel que d'être capable d'aborder des textes variés oraux ou écrits ou produire lui-même plusieurs types de texte moyennant les stratégies d'apprentissage plus convenable.

Au cycle, l'apprentissage du français langue étrangère consiste à développer chez l'apprenant les compétences de communication orale et écrite à travers l'expression d'idées et de sentiments personnels au de diverses formes de discours (l'explicatif, l'informatif, et le prescriptif).

Rappelons qu'un processus d'apprentissage d'une langue se déroule selon les étapes suivantes: Premièrement, l'apprenant écoute et comprend, ensuite commence à lire et finalement il écrit. La pratique de ces quatre domaines d'apprentissage (écouter/parler et lire/écrire) permet à l'apprenant de construire progressivement la langue afin de l'utiliser à des fins de communication et documentation

5.3 Sommaire des données

Selon le tableau II, Les moyennes révèlent les résultats de la première question montrent que 3,60 des informateurs adoptent la stratégie de la consultation du dictionnaire. Stratégie d'inférence ou de deviner était 3,40. La moyenne de 3,09 révèle que les informateurs adoptent la stratégie de la

prise des notes, 3,49 adoptent la stratégie de récupération/répétition et les autres informateurs adoptent la stratégie d'encodage avec la moyenne de 3,02. Cela veut dire que parmi les stratégies différentes, les apprenants en général apprenant le français emploient plus ou moins cinq stratégies dans l'acquisition de la langue. Ces découvertes sont en accord avec des résultats plus anciens où les chercheurs obtenus par les chercheurs précédents, qui avaient identifié différentes stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère, à savoir des étudiants japonais apprenant l'anglais, des étudiants anglophones canadiens apprenant le français, des étudiants hispanophones apprenant l'anglais, et des étudiants australiens apprenant l'italien.

Les stratégies d'analyse du sens du mot par l'utilisation de l'association pour se souvenir des mots (association d'une image avec un nouveau mot), le postulat à partir du contexte ou du bon sens, la planification du sujet d'étude, le contrôle des progrès personnels, enfin auto-évaluer par des exemples, sont tous considérés de manière classique par les chercheurs en stratégies de l'acquisition de la structure linguistique comme des stratégies cognitives ou métacognitives, bien que l'appellation exacte varie profondément. Certains chercheurs considèrent l'utilisation du contexte d'un mot pour en déduire le sens comme un exemple d'élaboration simple ou complexe, par ailleurs les autres le considèrent comme une stratégie de découverte conjecturale. Analyser les affixes d'un mot ou une partie d'un propos est considéré comme une stratégie de découverte par détermination, et

une stratégie ou une analyse conjecturale. Nous le considérons comme une structure de stratégie par la mémoire des mots, ou des signaux conjecturaux/le contexte immédiat de stratégie linguistique, selon que l'apprenant essaie de déterminer ou de se souvenir du sens d'un mot. Les conclusions de la deuxième question de recherche ont révélé que 3,60 des informateurs ont déclaré que l'attitude des enseignants les a motivés, tandis que 3,38 des étudiants ont dit que des récompenses sous forme d'éloge, de notes supplémentaires et autres, les ont davantage incités à acquérir la structure de la langue française. Intérêt personnelle 3,78 ; paroles d'augmentation 3,53 et Interaction avec les locuteurs natifs du français ou les gens qui avaient vécu aux pays francophone était 3,02. Enseigner est un art, et la qualité de l'enseignement dépend de l'amour, du dévouement et de la consécration de l'enseignant envers son sujet. La qualité de tout programme d'enseignement ne peut pas s'élever au-dessus de la qualité de ses enseignants. C'est à l'enseignant que revient la responsabilité d'influencer l'étudiant dans l'apprentissage d'une matière. Dans une étude sur les caractéristiques de la corrélation entre étudiants/enseignants et l'apprentissage, nous avons constaté que l'attitude des enseignants envers leurs leçons préfigure de manière significative l'attitude des étudiants, ainsi que leurs performances dans l'apprentissage d'une langue. L'attitude des enseignants envers leur enseignement durant notre enquête est conçu comme l'un des facteurs majeurs contribuant à expliquer les écarts dans les

performances cognitives des étudiants. L'attitude des enseignants affecte l'attitude et les performances des étudiants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous pouvons donc dire sur la base de ce qui précède que le rôle de l'enseignant en tant que facilitateur d'apprentissage et sa participation aux performances des étudiants sont indispensables. Il existe un accord entre les conclusions actuelles et les découvertes antérieures. Ces résultats montrent que les enseignants peuvent influencer les motivations et les attitudes des étudiants, et interviennent dans la création d'une communauté d'apprenants dans laquelle les étudiants peuvent apprendre une langue avec moins d'appréhension. Les enseignants jouent donc à n'en point douter, le rôle le plus important dans la culture d'une salle de classe. Ce sont les enseignants qui décident de l'usage et de mise en œuvre des ressources pour chaque classe. Donc, les résultats de cette étude montrent assez bien que des enseignants qui réussissent dans leur métier utilisent diverses stratégies d'enseignement pour maintenir une bonne interaction avec les étudiants, sans pour autant s'appuyer entièrement sur la responsabilité et l'auto motivation des étudiants. Les étudiants ont, eux aussi, déclaré que l'usage de récompenses sous forme d'éloges, de notes supplémentaires et autres, les ont motivés dans l'apprentissage de la structure linguistique française. En effet, nous voulons soutenir que l'applaudissement d'un enseignant dans une salle de classe peut avoir de grandes conséquences sur la vie d'un étudiant. Si le but ultime d'un éloge et d'une récompense est bon en soi, on doit reconnaître

aussi, à savoir la manipulation, l'extinction de l'instinct de motivation de l'étudiant, la rupture des relations, la punition, et la non-résolution de problèmes fondamentaux. L'éloge et les récompenses doivent par conséquent être utilisés avec parcimonie afin de mettre en valeur les seules conséquences positives.

5.4 Eloges et récompense

Des éloges et récompenses améliorent les performances dans l'apprentissage et la complétion par des commentaires positifs sur le travail d'un étudiant. L'éloge et la récompense peuvent promouvoir un comportement approprié ou des valeurs positives si une récompense est donnée chaque fois qu'un comportement ou une valeur désirée est manifestée par l'apprenant. L'éloge et la récompense amènent les étudiants à être fiers d'eux-mêmes dans la mesure où le but attendu d'eux est atteint. Bien que le but global de l'éloge et de la récompense soit d'abord d'encourager l'étudiant, il n'est pourtant pas toujours atteint l'éloge et la récompense peuvent être des éléments négatifs dans une salle de classe. La première question à laquelle il convient de répondre est de savoir comment décider de celui qui mérite une récompense. Les enseignants ne peuvent pas tout simplement donner des rétributions à leurs petits favoris ; ils doivent rester objectifs et impartiaux. Cela doit-il reposer sur l'effort ? Et si cet effort se

soldait par un échec? Et si le choix se faisait sur la base de la réussite, quels seraient dans ce cas les critères de réussite ?

5.5 Une proposition sur l'apprentissage de la structure linguistique par les apprenants igbophones du français qui aboutit l'input communicatif.

En considérant les découvertes et notre résultat au cours de l'enquête, nous avons l'envie de faire une proposition sur les moyennes qui peuvent faciliter l'apprentissage de la structure linguistique par les apprenants igbophones du français. Donc, nous avons conçu un model d'apprentissage tiré du model d'apprentissage par Stephen Krashen et celle de M.A.K Halliday. Cela nous fièrement surnommé **Huit (8) outils véritables d'apprentissage de la structure linguistique du français.** Cette model a huit hypothèse à savoir :

- i. Motivation
- ii. Attitude
- iii. Apprendre naturellement
- iv. Evaluation de soi même
- v. L'input communicatif
- vi. Acquérir /Apprendre
- vii. Outil d'interaction
- viii. Fonctions personnelles.

Nous avons représenté le model proposé ci-dessous :

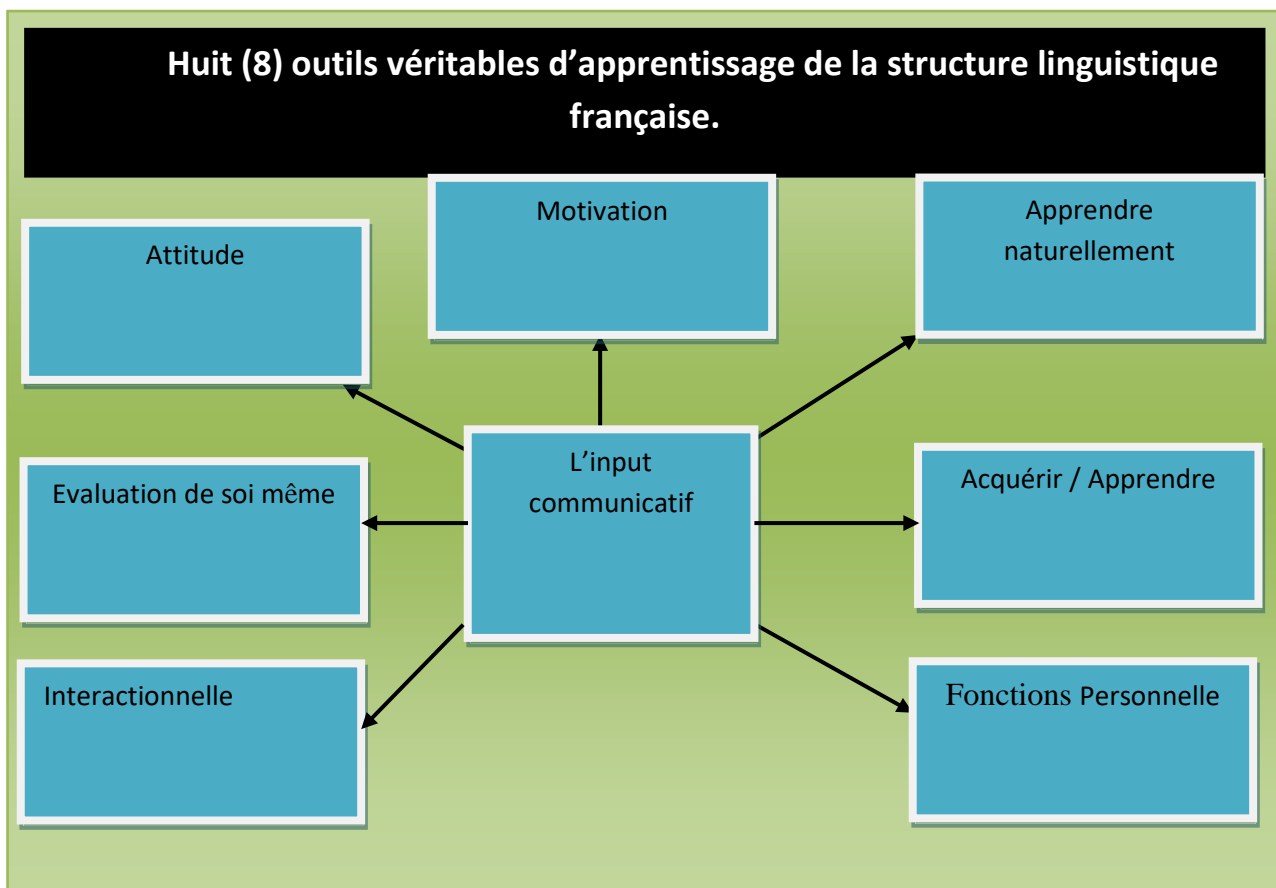


Figure : 7 Huit (8) outils véritables d'apprentissage de la structure linguistique du français. (Propose par : Iwelu 211)

A travers le model ci-dessus, on constate que si l'apprenant met en pratique notre principe comme illustré, l'apprentissage de L2 par les apprenants sera une chose facile. Examinant les hypothèses l'un après l'autre.

Motivation : Il existe un lien entre stratégies d'apprentissage et motivation apprentissage. Les motivations influencent les stratégies utilisées par les étudiants et la manière dont ceux-ci parviennent à la volubilité en français. Selon les résultats sur les facteurs qui motivent les apprenants, l'intérêt personnel, l'amitié développé par les enseignants, récompense, communication avec ceux qui parlent le français couramment et paroles d'augmentation sont tous motivent les apprenants à apprendre la langue

française plus facilement. Un grand lien existe ici entre la motivation et l'hypothèse de filtre affectif de Krashen. Le filtre qui se met en présence de l'anxiété, du manque de confiance ou de l'absence de motivation assure le passage de l'input, la motivation alors augmente, l'apprenant a confiance en lui-même et l'acquisition a lieu dans une ambiance sans anxiété. Une basse motivation et une inquiétude débilante peuvent ensemble « augmenter » le filtre affectif et former un « blocage mental » qui empêche un input compréhensible. A lors la motivation est conçoit comme un outil véritable pour l'apprentissage du français.

Attitude : Ceci est vue aussi comme comportement. D'abord, on parle de l'attitude des apprenants à propos l'apprentissage de langue. Est- ce qu'ils ont l'intérêt en ce qu'ils apprennent ? Pour les maitres, les enseignants, comment est-ce qu'ils agissent envers les apprenants lors qu'ils les dirigent ? Ces apprenants sont beaucoup encouragés par les comportements positifs des enseignants. Cet outil conforme avec l'un des system propose par Krashen sur l'hypothèse filtre affectif. **L'acquisition/apprentissage :** Le système de « l'apprenant » ou «l'apprentissage» qui est le produit d'instruction formelle et qui comprend un processus conscient qui aboutit à la connaissance des règles de grammaire. La connaissance de ces règles dépend beaucoup de l'attitude d'un individu.

Apprendre Naturellement : L'Outil d'apprentissage naturellement, a un lien avec **Hypothèse de l'ordre naturel**, selon cette hypothèse, pour une langue

donnée, quelques structures grammaticales tendent à être indépendantes de l'âge de l'apprenant, du statut, et des conditions d'exposition. Cependant, Krashen signale que l'implication de l'hypothèse de l'ordre naturel n'est pas que le programme de l'enseignement de langue soit basé sur l'ordre qu'on trouve dans les études. En fait, il rejette le classement grammatical quand il s'agit de l'acquisition d'une langue. Donc, l'apprenant est conseillé d'apprendre naturellement malgré l'âge de l'apprenant.

Evaluation de soi même : Les apprenants sont encouragés de développer un système d'auto évaluation, auto-corriger en apprenant la langue, comme illustrée par l'hypothèse du moniteur. Krashen observe que le rôle du moniteur est ou devrait être minime et servira seulement à corriger les déviations de parole « normale » et à donner à la parole une apparence plus « soignée ». On a de la variation individuelle dans l'emploi du « moniteur ». Ainsi, il y a des apprenants qui utilisent le moniteur tout le temps (utilisateurs excessifs); ceux qui n'ont pas appris ou qui préfèrent ne pas utiliser leur connaissance consciemment (sous-utilisateurs) ; et ceux qui utilisent le moniteur convenablement (utilisateurs optimaux). Une évaluation du profil psychologique de l'utilisateur peut aider à déterminer à quel groupe il appartient. L'évaluation de soi aide beaucoup l'apprenant.

L'input communicatif : Interaction avec les locuteurs natifs du français ou les gens qui avaient vécu aux pays francophone sert comme l'input communicatif aux apprenants. Cet outil est tiré de l'hypothèse de l'input de

Krashen. Cette hypothèse veut que l'apprenant améliore et progresse selon « l'ordre naturel » quand il/elle reçoit de l'input de la langue étrangère qui est un peu au-dessus de son niveau actuel de compétence linguistique lorsqu'ils communiquent avec les gens. Krashen suggère que l'input communicatif naturel est indispensable à l'élaboration d'un programme d'enseignement qui assurerait à chaque apprenant l'input approprié à son niveau actuel de compétence linguistique.

Acquérir ou Apprendre : On sait bien qu'il existe une distinction entre acquisition et apprentissage. Krashen a déjà conçu acquisition comme un processus par lequel un enfant apprend sa première langue, c'est un processus naturel qui permet à l'enfant d'entendre la langue autour de lui et il inconsciemment acquiert la grammaire ; tandis que apprentissage est la procédure employé dans la plupart des classe traditionnelles. Ce qui compte ici est le niveau /l'âge de l'apprenant. Par exemple l'enfant/l'apprenant acquiert la langue inconsciemment. Pendant l'apprentissage, l'apprenant adulte suivre a un programme formel de classe à fin d'apprendre facilement la langue quelconque.

Interactionnelle : Cet outil est fondamentale chez l'apprenant soit un enfant, soit un adulte. Halliday soutien que l'utilisation de la langue pour prendre un contact facilite acquisition de la langue. Quant à lui, quand l'enfant utilise la langue pour prendre contact avec d'autres ou entrer en relation avec des gens la langue fait déjà un rôle d'interaction chez l'enfant. Cette fonction

s'applique aussi chez l'apprenant adulte. Cependant, l'apprenant, indépendante de son niveau ou l'âge est encouragé d'interagir avec la langue.

Fonctions personnelles : C'est un fait bien connu que l'un des fonctions de la langue c'est pour communiquer facilement. On n'apprend pas la langue seulement pour s'amuser. Le rôle principale d'acquisition /apprentissage est de communiquer avec les membres de la communauté. Halliday nous informe que l'enfant utilise la langue pour exprimer ses sentiments, ses avis et son identité personnelle. Au même cas, l'apprenant adulte est conseillé de s'exprimer chaque fois avec la langue et surtout à travers les affaires de soit même en apprenant. Donc, aboutisse à la facilitation d'apprentissage d'une langue. Cet outil a lien avec les fonctions personnelles d'Halliday.

5.6 Contribution à la connaissance

Les apports de la présente étude sont les suivants:

- a. elle a mis en lumière les obstacles ou défis auxquels font face les apprenants igbophone des universités nigérianes, dans l'usage et l'acquisition efficace de la structure linguistique du français.
- b. l'étude a fourni des renseignements qui seraient utiles à la rédaction des textes axés sur l'enseignement de la grammaire française aux étudiants igbophone de français dans les universités nigérianes.
- c. elle présente une perspective plus compréhensive de l'acquisition du vocabulaire, en prenant en considération la nature de la tâche à

accomplir et en évaluant l'importance relative de l'acquisition de la structure linguistique.

5.7 Limitations et directions de recherches ultérieures

Nous n'avons pas la prétention d'avoir épuisé toutes les questions relatives à cette étude. Nous avons proposé donc des directions pour des recherches ultérieures. Beaucoup de professeurs de langues ont observé les différentes stratégies d'acquisition de la structure linguistique chez les apprenants ; cependant, la manière dont ces différentes stratégies affectent l'acquisition du français langue étrangère n'a pas été complètement étudiée. A mesure que l'enseignement de la langue devient de plus en plus interactif et orienté vers l'apprenant (Tarone et Yule 20), l'accent doit être mis beaucoup plus sur l'aide à apporter aux étudiants de sorte qu'ils assument plus de responsabilité pour satisfaire leurs besoins langagiers.

Cependant, l'une des embûches qui se dresseront sur la voie de succès des étudiants dans leur apprentissage de la langue est une conscience insuffisante du type d'apprenants qu'ils sont en réalité, et comment les différentes stratégies disponibles en place peuvent les aider à s'approprier efficacement une langue étrangère. Cette étude a identifié un certain nombre de stratégies adoptées par les apprenants de langues étrangères dans l'apprentissage de la structure linguistique du français et a soulevé certaines questions qui pourraient profiter davantage de recherches. Une étude pareille élargirait la portée de cette étude en permettant une analyse plus détaillée et

le suivi du progrès des apprenants lorsqu'ils passent d'un niveau de connaissance de la structure linguistique à un autre. La connaissance préalable des apprenants peut être examinée plus en détail. En particulier, une étude pourrait tenter de découvrir une variable sous-jacente à l'apprentissage du français de ceux qui avaient vécu dans des pays francophones ou ceux qui ont eu des communications avec des locuteurs natifs français avant d'entrer à l'université.

Un échantillon plus large pourrait découvrir l'impact que cela aura sur les stratégies d'apprentissage de la structure linguistique. L'effet des langues multiples, de l'ethnicité, et des modèles de réussite dans l'environnement scolaire restent un défi riche pour les recherches ultérieures.

5.8 **Recommandations**

1. Dans la mesure où la langue française diffère des langues africaines, l'étudiant aura intérêt à élargir son horizon et à se servir de nouveaux moyens pour l'acquérir. Les professeurs de français peuvent donc aider leurs étudiants à être plus conscients du processus d'acquisition de la langue en les encourageant à prendre des notes ou à construire des mots. Cela leur permettrait de se rabattre sur leurs propres expériences et de contrôler leurs réactions vis-à-vis de la culture et de la langue. Les listes et les notes de vocabulaire peuvent servir de véhicule pour expulser les frustrations qu'ils auraient connues, et peuvent motiver les

étudiants à continuer à apprendre la langue, étant conscients des obstacles et du succès envisagé.

2. Les enseignants des langues étrangères peuvent créer des exercices et des activités qui exposent les apprenants aux différentes stratégies d'acquisition de la langue qui leur sont disponibles. La découverte et l'expérimentation de diverses stratégies peuvent aider les étudiants à identifier celles auxquelles ils s'adaptent le mieux.
3. Les enseignants des langues étrangères doivent consacrer du temps au début de chaque semestre à l'évaluation des points forts et des points faibles des étudiants. Le choix des meilleures stratégies dépend de l'appréciation de leurs forces et faiblesses dans le but d'optimiser les expériences linguistiques.
4. L'apprentissage de la grammaire doit faire partie intégrante du programme et doit être abordé en tant que matière à part entière, c'est-à-dire indépendamment d'autres matières comme la littérature, la grammaire, etc.
5. Des livres pertinents et récents doivent être mis à la disposition des étudiants, et non pas enfermés dans des rayons vitrés et d'accès interdit.
6. Des visites plus fréquentes à des pays francophones pendant le semestre doivent être encouragées, au lieu d'un simple programme

annuel d'immersion linguistique à l'étranger ; le gouvernement peut aider en prenant en charge une partie des frais de voyage.

7. Les professeurs de français capables doivent écrire des livres qui tiennent compte des besoins socioculturels des étudiants et doivent élaborer une approche plus pratique utilisant le multimédia dans l'enseignement de la langue française. Cette approche inclura la formation et la production plus fréquente en grammaire orale et auditif.
8. La langue française est lourdement chargée de la culture de cette langue. Donc nous proposons que pour commencer l'acquisition de la langue chez nous une connaissance anticipée du niveau de la grammaire des étudiants au début de l'enseignement est exigé.

Enfin nous avons tendance à penser que le gouvernement fédéral du Nigéria propose beaucoup plus de réformes scolaires qu'il réussit à en asseoir. Il est frappant de constater qu'en dépit du statut de la seconde langue officielle accordée au français, la politique nigériane de promouvoir l'acquisition du français au Nigéria n'a pas été mise en pratique pour bien des raisons relevant à la fois du problème de la fermeté morale et de l'importance accordée à la langue française comme matière scolaire, économique et politique du pays. Nous voulons maintenir que le développement des maîtres en méthode susceptibles d'amener l'apprenant à maîtriser la prononciation française revêt une influence bien fondamentale.

Nous croyons qu'un enseignant bien formé doit avoir acquis une compétence dans une mesure de la structure linguistique. Un enseignant qui possède une bonne compétence la structure linguistique est capable d'enseigner le français de façon productive. Aujourd'hui, la méthode communicative et la perspective actionnelle sont les moyennes préférées d'amener les apprenants à acquérir la langue et surtout communiquer.

Il faut donc partir par l'orale, pour apprendre à parler. Lorsqu'un enseignant est bien formé, il doit chaque fois tenir compte du niveau et de la compétence linguistique de l'apprenant en classe. Il doit aussi tenir compte de sa prononciation des mots français, car les mots mal prononcés par l'enseignant seront mal appris et par conséquent produits par l'apprenant. Il ne faut pas ignorer tout le rôle de la prononciation dans l'acquisition du français. L'enseignant est conseillé de faire preuve d'assez de connaissance sur toutes les stratégies, des méthodes d'enseigner la langue française aux apprenants et surtout les igbophones. Il doit éviter la méthode traditionnelle qui promouvoit la traduction en faveur de l'interférence linguistique. Il est pertinent à mentionner ici qu'apprendre le français la même chose avec la construction de plusieurs mots.

Un bon enseignant doit donc démontrer maîtrise de l'audition et de la phonation et faire attention aux particularités de sa propre prononciation, dire aux apprenants comment fonctionne le système phonétique du français et les différences entre le système français et igbo.

5.9 Conclusion

Quatre thèmes majeurs émergent de cette recherche: (1) les types d'apprenants et les stratégies qu'ils utilisent dans l'apprentissage/l'acquisition de la structure linguistique du français; (2) les motivations d'acquisition du français ; (3) les problèmes liés à l'acquisition de la structure linguistique ; et (4) les bénéfices associés à l'acquisition du français. Cette recherche s'est concentrée sur les stratégies que les apprenants igbophones adoptent pour apprendre le français langue étrangère aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du campus universitaire. Les questions d'étude ont porté sur les stratégies efficaces pour l'acquisition de structure linguistique du français langue étrangère dans les universités nigérianes.

Les conclusions de cette étude donnent un aperçu de la manière dont des étudiants de milieux socioculturels différents font face à la difficulté d'assimilation de la grammaire française. Les conclusions ci-après ressortent de cette recherche:

1. Les stratégies utilisées pour acquérir la structure linguistique sont importantes dans la mesure où elles permettent aux apprenants d'affermir les performances et les aptitudes linguistiques.
2. Les stratégies et les motivations d'acquisition sont aussi en corrélation. Les motivations influencent les stratégies utilisées par les étudiants et la manière dont ceux-ci parviennent à la volubilité en français.

3. L'acquisition de la structure linguistique du français en tant que facteur de la maîtrise de la communication est une tâche ardue et elle exige du temps et de la pratique dans des activités d'écoute et d'élocution.
4. Bien des activités utiles à l'acquisition de la structure linguistique du français sont en relation avec les types de stratégies d'acquisition auxquels les étudiants ont fait allusion.

ŒUVRES CITÉES

- Ajiboye, T. *Common Errors in French*. Ibadan: Bounty Press limited, 1981.
- Atkinson, R.C. *Mnemonotechnics in Second-language Learning*, *American Psychologist* 30. 821-828,1975
- Atlan, J. 'Auto-corriger une production écrite en anglais Actes du Congrès.' 1991
- Atlan, J., ' L'Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE'. Vol. 3, No 1, 2000 Retrouvé, July, 22, 2008, Web: http://alsic.ustrasbg.fr/Num5/atlan/alsic_n05-rec3.htm
- Austin, J. *How to do things with words*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1975.
- Avila, E. & , Sadoski, M. *Exploring New Applications of the Keyword Method to Acquire Vocabulary, Language Learning*, In *Language Learning and Research* 46 (3), (2006): 379-395.,
- Baxter, J. *The Dictionary and Vocabulary Behavior: A Single Word or a Handful*, In *TESOL Quarterly*, 14, 325-336, 1980
- Beacco, J.-C. *Faire de la grammaire : pratiques* , Conférence donnée à l'Institut Franco-japonais du Kansai, compte-rendu de BENOIT, L'Université d'Osaka,1999.Enligne <http://www.lang.osakau.ac.jp/~benoit/fle/conferences/beacco.html>
- Bernicot, J. et Marcos, H. (Eds.). *La communication pré linguistique et linguistique. Bulletin de Psychologie, numéro spéciale*, 1992.
- Bernicot, J., *L'acquisition du langage: Etapes et théories*, In R. Ghiglione & J.F. Richard (Eds.), *Développement et intégration des fonctions cognitives. Cours de Psychologie. Vol. 3. Paris. (1994) : pp. 420-439.*
- Besse, H. & Porquier, R. *Grammaire et didactique des langues*, Paris. LAL, Hatier/Didier. 1991.
- Bickel B. et Truscello D. "New opportunities for learning: styles and strategies with computers", *TESOL Journal*, Vol. 6, No1. (1996): pp 16-19.
- Blanchet, P. *La linguistique de Terrain*, Coll. Didactique linguistique. Presses Universitaires de Rennes, 2000

- Bloom, L., *One word at a time*. La Haye: Mouton, 1973
- Berrendonner, A., Kerbrat-Orecchioni, C., Cosnier, J. *Les voix du langage: Communication verbale, gestuelle et animales*, Paris. Dunod., 1982.
- Berrendonner, A., LE Guern, M., Puech, M., Principes de grammaire polylectale Presses Universitaires de Lyon 1983.
- Braine, M. The ontogeny of English phrase structure: the first phase Language. London. 1963
- Boltanski, E. *Nouvelles directions en phonologie, Coll. Linguistiques Nouvelles*, Presses Universitaires de France. 1999
- Borg, S., *La notion de progression*. Paris: Didier. 2001
- Brown, A. L. & al. *Learning, remembering and understanding*. In J. H. Flavell et E. M. Markham (dirs.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York :Wiley.1982
- Brown C, Hedberg J & Harper B. "Metacognition as a basis for learning support software", *Performance Improvement Quarterly*, vo. 7, 2. (1994): pp 3-26.
- Bruner, J.S., *The role of interaction formats in language acquisition in Forgas*
- J.P. (ed.), *Language and Social Situations*, New York, Springer-Verlag, 1985.
- Boulouffe, J. Pour un didacticiel ELAO de type constructiviste , M.-L. Craven, R. Sinyor& D. Paramskas, (Eds.), *CALL: Papers and Reports*, 233-48, La Jolla, C.A., Athelstan, 1990
- Botha, Rudolf P., *Challenging Chomsky: The Generative Garden Game*, Basil Blackwell, Oxford, 1989
- Bowerman, M., *Learning a semantic system. What role do cognitive predispositions play ?* in Riche M.L. & R. L Scheifelbusch (eds), *The Teachability of Language*, Baltimore (Maryland), Paul H. Brookes, 1989.
- Bronckart, J.P. *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*. Bruxelles: Dessart et Mardaga, 1976.
- Boysson-Bardès, B. *Comment la parole vient aux enfants?* Paris: Editions Odile Jacob, 1996

- Bourdieu, P. *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris. Fayard 1982.
- Bourguignon, C., *La communication professionnelle internationale: contrainte et liberté*, Paris. Montréal (Québec), l'Harmattan, 1998.
- Bougnoux, D. *Introduction aux sciences de la communication*, Paris. Coll. Repères. La Découverte. 2002
- Bouguerra, F., 'De la grammaire du sens au sens de la grammaire : la grammaire négociée en lycée professionnel'. *Thèse doctoral*, (Université Jean Monnet - Saint-Etienne, 2013).
- Burgess, C. & Lund, K. *Modeling Cerebral Asymmetries of Semantic Memory Using High-Dimensional Semantic Space*, In Beeman, M., and Chiarello, C. (Eds.), *Right Hemisphere Language Comprehension: Perspectives From Cognitive Neuroscience*, Hillsdale, N.J, Erlbaum Press, 14, 122-147. 1997
- Charaudeau, P., *Une analyse sémiolinguistique du discours, Langages*, Paris: Hachette 29(117), (1995) : 96-111.
- Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*, The M.I.T Press, Massachussetts, 1965
- Chomsky, C. *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*, The M.I.T. press: England, 1971
- Carmicaël, L. *Manuel de Psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1952.
- Clarke, D. F. & Nation, I.S.P., *Guessing the Meanings of Words from Context: Strategy and Techniques*, In *Language System* 8, (1980): 211-220.
- Clark E.V., *Building a vocabulary. Words for objects, actions and relations*, in Fletcher P. & M. Garman (eds), *Language Acquisition. Studies in First Language Development*, New York, Cambridge University Press, 1979.
- Cormon, F. *L'enseignement des langues, théorie et exercices pratiques*. Lyon. Chronique Sociale, 1992.

- Courtilion, J. *La mise en oeuvre de la 'grammaire du sens' dans l'approche communicative : analyse de grammaires et de manuels*, in *Revue de didactologie des langues-cultures* 2 no 122, (2001) :pp.153 - 164.
- Cuq, J-P., *Dictionnaire de didactique du français*. Paris Ed. clé International, 2003.
- De Saussure, F., *Course in General Linguistics*. 1916. Translated by Wade Baskin, New York: Philosophical Library, 1959.
- De Martelaere, A. *Lexicographie pédagogique et français sur objectifs spécifiques. Le traitement des informations morpho-syntaxiques dans les dictionnaires d'apprentissage. Le champ sémantique de la politique*. Mémoire de licence réalisé sous la direction des professeurs Binon et Lamiroy, 2001.
- Dubois, J, Giacomo, M, Guespin, L, Marcellesi, C, Marcellesi, J et Mével J. *Le Dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage*. Italie: Larrouse, 2012.
- Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II.1 – Lien oral-écrit, Lexique et syntaxe <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>
- Emordi, F. I., "Report on the French Programme Inspection of the Bendel, State University Primary and Secondary Schools, Ekpoma, McHenry, I.L. and Washington, DC, Delta Systems and Center for Applied Linguistics", 1986.
- Ezeani, E.O., 'L'apprenant Nigéria face à la prononciation française'. *Journal of Modern European Languages* no. 1 (Jan., 2008): 209-211
- Ezeani, E.O., 'Igbo langue d'enseignement au secondaire: Étude de la situation dans l'État d'Anambra' (*Thèse de doctoral*) Université de Sherbrooke, Québec, Canada, 1986.
- Fan, M. Y., "Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners" In *The Modern Language Journal*, 87 (2), (2003): 222-241.
- Flaux, N. *La grammaire, Coll. Que-sais-je ?* Paris : Presses Universitaires de France, 1993.

- Fowler, C. A. "Vocabulary Notebooks: Implementation and Outcomes", In *ELT Journal*, 56 (4), (2002) : 380 - 388.
- Fougerouse, M.-C. *L'enseignement de la grammaire en classe de Français langue étrangère*, ELA, n° 122, (2001) : pp. 165-178.
- Galisson, R. 'Problématique de l'autonomie en didactique des langues' (contexte français), in *Langue Française*, Volume 82, No 1, Vers une didactique du français ? (1989) pp. 95-115.
- Galisson, R. *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE International. 1983.
- Gaonac'h, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris: Hatier-Didier, 1991.
- Garcia-Debanc, C., *Proposition pour une initiation méthodique à la prise de notes. In L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université, (1990) : pp. 93-138.
- Germain, C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International et Montréal, HMH. 1993.
- Greg, R. *Syntactic Processing of Unknown Words* In Ph. Jorrand & Sgurev, V. (Eds.), *Artificial Intelligence IV: Methodology, Systems, Applications*, Elsevier Science, 1984.
- Guespin, L. *La norme dans la logique du fait de langage* in *Cahiers de Linguistiques Sociales*, n°1, Archives de Glottopol, 1976. En ligne http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/archives/cls1/cls1_9%20guespin.pdf
- Gu, Y. & Johnson, R. K: *Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes, Language Learning*. In *Journal of Language Teaching and Research* L 46 (4), (1996): 643-679,.
- Girard, D. *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, Armand Collin, 1972.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A. & Stevens, P: *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, Longman Group Limited, 1970

- Harley, B. & Hart, D. 'Vocabulary Learning in the Content-oriented Second Language Classroom, Student Perceptions and Proficiency, Language Awareness.' In *Journal of Language Teaching and Research* Vol. 9. (2000):78-96.,
- Hamers, J. F. & Blanc, M. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga, 1983.
- Hirschsprung, N., *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette, 2005
- Hulstijn, J. H., 'When Do Foreign-language Readers Look up the Meaning of Unfamiliar Words?' The Influence of Task and Learner Variables", In *The Modern Language Journal*, Vol. 77. 139-147. 1993
- Hurtig (M.) et Rondal (J.A.). *Introduction à la psychologie de l'enfant* Bruxelles: Mardaga, 1981. Tome 2, Chapitre 10, p. 455-510., 1981.
- Jisa, H., 'L'acquisition du langage, Terrain' no 40 – *Enfant et apprentissage*, 2003
- Jimenez-Catalan, R. M.: 'Sex Differences in L2 Learning Vocabulary Strategies' in *International Journal of Applied Linguistics*, 13: (2003): 54-77
- Katzner, Keneth, *The languages of the world*, London and New York: Routledge, 1995
- Kekenbosch, C., *La mémoire et le langage*, Paris: Nathan, 1994.
- Kelly, R. H., *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*, Oxford, Blackwell Publishers, 1990.
- Kleiber, G. (1997) « sens, référence et existence : que faire de l'extralinguistique ? », *Langages*, n° 127, (pp. 9-37)
- Krashen, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press: Southern California, 1989
- Krashen, S. *Language Acquisition and Language Education*, London: Prentice Hall, 1989.

- Kozman, R-B., *Éduquer, enseigner, former... et apprendre* in Resonances. No 88, Mars, 2006.
- Kwofie, E.N. 'Les structures parallèles du français langue seconde et du français langue étrangère, Penser la Francophonie, concept, actions et outils linguistiques, Actualité Scientifique', Paris, Editions des Archives Contemporaines (EAC), Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), (2004) : 521-533.
- Kwofie, E.N., *French Language Teaching in Africa: Issues in Applied Linguistics*, Lagos, Lagos University Press, 1985.
- Knight, S. *Dictionary use While Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities In The Modern Language Journal*, (1994): 78, 285-299.
- Laks, B., *Langage et cognition, l'approche connexionniste*, Paris: Hermès, 1996.
- Lawson, M.& Hogben, D. *The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students*, Language Learning 46:1, (March, 1996) : 101-135.
- Lapaire, J. 'Enseigner la grammaire d'une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures', *Actes du colloque : Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes (2003) Direction générale de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation Nationale*, 2004.
- Lemmens, K.T. & Wekker, G. L. "The Meaning of Words in Context", *Journal of Reading Behaviour*. Vol.10, nos 2 (1986): Pp. 330-348.
- Leclerc, J., *Qu'est-ce que la langue ?* Laval, Québec, Mondia Éditeur, Chomedey, 1979.
- Leon, M. Et P. Introduction à la phonétique corrective. 2e ed. Paris, Hachette et Larousse, 1972. 98p.
- Lucas, T. & Katz, A. 'Strategies for Inferring the Meanings of Unknown Words' *Journal of Reading in a Foreign Language* Vol. 9, no 2, (1994): 867-893.

- MacIntyre, P.D. "Toward a social psychological model of strategy use", In *Foreign Language Annals* Vol. 27, No. 2. (1994): 185-195.
- Maratsos M., 'Some current issues in the study of the acquisition of grammar', in Flavell J.H. & E.M. Markman (eds), *Cognitive Development*, vol. dir. par P.H. Mussen : *Handbook of Child Psychology*, New York, Wiley, pp. 707-727. 1983
- Mason, R. H. *Knowledge Representation and Knowledge of Words*, James Mc Swan, Somerville, M.A., Cascadilla Press, (2000): 18-38,
- Melher, J., 'La perception du langage chez le nourrisson'. vol. 9, (1998): 324-330.
- Moeshler J. & Auchlin A. *Introduction à la linguistique contemporaine*, Coll. Cursus, Paris. A. Colin. 1997.
- Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette 1982.
- Mondria, .I. A., Mondria-De Vries, S. M. *Vocabulaire : A toi maintenant*. Zutphen, Thieme. 1994.
- Murwald, C.T., 'Théories de l'acquisition du langage- une analyse des théories de Chomsky, Piaget et Locke', *Memoire de la maîtrise*, février, 1998.
- Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette 1982.
- Mondada, L., & Pekarek-Doehler, S. *Interaction sociale et Cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?*, AILE, no 12, Paris. Encrages (2000): Pp. 81-102.
- Nation, I. S. P., *Learning Vocabulary in another Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- Naiman, N., Frolich, M. & Todesco, A. *The Good Language Learner*. Clevedon, Avon : Ontario Institute for Studies in Education, et Multilingual Matters 1978.
- Nelson, K., "Structure and strategies in learning to talk. Monographs of the Society for the Research" in *Child development*, no 149 (1973): 5-9

- Nespoulous, J.-L., 'Multimodalité et cognition : est-ce que le pluriel'emporte toujours sur le singulier?', in Koulayan, N., Borrell, A. (Eds.), *Actes du Colloque International, Le multimédia et l'apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde : de l'expérimentation à la réalité dans l'espace francophone* (mars 1999), Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage n_15, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail, 2000
- Nespoulous, J.-L., 'En guise d'introduction... Neurolinguistique, psycholinguistique et traduction', in META, vol. 29, N°1, *Département de linguistique et philologie, Montréal* : Presses de l'Université de Montréal, (1984) : 5-9
- Nunan, D., *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, 1982.
- Piaget J., *The Language and Thought of the Child*, London, Routledge and Kegan Paul, 1952.
- Piolat, A., Roussey, JY. & Gérouit, C., *Prise de notes par des élèves de 10-12 ans plus ou moins bons lecteurs. Communication affichée au colloque INRP "L'écriture et son apprentissage. Questions pour la didactique, apports de la didactique.* Paris, France, 2004.
- PUREN, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988.
- Rastier, F. 'Conditions d'une linguistique des normes, Texto !' Volume 13 - n° 3 (Coordonné par Carine DUTEIL). (2008) : En ligne http://www.revue-texto.net/docannexe/file/1612/rastier_normes.pdf
- Reboul, O., *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris : PUF. , 2001
- Rey, A. 'Usages, jugements et prescriptions linguistiques' in Langue Française, n°16, (1972) : pp. 4-28,
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. *Grammaire méthodique du français*, Presses Universitaires de France. 2009
- Rodriguez, M. & Sadoski, M. "Effects of Rote, Context, Keyword and Context/Keyword Methods on Retention of Vocabulary" in *EFL Classrooms, In Language Learning*, Vol. 50, (2000) : pp. 385-412.
- Sadoulet, P. « Rhétorique et épaisseur sémantique », in Actes du colloque d'Albi (GDR de sémiotique) *Sémantique et rhétorique, juillet 1995*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud, (1998) : (pp. 81-103).

- Sagaz, M. 'De l'utilisation et des rôles des langues ressources des apprenants de langue étrangère' in *ICU Language Research Bulletin*, volume 20, Tokyo: International Christian University. (2005): pp 51-62.
- Sagaz, M., 'Paramètres cognitifs et méthodologiques dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère à des apprenants japonais débutants. Didactique, modèles théoriques et implications pratiques'. *Thèse de Doctorat, Univer- Acquisition d'une compétence linguistique en langue étrangère et progression de l'apprentissage 3* sité de Toulouse-Le Mirail, 616 p. , 2007
- Saydi, T. 'L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative.' in *Synergies Turquie* n° 8 (2015) : pp. 13-2
- Sceren, *Le langage à l'école maternelle*, Futuroscope Cedex, Mai, 2011
- Segler, T. "Second Language Vocabulary Acquisition and Learning Strategies in ICALL Environments, in *Modern Language Journal*, Vol 14, (2002): pp. 482-505.
- Sauvageot, A., *Portrait du vocabulaire français*, Paris: Larousse, 1964
- Shapiro, A. M. & Waters, D. L. "An Investigation of the Cognitive Processes Underlying the Keyword Method of Foreign Vocabulary Learning" in *Language Teaching Research* Vol. 9, nos 2.Pp. (2002):129-146.
- Slobin D.I., *Universal and particular in the acquisition of language*, in Warner E. & L.R. Gleitman (eds), *Language Acquisition. The State of the Art*, Cambridge, Cambridge University Press. 1982,Pp.128-172.
- Skehan, P., *Individual Differences in Second-Language Learning*, London: Edward Arnold, 1989. 168 pp
- Soyoye, F. "A Teaching Languages in a Multilingual Setting: The Interplay of Language Status, Syllabus Objectives and Content". *Ilorin Journal of Humanities*, Vol. 11, (2001) : pp. 60-67.
- Tar, M., *l'Acquisition du Vocabulaire du Français langue étrangère dans les universités nigérianes* (Thèse Doctoral) Covenant University, Ota, Nigeria, 2013.
- Taylor, E.T., "Krashen's second Language acquisition, Theory and Teaching of Edited American English", *Journal of Basic Writing*, Vol. 5 No. 2, (1986):56

- Oléron, P. *L'acquisition du langage*. In H. Gratiot-Alphandéry et R.Zazzo (Eds.) *Traité de Psychologie de l'enfant*, tome 6: les modes d'expression. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
- Udemmadu, T. 'Ungrammaticalities in the standard Igbo' in *Journal of arts and Humanities*. Vol. 14 N° 1. (2013) :110-125.
- Utah, D.N. & Iwelu C.H. 'Acquisition de Compétence de la Compréhension Orale
Chez les élèves du français aux junior secondary schools à Owerri Municipal Council, D'Imo State. Owerri,' *International Journal of contemporary studies*. Volume 2 No. 2 (2016): pp 311-319,
- Viala, A. *Pour une grammaire du discours : l'ordre oratoire face à la praelectio, une occasion manquée* . Langue Française, Volume 121, no 1 (2003) : pp. 11-27.
- Vera, J.-S., *Vers la compétence linguistique en pays étranger. Le bilinguisme dans une perspective vygotkyenne*, in Gaonac'h, D. (éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Paris : Hachette, 1990.
- Véronique, G.-D. *L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures*, Cahiers de l'ACEDLE, no 4 (2007): pp. 121-132.
- Vogel, K. X, *L'interlangue : la langue de l'apprenant, traduit de l'allemand par J.-M. Brohée et J.-P. Confais*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1990.
- Wenden, A L. *Conceptual background and utility*,. In Wenden A. L. et Rubin J. (dirs.). Hemel, Hempstead : Prentice Hall International,1987.
- White, H., *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003
- White, H. "Grammatical Theory of Language Acquisition" *Publications in Language Sciences*, Vol. 8, Dordrecht, Foris, The Netherlands. (1982): 245-275,
- Willis, P. *Learning to labour: how working-class kids get working-class jobs*, Farnborough. Saxon House, 1977.

Wunsc, J. *A Focus on Vocabulary*, Honolulu, HI, Pacific Resources for Education and Learning, 1986

Zybert, J. *Spontaneous Use of Vocabulary Learning Strategies In Studia Anglica, Posnaniensia*, Vol. 46/1, pp 95-103. 2010

APPENDICE I
MODERN EUROPEAN LANGUAGES, FACULTY OF ARTS
NNAMDI AZIKIWE UNIVERSITY
QUESTIONNAIRE DESTINE AUX APPRENANTS ET
ENSEIGNANTS

Cher Répondants,

Je suis étudiant en doctorat de linguistique française du Département susmentionné et de l'Université ci-dessus. Je réunis actuellement ma dissertation de doctorat sur le sujet «Apprentissage de la Structure linguistique française chez l'apprenants igbophones».

Cet entretien a donc l'intention de découvrir les stratégies diverses adoptées, les moyennes, facteurs qui facilitent l'apprentissage de la Structure linguistique française par les apprenants igbo natals apprenant le français au cours de l'apprentissage de langue française. Soyez vous informé que les découvertes établiront une plate-forme vers le design d'un système qui aidera les étudiants dans l'apprentissage efficace de structures linguistiques française et promouvra en fin de compte la compétence dans la langue française parlée et écrite. Pour réaliser cette tâche noble et objective, nous voudrions solliciter près de vos réponses sincères vers ces questions.

Soyez-vous assurées que vos réponses seront traitées en confiance. En vous remerciant, on attend avec impatience votre support à toute épreuve et coopération.

Iwelu, Chukwuyem Henry

Section A : DONNEES PERSONNELLES

INSTRUCTION - indiquez s'il vous plaît comme approprié en cochant []

1. Nom d'institution
2. Statut : Enseignant [] Étudiant []
3. Si vous êtes étudiant(e), le niveau 100 [] 200 [] 400 []
4. Genre : Mâle [] Femelle []
5. Âge : 16-30 [] 35-45 [] 46-55 []
6. Vous étiez en France ou un pays francophone dont on parle le français
? Oui [] Non []

SECTION B : LES DECLARATIONS

Les déclarations suivantes décrivent les caractéristiques des apprenants igbophone, s'il vous plaît indiquez que votre opinion en utilisant ces échelles d'évaluation FD- Fortement d'accord, D- d'accord, PD- n'est pas d'accord, FPD- n'est pas du tout d'accord

SECTION C : QUESTIONNAIRE

| S/No | STATEMENTS | FD | D | PD | FPD |
|------|--|----|---|----|-----|
| 1 | L'emploi d'une connaissance antérieure du français pour deviner la signification de phrases c'est bon stratégie. | | | | |
| 2 | L'utilisation des dictionnaires vous aide à comprendre le français parlé. | | | | |
| 3 | La prise de note vous aide à comprendre la signification de structures linguistique de la langue française. | | | | |
| 4 | Constamment répétant ce que l'enseignant a enseigné vous aides à comprendre la langue française facilement | | | | |
| 5 | L'emploi des stratégies de codage contextuelles trouver les sens des mots et des expressions. | | | | |
| 6 | L'intérêt personnel aide et motive les apprenants dans l'apprentissage efficace de structure linguistique française.. | | | | |
| 7 | L'attitude positive des enseignants de langue française envers les apprenants détermine la performance des étudiants igbophone. | | | | |
| 8 | Récompenses aux étudiants après avoir performer très bien les motivent a apprendre plus facilement la langue française. | | | | |
| 9 | Interaction avec les locuteurs français ou les gens qui avaient vécu aux pays francophone motivent les apprenants à apprendre la langue française plus facilement. | | | | |
| 10 | Paroles d'augmentation motivent les apprenants a apprendre la langue française facilement. | | | | |
| 11 | La disponibilité des matériaux pédagogiques facilite l'apprentissage de la structure linguistique du français par les apprenants. | | | | |
| 12 | Interaction avec les locuteurs français ou les gens qui avaient vécu aux pays francophone facilitent les apprenants à apprendre la langue française plus facilement. | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 13 | L'attitude des enseignants de langue française facilite la performance des étudiants dans l'apprentissage de la structure linguistique du français. | | | | |
| 14 | La pratique personnelle aide les étudiants à apprendre facilement la langue française. | | | | |
| 15 | Les activités extra-curricula comme débats, concours, les programmes socioculturels aident les étudiants à apprendre la langue française plus facilement. | | | | |
| 16 | La langue igbo s'interfère quand les étudiants sont entrain de parler la langue française donc des difficultés. | | | | |
| 17 | Les aspects de contraste entre la langue française et igbo posent des difficultés aux étudiants lorsqu'ils apprennent la structure linguistique de langue française. | | | | |
| 18 | L'apprentissage du français dans pays non francophone ralentis le progrès de la maîtrise de la structure linguistique de langue française. | | | | |
| 19 | L'absence des matériaux didactique ralentis le progrès d'apprentissage de la langue française. | | | | |
| 20 | Les méthodes anciennes d'enseignements adoptés par certains enseignants retardent apprentissage de la langue française. | | | | |

APPENDICE II

FREQUENCE DES DISTRIBUTIONS DES REPONSES

| | FD | D | FPD | PD | MOYENNE |
|------------|-----------|----------|------------|-----------|----------------|
| Article 1 | 114 | 150 | 0 | 6 | 3.40 |
| Article 2 | 180 | 78 | 6 | 6 | 3.60 |
| Article 3 | 126 | 90 | 48 | 6 | 3.09 |
| Article 4 | 180 | 66 | 24 | 0 | 3.49 |
| Article 5 | 72 | 150 | 18 | 30 | 3.02 |
| Article 6 | 210 | 60 | 0 | 0 | 3.78 |
| Article 7 | 180 | 72 | 0 | 18 | 3.60 |
| Article 8 | 132 | 120 | 12 | 6 | 3.38 |
| Article 9 | 96 | 120 | 36 | 18 | 3.02 |
| Article 10 | 156 | 108 | 6 | 0 | 3.53 |
| Article 11 | 132 | 108 | 24 | 6 | 3.29 |
| Article 12 | 78 | 132 | 54 | 6 | 2.87 |
| Article 13 | 144 | 84 | 36 | 6 | 3.24 |
| Article 14 | 180 | 60 | 30 | 0 | 3.44 |
| Article 15 | 132 | 78 | 48 | 12 | 3.09 |
| Article 16 | 96 | 72 | 66 | 36 | 2.73 |
| Article 17 | 96 | 84 | 24 | 66 | 2.93 |
| Article 18 | 66 | 114 | 54 | 36 | 2.71 |
| Article 19 | 114 | 96 | 30 | 30 | 3.09 |
| Article 20 | 60 | 150 | 42 | 18 | 2.84 |

Nombre totale des informateurs = 270

FD= (FORTEMENT D'ACCORD); D= (D'ACCORD); FPD (FORTEMENT PAS D'ACCORD) et PD= (PAS D'ACCORD).

APPENDICE III

LES TEABEAUX INDIVIDUS DE LA FREQUENCE DE LA DISTRIBUTION DES REPONSES

**L'emploi une connaissance antérieure vous que avez du français pour
deviner la signification de phrases.**

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|------------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| PD | 6 | 2.2 | 2.2 | 2.2 |
| D | 150 | 55.6 | 55.6 | 57.8 |
| Valable FD | 114 | 42.2 | 42.2 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

L'utilisation des dictionnaires vous aide à comprendre le français parlé.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-----------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| FD | 6 | 2.2 | 2.2 | 2.2 |
| PD | 6 | 2.2 | 2.2 | 4.4 |
| Valable D | 78 | 28.9 | 28.9 | 33.3 |
| FD | 180 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

**La prise de note vous aide à comprendre la signification de structures
linguistique de la langue française.**

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-----------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| FPD | 48 | 17.8 | 17.8 | 17.8 |
| PD | 6 | 2.2 | 2.2 | 20.0 |
| Valable D | 90 | 33.3 | 33.3 | 53.3 |
| FD | 126 | 46.7 | 46.7 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

Constamment répétant ce que l'enseignant a enseigné vous aides à comprendre la langue française facilement

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-------------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| Valable FPD | 24 | 8.9 | 8.9 | 8.9 |
| D | 66 | 24.4 | 24.4 | 33.3 |
| FD | 180 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

L'usage des stratégies de codage contextuelles de trouver les sens des mots et des expressions aides les apprenants à comprendre facilement.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-------------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| Valable FPD | 18 | 6.7 | 6.7 | 6.7 |
| PD | 30 | 11.1 | 11.1 | 17.8 |
| D | 150 | 55.6 | 55.6 | 73.3 |
| FD | 72 | 26.7 | 26.7 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

L'intérêt personnel aide et motive les apprenants dans l'apprentissage efficace de structure linguistique française.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-----------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| Valable D | 60 | 22.2 | 22.2 | 22.2 |
| FD | 210 | 77.8 | 77.8 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

L'attitude positive des enseignants de langue française envers les apprenants détermine la performance des étudiants igbophone.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|------------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| Valable PD | 18 | 6.7 | 6.7 | 6.7 |
| D | 72 | 26.7 | 26.7 | 33.3 |
| FD | 180 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

Récompenses aux étudiants après avoir performer très bien les motivent à apprendre plus facilement la langue française.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-----------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| FPD | 12 | 4.4 | 4.4 | 4.4 |
| PD | 6 | 2.2 | 2.2 | 6.7 |
| Valable D | 120 | 44.4 | 44.4 | 51.1 |
| FD | 132 | 48.9 | 48.9 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

Interaction avec les locuteurs français ou les gens qui avaient vécu aux pays francophone motivent les apprenants a apprendre la langue française plus facilement.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-----------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| FPD | 36 | 13.3 | 13.3 | 13.3 |
| PD | 18 | 6.7 | 6.7 | 20.0 |
| Valable D | 120 | 44.4 | 44.4 | 64.4 |
| FD | 96 | 35.6 | 35.6 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

Paroles d'augmentation motivent les apprenants a apprendre la langue française facilement.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|------------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| FPD | 6 | 2.2 | 2.2 | 2.2 |
| D | 108 | 40.0 | 40.0 | 42.2 |
| Valable FD | 156 | 57.8 | 57.8 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

La disponibilité des matériels pédagogiques facilite l'apprentissage de la structure linguistique du français par les apprenants

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-----------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| FPD | 24 | 8.9 | 8.9 | 8.9 |
| PD | 6 | 2.2 | 2.2 | 11.1 |
| Valable D | 108 | 40.0 | 40.0 | 51.1 |
| FD | 132 | 48.9 | 48.9 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

Interaction avec les locuteurs français ou les gens qui avaient vécu aux pays francophone facilitent l'apprentissage de la langue française

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-----------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| FPD | 54 | 20.0 | 20.0 | 20.0 |
| PD | 6 | 2.2 | 2.2 | 22.2 |
| Valable D | 132 | 48.9 | 48.9 | 71.1 |
| FD | 78 | 28.9 | 28.9 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

L'attitude des enseignants de langue française facilite la performance des étudiants dans l'apprentissage de la structure linguistique du français.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-----------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| FPD | 36 | 13.3 | 13.3 | 13.3 |
| PD | 6 | 2.2 | 2.2 | 15.6 |
| Valable D | 84 | 31.1 | 31.1 | 46.7 |
| FD | 144 | 53.3 | 53.3 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

La pratique personnelle aide les étudiants à apprendre facilement la langue française.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-----------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| FPD | 30 | 11.1 | 11.1 | 11.1 |
| Valable D | 60 | 22.2 | 22.2 | 33.3 |
| FD | 180 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

Activités d'extra-curricula comme débats, concours, les programmes socioculturels aident les étudiants à apprendre la langue française plus facilement.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-----------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| FPD | 48 | 17.8 | 17.8 | 17.8 |
| PD | 12 | 4.4 | 4.4 | 22.2 |
| Valable D | 78 | 28.9 | 28.9 | 51.1 |
| FD | 132 | 48.9 | 48.9 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

La langue igbo s'interfère quand les étudiants sont entrain de parler la langue française donc des difficultés.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-----------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| FPD | 66 | 24.4 | 24.4 | 24.4 |
| PD | 36 | 13.3 | 13.3 | 37.8 |
| Valable D | 72 | 26.7 | 26.7 | 64.4 |
| FD | 96 | 35.6 | 35.6 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

Les aspects de contraste entre la langue française et igbo posent des difficultés aux étudiants lorsqu'ils apprennent la structure linguistique de langue française.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-------------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| Valable FPD | 24 | 8.9 | 8.9 | 8.9 |
| PD | 66 | 24.4 | 24.4 | 33.3 |
| D | 84 | 31.1 | 31.1 | 64.4 |
| FD | 96 | 35.6 | 35.6 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

L'apprentissage du français dans pays non-francophones ralentis le progrès de la maîtrise de la structure linguistique de langue française.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-------------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| Valable FPD | 54 | 20.0 | 20.0 | 20.0 |
| PD | 36 | 13.3 | 13.3 | 33.3 |
| D | 114 | 42.2 | 42.2 | 75.6 |
| FD | 66 | 24.4 | 24.4 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

L'absence des matériaux didactique ralentis le progrès d'apprentissage de la langue française.

| | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|-------------|-----------|----------|------------------|--------------------|
| Valable FPD | 30 | 11.1 | 11.1 | 11.1 |
| PD | 30 | 11.1 | 11.1 | 22.2 |
| D | 96 | 35.6 | 35.6 | 57.8 |
| FD | 114 | 42.2 | 42.2 | 100.0 |
| Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

Les méthodes anciennes d'enseignements adoptés par certains enseignants retardent apprentissage de la langue française

| | | Fréquence | Pourcent | Pourcent Valable | Pourcent Cumulatif |
|---------|--------|------------------|-----------------|-------------------------|---------------------------|
| | FPD | 42 | 15.6 | 15.6 | 15.6 |
| | PD | 18 | 6.7 | 6.7 | 22.2 |
| Valable | D | 150 | 55.6 | 55.6 | 77.8 |
| | FD | 60 | 22.2 | 22.2 | 100.0 |
| | Totale | 270 | 100.0 | 100.0 | |

APPENDICE IV

EXTRAIT DES NOTES PRISE PAR LES ETUDIANTS

| | |
|------------------------------------|---|
| Je veux de l'argent | 2. They can swim very well |
| I want to see you ⇒ Je | Il peuvent nager très bien. |
| tu voir maintenant | 3. He can do the work ⇒ |
| They want some rice ⇒ ils | Nous pouvons faire le travail. |
| ont du riz | 4. The girls can dance very |
| she wants to eat bread ⇒ | well ⇒ Les filles peuvent |
| Je ^{manger} veux du pain. | danser très bien. |
| we want some food ⇒ | 5. The children can play very |
| on veut des repas. | well / she can speak her |
| | mother's tongue ⇒ les enfants |
| <u>voir</u> : Can | peuvent jouer très bien / Elle |
| Peux | peut parler sa langue natale. |
| Peux | |
| Peut | |
| Peut | |
| Pouvons | <u>Antonyms</u> express opposite, for |
| Pouvez | most words, a choice of a |
| Peuvent | good antonyms is made |
| Peuvent | depending on a use of ^{words in} d |
| | questions. That is a content is |
| | which it is used. |
| <u>quelques phrases</u> | <u>↳ Trouvez le contraire des mots</u> |
| he can climb a wall ⇒ | <u>Sautingés</u> |
| peux monter le mur | ↳ Sandra est mince |

venir - To come:

Je viens

Tu viens

Il vient

elle vient

Nous venons

vous venez

Ils viennent

elles viennent

① please come - venez ici s'il
il tu plaît vers ils s'il vous plaît

② they are coming from the
school - Ils viennent de
l'école nous venons de l'école
l'école s'il vous plaît

③ they are coming from the
church - Nous venons
de l'église

④ they student are coming
from the library
les étudiants viennent
de la bibliothèque

⑤ Where are you come
from - D'où venez
vous? D'où viens tu?

finir - To finish.

Je finis

Tu finis

Il finit

elle finit

Nous finissons

vous finissez

Ils finissent

elles finissent

① we will finish lecture
by 12pm - nous finis
sons le cours à midi

② when will you finish
work -

À quelle heure tu finis le
travail

Quelques phrases

1. Je cours a la maison
 2. We are running to of class now => Nous courons à la classe maintenant.
 3. The students are running to of park => les etudiantes courent à la gare.
 4. The priest is running to church => Le prêtre court à l'église.
 5. They are running because they are late => ils courent parce que ils sont en retard.

1. She cannot see very well => Elle ne voit pas très bien.
 2. Can you see of board => Est-ce que tu vois le tableau
 3. He sees very well => Il voit très bien.
 4. I can see after of class => Il fait me voir
 5. I can see of man from here => Je vois l'homme d'ici

Vouloir: To want

VOIR: To see
 Je vois
 Tu vois
 Ils voit
 Elle voit
 Nous voyous
 Vous voyez
 Us/elles voient

Je veux
 Tu veux
 Il veut
 Elle veut
 Nous voulons
 Vous voulez
 Us veulent
 Elles veulent

Quelques phrases

1. I want some money => Je

phone the petal

The Healthy Family's Choice



physical necessities etc.
idiomatic ~~over~~ expressions in the verb ~~avoir~~
can also be used to expression

a) physical necessities and Sensation e.g

| | |
|-----------------------|-------------------------|
| I am hungry | J' ai faim |
| I am hot | J' ai chaud |
| I am thirsty | J' ai soif |
| I am feeling sleepy | J' ai sommeil |
| I am right | J' ai raison |
| I am wrong | J' ai tort |
| I am cold | J' ai froid |
| I am afraid | J' ai peur |
| I am shy | J' ai honte |
| I am sick | J' ai mal |
| I have lectures today | J' ai cours aujourd'hui |

BB
STAR



Mo Tu We Th Fr Sa Su

The Healthy Family's Choice

- ① Une française aujourd'hui
- ① Nous avons une dess français aujourd'hui
- ② J'ai un sac
- ③ Un livre français
- 4 le petit garçon a un crayon un style et un cahier
- 5 J'ai un ami(e) à la maison.
- ⑥ Est-ce que tu as une règle? Est-ce que vous avez une règle
- 7) Ils ont une belle maison
- 8 Nous avons un chien à la maison
- 9) Il a des repas à la maison
- 10) J'ai une sortie
- 11) I have some rice at home
J'ai du riz à la maison.

Some Common expressions with the verbs avoir

We can use the verb avoir in French language
in formal expression, we can also use
the verb avoir to express sensation.
the verb avoir can also be used to express

Verbs with IR

Venir : To come

Je viens Nous venons

Tu viens Vous venez

Il/Elle vient Ils/Elles viennent.

Quel qu phrase

1. Please come here → Viens ici s'il te plaît / Venez ici s'il vous plaît.

2. We are coming from the school.

Ils viennent de l'école / Nous venons de l'école.

3. We are coming church → Nous venons de l'église / Il/Elle viennent de l'église.

4. Students are coming from library.

Nous étudiants viennent de la bibliothèque.

5. Where are you coming from?

D'où venez vous? D'où viens tu?

Finir : To finish

Je finis Nous finissons, il finit

Tu finis ; Vous finissez, ils/elles finissent.

4. We write always in the class.
Nous écrivons toujours dans la classe.

5. please write me a letter.
Écrivez-moi une lettre s'il vous plaît.
Écris-moi une lettre s'il te plaît.

Comprendre - To Understand

Je comprends Nous - Comprendons

Tu comprends Vous - Comprenez

Il/Elle comprend ils/elles - comprennent

Quel qu phrase

1. Do you understand? Est-ce que tu comprends?

Est-ce que vous comprenez?

2. NO I don't understand - Non, nous ne
comprendons pas / Non, je ne comprends pas.

3. Yes I do understand → Oui, je comprends.

4. I understand English language very well

Je comprends l'anglais très bien.

5. She understand German language.

Elle comprend l'allemand.

6. She understand nothing.

Elle comprend rien.

GLOSSAIRE

Acquisition: action d'acquérir

Apprentissage: appropriation de savoirs et de savoir-faire en milieu institutionnalisé (nous refusons la dichotomie krashennienne entre acquisition naturelle et apprentissage guidé qui ne nous semble pas tenir compte de la complexité de l'appropriation).

Canonique (forme): forme d'écrit attendu spécifiquement scolaire (la dissertation...).

Aptitude: Prédisposition à partir de laquelle s'élabore une capacité mesurable (cf. capacité).

Capacité: Actualisation en acte de l'aptitude. Les capacités peuvent être évaluées objectivement dans des tâches.

Compétence: liée au degré d'autonomie dans l'action. La compétence en langue dépend de l'aptitude à utiliser la langue d'une manière plus ou moins autonome (Bourguignon).

Conceptualisation: Équivalent d'abstraction pour nous.

Définir: énoncer la nature, les propriétés, les caractéristiques d'un objet de savoir donné (varie en fonction des disciplines)

Dévolution: la dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà (Brousseau).

Dialecte: variante régionale d'une même langue.

Discours: réalisation, mise en pratique du langage dans un acte de communication oral ou écrit.

Échanges verbaux: échange entre au moins deux interlocuteurs dans la situation d'enseignement/apprentissage (horizontaux entre élèves et verticaux entre enseignant et élèves).

Énonciation: tous les éléments linguistiques qui font référence à une situation de communication spécifique.

Épilinguistique: qualifie des processus (activités épilinguistiques) recouvrant la connaissance intuitive, tacite, implicite, non analysée qu'un locuteur a de la langue en tant que système (Culioli, Gombert).

Idiolecte: ensemble des traits linguistiques propres à un individu.

Implicite: 1 ce qui est non-dit et supposé partagé entre interlocuteurs. 2 références à une méthodologie qui rejette la grammaire en classe de langue.

Inférence: mise en relation de données explicites qui aboutissent à une proposition vraie et qui était auparavant implicite.

Interlangue : étapes successives dans le processus d'apprentissage d'une LE pour lesquelles les productions langagières de l'apprenant représentent un système approximatif et dynamique de la LE.

Langagier: tout ce qui entre en jeu dans une situation de communication

Langue maternelle: langue apprise de naissance.

Langue étrangère: langue cible du cours de langue.

Langue 1: désigne la langue source sans pourtant qu'elle soit forcément maternelle (pour des primo arrivants en CAP par exemple).

Linguistique: ce qui a trait au système de la langue.

Métacognition: opération de réflexion sur la démarche mentale.

Métalinguistique: qualifie une réflexion sur le fonctionnement du système de la langue.

Opérations cognitives: opérations mentales en jeu dans tout apprentissage.

Opération de haut/bas niveau: organisation structurée des idées (haut niveau) et matérialité de ces idées (bas niveau : orthographe, prononciation...). Moins les secondes sont automatisées, plus la production est difficile (Gaonac'h).

Pédagogie: Mise en œuvre avec une classe et savoir-faire pour adapter l'enseignement aux élèves, pour le rendre à la fois efficace et actif.

Pratique(s) sociale(s) de référence: activités par rapport auxquelles un apprentissage prend du sens pour un sujet apprenant. Ces activités peuvent

être extrascolaires (la fabrication d'un vêtement est une pratique sociale de référence pour le calcul d'un volume), ou intra-scolaires (des échanges écrits avec un lycée étranger jumelé peut être une pratique sociale de référence pour l'acquisition de la langue étrangère concernée).

Procédure: éléments d'une stratégie d'apprentissage ayant été compris comme efficaces dans une situation donnée et pouvant être reproduits dans une situation du même ordre.

Processus: éléments d'une stratégie d'apprentissage ayant été mis en œuvre de manière conjoncturelle, en fonction de circonstances favorables. Il faut isoler, dans un processus aléatoire, une procédure efficace pour pouvoir la reproduire (Meirieu).

Représentation: modèle explicatif provisoire (univers de référence, conception chez Puren)

Savoir déclaratif: connaissance en termes de savoir que... (une recette de cuisine)

Savoir procédural: connaissance en terme de savoir-faire en situation (la réalisation du plat)

Thème/topic: ce dont on parle (opposé à rhème, ce qui en est dit)

Transfert: pour Bourguignon, capacité d'un sujet à réinvestir ses acquis, au sens le plus large, dans de nouvelles situations. C'est plus un déplacement qu'un usage.

Visée didactique: objectif poursuivi par le scripteur, transmettre un savoir. La didactique des langues étrangères est une discipline scientifique qui fait appel à des sciences de référence (linguistique, psychologie, sociologie, neurosciences, sciences cognitives, etc.) et se définit par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés.

Vocabulaire actif/passif: terme qu'un locuteur maîtrise en production comme en réception dans les échanges langagiers oraux ou écrits (actif) ou seulement en réception (passif).

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| PAGE TITRE | i |
| CERTIFICATION | ii |
| PAGE D'APPROBATION | iii |
| DÉDICACE | iv |
| REMERCIEMENTS | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vii |
| LISTE DES FIGURES | viii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS | ix |
| RÉSUMÉ | xi |
| ABSTRACT | xii |
| CHAPITRE UN: INTRODUCTION | 1 |
| 1.1 Arrière Plan | 1 |
| 1.2 Problème de l'étude | 9 |
| 1.3 Portée de l'étude | 11 |
| 1.4 Objectif de l'étude | 12 |
| 1.5 Questions de l'étude | 12 |
| 1.6 Justification de l'étude | 13 |
| 1.7 Importance de l'étude | 15 |
| 1.8 Définition des termes | 16 |
| CHAPITRE DEUX: CADRE THÉORIQUE ET REVUE DES TRAVAUX | 27 |
| 2.1 Cadre conceptuel | 27 |
| 2.2 La langue comme un système chez Saussure | 29 |
| 2.3 Comment nommer la langue | 35 |
| 2.4. Apprentissage du langage | 39 |
| 2.5 Apprentissage de la langue et acquisition de la langue: | |

| | |
|--|---------|
| une distinction | 49 |
| 2.6 Composantes linguistiques | 69 |
| 2.7 Une revue des méthodes d'apprentissage | 76 |
| 2.8 Cadre théorique | 81 |
| CHAPITRE TROIS: MÉTHODE DE L'ETUDE | |
| 3.1 Plan de l'étude | 165 |
| 3.2 Population | 166 |
| 3.3 Technique d'Echantillon | 167 |
| 3.4 Procédure de l'étude | 169 |
| 3.5. Les instruments de collecte des données | 170 |
| 3.6 Validation des instruments de recherche | 170 |
| 3.7 Méthode d'analyse des données | 170 |
| CHAPITRE QUATRE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES | |
| 4.1 Les informateurs | 172 |
| 4.2 Réponses aux questions de recherche | 172 |
| 4.3 Les stratégies adoptées dans l'apprentissage de la langue française par les étudiants | 174 |
| 4.4 Les facteurs qui influencent le choix des stratégies de l'apprentissage d'une langue | 185 |
| 4.5 Causes et effets des problèmes d'apprentissage du français | 186 |
| 4.6 Adaptions des organes phonatoires | 187 |
| 4.7 Problèmes psychologique, physiologique et Mineurs: | 189 |
| 4.8 Problèmes physiologique | 191 |
| CHAPITRE CINQ: SOLUTIONS AUX DEFIS | 195 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 5.1 | Formations des enseignants | 196 |
| 5.2 | Apprenant universitaire du français langue étrangère | 197 |
| 5.3 | Sommaire des données | 198 |
| 5.4 | Eloges et Récompenses | 202 |
| 5.5 | Une proposition sur l'apprentissage de la structure linguistique par les apprenants igbophones du français qui aboutit l'input communicatif. | 203 |
| 5.6 | Contribution à la connaissance | 208 |
| 5.7 | Limitations et directions de recherches ultérieures | 209 |
| 5.8 | Recommandations | 210 |
| 5.9 | Conclusion | 214 |
| | ŒUVRES CITÉES | 216 |
| | APPENDICES | 228 |