Sorbonne Université

École doctorale 433

Présentée et soutenue par :
Astghik Yeremyan

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire dans les facultés de français langue étrangère des universités en Arménie : application aux connecteurs

Dirigée par : Mme Christiane MARQUE-PUCHEU – Maître de conférences HDR, Sorbonne Université

Présentée et soutenue publiquement le 11.05.2026

Devant un jury composé de :

M. Samir BAJRIĆ- Professeur des universités HDR, Université Bourgogne Europe, Rapporteur, Président du jury
M. Alvaro ARROYO ORTEGA- Professeur des universités HDR, Université Complutense de Madrid, Rapporteur, examinateur
M. Gagik HAKOBYAN- Professeur des universités, Université Française en Arménie, Examinateur

REMERCIEMENTS

À l'aboutissement de ce long parcours de recherche, il nous est particulièrement cher d'exprimer notre profonde reconnaissance à toutes celles et à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de cette thèse.

Nos remerciements les plus sincères et les plus respectueux s'adressent en premier lieu à notre directrice de thèse, Madame Christiane Marque-Pucheu, HDR, professeure émérite à Sorbonne Université, pour la confiance qu'elle nous a accordée dès les premières étapes de ce travail, pour la qualité de son encadrement scientifique, sa rigueur intellectuelle, sa patience, sa disponibilité constante et son accompagnement bienveillant. Son accompagnement attentif, ses conseils éclairés et ses encouragements constants nous ont permis de surmonter les difficultés rencontrées au cours de cette recherche et de progresser tant sur le plan scientifique que sur les plans pédagogique et humain. Son soutien, ses encouragements et son exigence ont constitué un repère fondamental tout au long de ce cheminement doctoral.

Nous remercions chaleureusement l'ensemble des enseignants et des étudiants ayant participé aux enquêtes, aux entretiens et aux questionnaires. Leur disponibilité, leur implication et la richesse de leurs contributions ont constitué la base empirique indispensable à cette recherche.

Nous adressons un remerciement tout particulier à nos amis pour leur présence fidèle, leur générosité, leur écoute et leurs encouragements constants, qui ont constitué un soutien moral essentiel tout au long de ce travail.

Nos pensées les plus affectueuses vont enfin à notre famille, à nos parents et à nos proches, pour leur amour, leur patience, leur confiance et leur soutien indéfectible. Leur présence discrète mais constante nous a permis de mener ce projet à son terme dans les meilleures conditions.

À toutes celles et à tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de cette thèse, nous adressons nos remerciements les plus sincères.

RÉSUMÉ

Dans le contexte universitaire arménien, l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) s'inscrit dans une dynamique d'ouverture internationale et d'alignement progressif sur les standards européens. Dès lors, aujourd'hui l'apprentissage du français implique non seulement l'acquisition des compétences linguistiques de base, mais aussi la maîtrise des compétences discursives permettant d'assurer la cohérence et la cohésion des productions écrites ou orales. À cet égard, l'enseignement des connecteurs logiques constitue un enjeu central, encore insuffisamment pris en compte de manière systématique dans les pratiques pédagogiques universitaires, ce qui justifie l'intérêt de notre recherche. Cette thèse vise à analyser le cadre théorique et pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire et précisément, des connecteurs afin d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants et leurs représentations et pratiques effectives, ainsi que dans l'objectif d'évaluer leur adéquation avec les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Il s'agit d'une réflexion qui débouche sur les propositions de pistes de transposition didactique visant à renforcer l'enseignement explicite et progressif des connecteurs logiques, contribuant ainsi au développement de la compétence discursive en FLE.

Mots-clés : Français Langue Étrangère (FLE) ; connecteurs logiques ; grammaire textuelle ; grammaire discursive ; stratégies d'enseignement et d'apprentissage ; CECRL ; approche actionnelle ; étude de terrain ; universités arméniennes ; transposition didactique.

ABSTRACT

Within the Armenian university context, the teaching of French as a Foreign Language (FLE) is embedded in a dynamic of international openness and a gradual alignment with European standards. Today, learning French therefore involves not only the acquisition of basic linguistic skills, but also the development of discursive competence that ensures coherence and cohesion in written and oral production. In this respect, the teaching of logical connectors represents a central issue that is still insufficiently and unsystematically addressed in university teaching practices, which justifies the relevance of this research. This doctoral research aims to analyze the theoretical and practical framework of teaching and learning strategies in grammar, and more specifically in the teaching of logical connectors, to identify the difficulties encountered by both teachers and learners, as well as their representations and actual classroom practices. It also seeks to assess the extent to which these practices are aligned with the recommendations of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This study ultimately leads to the proposal of didactic transposition pathways designed to strengthen a more explicit and progressive teaching of logical connectors, thereby contributing to the development of discursive competence in FLE.[1]

Keywords: French as a Foreign Language (FLE); logical connectors; textual grammar; discursive grammar; teaching and learning strategies; CEFR; action-oriented approach; field study; Armenian universities; didactic transposition.

[1] Traduction du français en anglais assistée par l'IA. OpenAI. (2023). ChatGPT. https://chatgpt.com

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS **3**
RÉSUMÉ **4**
ABSTRACT **5**
TABLE DES MATIÈRES **6**
AVANT-PROPOS **11**
INTRODUCTION GÉNÉRALE **12**
CHAPITRE 1. LE STATUT DE LA GRAMMAIRE EN FLE : ENJEUX THÉORIQUES ET DIDACTIQUES **26**
INTRODUCTION **26**
1.1. DÉFINITIONS DE LA GRAMMAIRE 27
1.2. LE CADRE THÉORIQUE DE LA NOTION DE GRAMMAIRE 30
1.3. LES TYPOLOGIES FONCTIONNELLES ET DIDACTIQUES DE LA GRAMMAIRE EN FLE 35
1.4. LA GRAMMAIRE DANS LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT 42
1.4.1. MÉTHODE TRADITIONNELLE 44
1.4.2. MÉTHODE NATURELLE 46
1.4.3. MÉTHODE DIRECTE 47
1.4.4. MÉTHODE AUDIO-ORALE 48
1.4.5. MÉTHODE STRUCTURO-GLOBALE AUDIOVISUELLE (SGAV) 50
1.4.6. MÉTHODES COMMUNICATIVES 51
1.4.7. GRAMMAIRE ACTUELLE 53
1.5. GRAMMAIRE À ENSEIGNER ET GRAMMAIRE À APPRENDRE 55
1.6. TRANSPOSITION DIDACTIQUE 62
1.7. GRAMMAIRE ET CECRL 68
1.8. GRAMMAIRE EN CONTEXTE ARMÉNIEN : SPÉCIFICITÉS ET INTERFÉRENCES 82
CONCLUSION **89**
CHAPITRE 2. LES CONNECTEURS EN GRAMMAIRE FRANÇAISE **90**
INTRODUCTION **90**
2.1. DÉFINITIONS DES CONNECTEURS 91
2.2. FONCTIONS DES CONNECTEURS 94
2.3. LA CLASSIFICATION DES CONNECTEURS 97
2.3.1. CONNECTEURS ARGUMENTATIFS 98

2.3.2. ORGANISATEURS ET MARQUEURS TEXTUELS 101
2.3.3. MARQUEURS DE PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIVE 103
2.4. LES CONNECTEURS DANS LE RÉFÉRENTIEL DU CECRL 108
2.5. LES CONNECTEURS DANS LES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION ET DE PRODUCTION ÉCRITES ET ORALES 114
2.6. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DES CONNECTEURS 119
2.7. ÉTUDE CONTRASTIVE DES CONNECTEURS EN FRANÇAIS ET EN ARMÉNIEN 122
2.7.1. LES CONNECTEURS ARGUMENTATIFS EN FRANÇAIS ET EN ARMÉNIEN 125
2.7.2. LES ORGANISEURS ET MARQUEURS TEXTUELS EN FRANÇAIS ET EN ARMÉNIEN 135
2.7.3. LES MARQUEURS DE PRISE EN CHARGE ENONCIATIVE EN FRANÇAIS ET EN ARMÉNIEN 144
CONCLUSION 150
CHAPITRE 3. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE 152
INTRODUCTION 152
3.1. ENSEIGNEMENT 153
3.1.1. L'INFRASTRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT 156
3.1.1.1. DÉMARCHES INDUCTIVE ET DÉDUCTIVE 158
3.1.1.2. MODÈLES D'ENSEIGNEMENT 162
3.1.1.3. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT 165
3.1.1.3.1. STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT DIRECT 169
3.1.1.3.2. STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT INDIRECT 170
3.1.1.3.3. STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT INTERACTIF 172
3.1.1.3.4. STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL 173
3.1.1.3.5. STRATÉGIE DES ÉTUDES INDÉPENDANTES 175
3.1.1.4. MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT OU MÉTHODES PÉDAGOGIQUES 177
3.1.1.4.1. LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LA STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT DIRECT 182
3.1.1.4.2. LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LA STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT INDIRECT 185
3.1.1.4.3. LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LA STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT INTERACTIF 189
3.1.1.4.4. LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LA STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL 193
3.1.1.4.5. LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LA STRATÉGIE DE L'ÉTUDE INDÉPENDANTE 199
3.1.1.5. TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT 204
3.2. APPRENTISSAGE 206
3.2.1. COURANTS PÉDAGOGIQUES OU THÉORIES D'APPRENTISSAGE 209

3.2.1.1. BÉHAVIORISME 211
3.2.1.2. COGNITIVISME 215
3.2.1.3. CONSTRUCTIVISME 220
3.2.1.4. LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME 222
3.2.1.5. CONNECTIVISME 224
3.2.1.6. HUMANISME 228
3.2.2. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE 231
3.2.2.1. LES TAXONOMIES DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE 237
3.2.2.1.1. LA CLASSIFICATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE SELON CHAMOT ET O'MALLEY 242
3.2.2.1.2. STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES 242
3.2.2.1.2.1. STRATÉGIES COGNITIVES 248
3.2.2.1.2.2. STRATEGIES SOCIO-AFFECTIVES 253
3.2.3. ENSEIGNER LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE AUX APPRENANTS 256
3.2.3.1. PRÉPARATION 258
3.2.3.2. PRÉSENTATION 259
3.2.3.3. PRATIQUE 259
3.2.3.4. ÉVALUATION 260
3.2.3.5. EXPANSION 260
3.2.4. TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE 261
CONCLUSION 263
CHAPITRE 4. ANALYSE DES MANUELS DE GRAMMAIRE DE FLE 265
INTRODUCTION 265
4.1. LA CONCEPTION DES MANUELS DE GRAMMAIRE 266
4.2. LA MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES MANUELS DE GRAMMAIRE 268
4.2.1. *COURS PRATIQUE DE GRAMMAIRE FRANÇAISE,* POPOVA. I., ET KAZAKOVA, J., (2010) 270
4.2.2. *GRAMMAIRE FRANÇAISE*, NIKOLSKAYA, E. K., ET GOLDENBERG, T. Y., (1974) 282
4.2.3. *GRAMMAIRE PROGRESSIVE*, GREGOIRE, M., THIEVENAZ, O., NIVEAU INTERMÉDIAIRE, (2013), ET *GRAMMAIRE PROGRESSIVE*, BOULARES, M., FREROT, J.-L., NIVEAU AVANCÉ, (2004) 289
4.2.4. *GRAMMAIRE EN DIALOGUES*, MIQUEL, C., NIVEAU INTERMÉDIAIRE, (2018) 298
4.2.5. *GRAMMAIRE FRANÇAISE B1 : MORPHOLOGIE*, GHAZARYAN, M., (2013) 306
4.3. ANALYSE DU CONTENU RELATIF AUX CONNECTEURS DANS LES MANUELS DE GRAMMAIRE 311
CONCLUSION 331
CHAPITRE 5. ANALYSE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN ARMÉNIE : RÉSULTATS D'ENQUÊTES AUPRÈS DES ENSEIGNANTS ET APPRENANTS ... 333

INTRODUCTION 333
5.1. QUESTIONNAIRES ET DÉROULEMENT 334
5.2. ÉCHANTILLONNAGE 336
5.3. BIAIS 340
5.4. MATÉRIEL 341
5.5. ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS 342
5.5.1. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DES ENSEIGNANTS : DEUXIÈME SÉQUENCE 350
5.5.2. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DES ENSEIGNANTS : TROISIÈME SÉQUENCE 360
5.5.3. BILAN DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS 376
5.6. ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS DES APPRENANTS 378
5.6.1. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DES APPRENANTS : PREMIÈRE SÉQUENCE 382
5.6.2. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DES APPRENANTS : DEUXIÈME SÉQUENCE 387
5.6.3. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DES APPRENANTS : TROISIÈME SÉQUENCE 398
5.6.4. BILAN DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES APPRENANTS 417
CONCLUSION 423
CHAPITRE 6. PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES CONNECTEURS 424
INTRODUCTION 424
6.1. L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE STRATÉGIQUES DES CONNECTEURS 426
6.2. OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES SPÉCIFIQUES AU NIVEAU B1 429
6.2.1. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION DES CONNECTEURS AU NIVEAU B1 431
6.2.2. PROPOSITIONS DES SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES POUR LE NIVEAU B1 435
6.3. OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES SPÉCIFIQUES AU NIVEAU B1+ 440
6.3.1. LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION DES CONNECTEURS AU NIVEAU B1+ 441
6.3.2. PROPOSITIONS DES SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES POUR LE NIVEAU B1+ 445
6.4. OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES SPÉCIFIQUES AU NIVEAU B2 450
6.4.1. LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION DES CONNECTEURS AU NIVEAU B2 452
6.4.2. PROPOSITIONS DES SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES POUR LE NIVEAU B2 455
CONCLUSION 462
CONCLUSION GÉNÉRALE 465

BIBLIOGRAPHIE **470**
OUVRAGES 470
MANUELS DE FLE 476
ARTICLES 478
SITES INTERNET 482
OUTILS NUMÉRIQUES 485
DOCUMENTS/THÈSES 485
ANNEXES **487**
ANNEXE 1 487
ANNEXE 2 529
ANNEXE 3 538
TABLE DES FIGURES **564**
TABLE DES TABLEAUX **565**
TABLE DES GRAPHIQUES **567**

AVANT-PROPOS

Ce travail de recherche s'inscrit dans la continuité d'un parcours universitaire et professionnel entièrement consacré à l'enseignement du français langue étrangère (FLE), et plus particulièrement aux pratiques pédagogiques et didactiques qui sont mises en œuvre dans les contextes plurilingues et interculturels.

Dotée de plus de vingt ans d'expérience dans l'enseignement du FLE au sein des universités arméniennes, j'ai été amenée à observer les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'appropriation des mécanismes de cohésion et de cohérence textuelles, et notamment dans l'usage des connecteurs logiques en français. Les constats de terrain, croisés avec les exigences du Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL), ont progressivement mis en évidence la nécessité d'une réflexion approfondie sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire qui serait adaptée aux particularités éducatives du public universitaire arménien.

Soucieuse d'ancrer la présente recherche dans une perspective à la fois théorique et pratique, nous avons accordé une attention particulière à l'articulation entre le cadre théorique, l'analyse empirique et les propositions didactiques, afin de conférer à ce travail une double dimension, scientifique et pédagogique. Ainsi, le cadre théorique de référence nous a permis de fonder et d'élaborer des propositions pédagogiques concrètes et opérationnelles pour l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs.

N'étant pas une locutrice native, nous nous sommes appuyée sur plusieurs dictionnaires, correcteurs linguistiques et relectures rigoureuses dans le souci de réduire au maximum les erreurs lexicales et syntaxiques. En outre, nous avons utilisé des logiciels spécialisés pour la mise en forme des tableaux, de la bibliographie, etc., afin d'y donner une présentation concise et cohérente. Toutefois, malgré les soins apportés à cette démarche, certaines imperfections et maladresses peuvent subsister.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans le monde globalisé du XXIe siècle, la mobilité, les échanges interculturels et les besoins en plurilinguisme forment un ensemble d'exigences pour la maîtrise des langues étrangères qui constituent un levier crucial d'insertion sociale, universitaire et professionnelle. Les nouvelles réalités imposent, évidemment, de nouvelles demandes pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE).

En Arménie, l'attachement de la population au français et à la francophonie se manifeste notamment dans l'éducation et la culture et est davantage renforcé par l'adhésion du pays à l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) en 2004, ce qui témoigne de l'importance accordée à la langue française au niveau officiel.[2] Les tendances globales de la montée en puissance de l'anglais ont également touché l'Arménie, et l'anglais est devenu la première langue étrangère enseignée et étudiée dans les établissements de l'enseignement secondaire et supérieur. La place du français, bien que fragilisée, reste significative. Il demeure la troisième langue enseignée dans les écoles et les universités, après l'anglais et le russe. Le site officiel de l'Ambassade de France en Arménie enregistre une baisse de l'apprentissage du français : le français est enseigné dans 250 écoles sur 1360 dans le pays, dont 45 dans la capitale. En 2011, le nombre d'élèves apprenant le français dans le secondaire était estimé à 55 000, tous niveaux confondus. En 2018, environ 40 000 élèves étudient le français en Arménie.[3] D'après le Centre des statistiques de la République d'Arménie, le nombre de locuteurs francophones s'élève à 10 000[4]. Ces derniers maîtrisent le français à des degrés divers, dont une partie suit le parcours de spécialisation universitaire. Certaines universités en Arménie, dans la capitale et dans deux autres grandes villes, proposent un enseignement en français et du français dans les facultés où il est enseigné comme langue de spécialité. Il s'agit d'un apprentissage formel dans le cadre de la formation académique des futurs enseignants de français, traducteurs, interprètes, linguistes, etc.

---

[2] Portail de l'Organisation internationale de la Francophonie. (2024). *OIF*. Consulté le 12 septembre 2018, à l'adresse https://www.francophonie.org

[3] Langue française et éducation – La France en Arménie. (2024). *Ambassade de France en Arménie*. Consulté le 12 janvier 2025 à l'adresse https://am.ambafrance.org/-La-langue-francaise-

[4] Statistics dissemination – Statistical Committee of the Republic of Armenia. (2024). *Armstat*. Consulté le 3 juin 2024 à l'adresse https://armstat.am/en/?nid=916

Notre recherche s'inscrit dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire française dans les facultés de français langue étrangère et est plus particulièrement centrée sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage appliquées aux connecteurs. La recherche relève d'une triple expérience : d'abord, de notre pratique d'enseignante de FLE dans quatre universités arméniennes ; ensuite, de notre observation critique du terrain, marquée par une stagnation notable des méthodes, des supports et des approches pédagogiques relatifs à l'enseignement de la grammaire ; et, enfin, de la constatation de la négligence à l'égard de l'importance accordée aux connecteurs logiques dans les pratiques pédagogiques traditionnelles.

Puisque, dans la majorité écrasante des facultés de FLE, l'enseignement grammatical repose encore sur des manuels soviétiques ou post-soviétiques, accompagnés de quelques manuels français des années 2000, nous observons, dans la plupart des cas, des pratiques transmissives centrées sur la répétition d'exercices structuraux et des exemples tirés des auteurs classiques français, souvent déconnectés des besoins actuels des apprenants. Or, nous ne pouvons pas négliger le fait que les profils des apprenants ont connu de profondes mutations et que les nouvelles générations d'étudiants arméniens de FLE doivent acquérir des compétences linguistiques générales, tout en disposant d'outils spécifiques leur permettant de mettre à profit les compétences linguistiques acquises dans un usage pratique. Cette réflexion professionnelle sur la fonctionnalité et la contextualisation de la grammaire mise au service de la communication nous conduit vers la recherche sur les contenus à enseigner, sur les objectifs d'enseignement et sur les moyens pédagogiques à mobiliser.

C'est notamment dans cette perspective que les connecteurs logiques qui assurent la cohésion et la structuration des discours méritent une attention particulière. En effet, la maîtrise des connecteurs logiques constitue un enjeu majeur, car ces éléments - qui sont essentiels dans l'organisation d'un discours logique, dans la structuration d'une argumentation pertinente, dans l'expression des relations sémantiques et la transition entre les idées, dans la production des énoncés cohérents, etc. - restent souvent marginaux ou implicites dans les cursus universitaires arméniens. En d'autres termes, ces outils clés sont souvent abordés de manière implicite ou dispersée, sans stratégies d'enseignement clairement définies et sans accompagnement méthodologique spécifique dans les pratiques d'enseignement du FLE en Arménie, ce qui ne

permet pas aux apprenants de percevoir tout le potentiel de l'usage des connecteurs logiques dans les discours et de les intégrer dans leurs productions.

Les trois axes principaux de notre étude nous permettent d'avoir une vue d'ensemble sur les problèmes qui nous intéressent : un cadre théorique portant sur la grammaire en FLE, les connecteurs et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage ; une étude empirique fondée sur l'analyse des manuels utilisés dans les facultés de FLE et des enquêtes menées auprès des enseignants et des apprenants ; des propositions didactiques destinées à renouveler l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs dans les facultés de FLE en Arménie. Ce travail au caractère à la fois diagnostique, critique et constructif contribue à une meilleure compréhension des pratiques et des besoins actuels des apprenants arméniens, ainsi qu'à la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage efficaces et stratégiques de la grammaire française, à travers l'étude ciblée des connecteurs.

MOTIVATION DE LA THÈSE

L'enseignement du FLE en Arménie connaît des changements significatifs au cours des trois dernières décennies, qui ont fortement marqué son histoire. La dislocation de l'URSS et la déclaration de l'indépendance de l'Arménie en 1991 ont ouvert le pays aux échanges internationaux. Ainsi, l'intensification de la communication avec les pays francophones, l'ouverture du pays au tourisme, l'entrée des compagnies françaises sur le marché arménien et donc la création des postes qui requièrent la connaissance du français ont établi une situation où les besoins et les attentes en apprentissage du français ont connu de fortes modifications. Les enseignants et les institutions éducatives se sont mis à chercher des solutions pour sortir de l'axe éducatif post-soviétique, où les langues étrangères n'étaient quasiment pas mises au service de la communication, et pour adapter les programmes et les méthodes d'enseignement aux nouvelles réalités observées.

À partir de la moitié des années 2000, une volonté croissante d'alignement sur les normes internationales, notamment celles du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), se fait observer dans l'enseignement du FLE. La notion d'enseignement et d'apprentissage par niveaux linguistiques, l'harmonisation des exigences pour différentes

langues étrangères, l'intégration graduelle de l'approche actionnelle dans l'enseignement, etc., ont dynamisé le paysage éducatif.

Cependant, nous constatons que la grammaire demeure fortement influencée par les approches traditionnelles, focalisées sur la mémorisation de règles et d'exemples, suivies de séries d'exercices souvent répétitifs et décontextualisés, qui ne permettent pas le développement des compétences de communication écrites ou orales. Cet enseignement et cet apprentissage se déroulent au détriment de la grammaire fonctionnelle et contextualisée qui serait utile à la communication réelle. L'enseignement des connecteurs s'inscrit dans le même paradigme. Bien qu'il s'agisse des composantes grammaticales essentielles à la production de discours cohérents et cohésifs, à l'écrit comme à l'oral, leur enseignement demeure négligé, et les stratégies d'enseignement spécifiques pour leur maîtrise sont rarement mises en œuvre par les enseignants. Les apprenants ne manifestent pas non plus de stratégies d'apprentissage adaptées à un apprentissage réfléchi et motivé des connecteurs.

La motivation principale de la thèse découle d'un constat de terrain : malgré la reconnaissance de l'importance des connecteurs par les enseignants et par les apprenants, une attention spécifique n'y est pas accordée, ce qui conduit à un manque de structuration stratégique de l'enseignement et de l'apprentissage des connecteurs. Dans les manuels utilisés comme supports principaux en classe dans les facultés de FLE, les connecteurs ne sont pas présentés ou sont présentés superficiellement et ne sont quasiment pas intégrés dans des activités contextualisées qui permettraient leur intégration dans l'interaction. De plus, les apprenants ne disposent pas de stratégies d'apprentissage correspondantes pour les repérer, les comprendre et les utiliser de manière autonome. Cette place périphérique accordée aux connecteurs dans l'enseignement et leur appropriation fragile par les apprenants constituent le point de départ de notre recherche.

Ainsi, face à cette réalité, la présente thèse s'inscrit dans une double visée. D'une part, nous tenons à comprendre les pratiques existantes en matière d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire. D'autre part, nous proposons des stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces, centrées sur les connecteurs, qui seraient adaptées aux réalités institutionnelles et culturelles des facultés de FLE en Arménie. Afin d'y parvenir, nous organisons notre thèse autour des axes suivants : une réflexion théorique sur la grammaire de FLE et sur les connecteurs ; une analyse des stratégies d'enseignement et d'apprentissage existantes ; une

étude empirique fondée sur l'analyse de manuels de grammaire utilisés dans les facultés de FLE et les résultats des enquêtes menées auprès des enseignants et des apprenants ; enfin, une série de propositions méthodologiques concrètes adaptées à chaque niveau d'enseignement et d'apprentissage en vue d'améliorer l'intégration des connecteurs dans les pratiques pédagogiques. Notre thèse présente une approche à la fois descriptive, analytique et praxéologique dans l'objectif de faire dialoguer la théorie didactique et la réalité du terrain, dans une perspective d'amélioration continue de l'enseignement du français en contexte universitaire arménien.

TERRAIN DE RECHERCHE

Les facultés de français langue étrangère (FLE) au sein de cinq universités arméniennes constituent le terrain de notre recherche. Le choix des facultés et des universités n'a pas été fait au hasard. Nous avons décidé de mener notre recherche dans les institutions données, car elles sont les seules dans le pays qui forment de futurs spécialistes de FLE, tels que des enseignants, des traducteurs, des interprètes ou d'autres professionnels de la francophonie. Trois universités sur cinq se trouvent dans la ville d'Erevan, la capitale du pays, et les deux autres dans deux autres régions.

L'étude s'appuie sur les observations directes des pratiques pédagogiques, sur l'analyse des manuels de grammaire utilisés dans les facultés données et sur une enquête par questionnaires menée auprès des enseignants et des étudiants de FLE. Nous avons décidé d'interroger les enseignants qui enseignent et les étudiants qui font leurs études dans les trois premières années de licence (sur quatre au total), car les cours de grammaire ne sont pas prévus pour la quatrième année.

Le terrain de recherche nous permet de mener une étude pertinente. Ainsi, d'une part, elle offre des perspectives objectives sur les pratiques institutionnelles, sur les supports utilisés, les contraintes spécifiques à l'enseignement de la grammaire de FLE en Arménie, et, d'autre part, elle nous donne la possibilité d'identifier les besoins réels des apprenants et des enseignants. Par ailleurs, le choix de ce terrain se justifie également par la situation particulière de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE en Arménie. Bien que nous observions la présence d'une inclination pour le français et la culture francophone dans la société, le déclin

du nombre d'apprenants du FLE nous incite à réfléchir aux tendances didactiques contemporaines, et ce, dans le but de redonner de la vivacité au FLE dans le cadre institutionnel. Autrement dit, le terrain offre un cadre propice à l'analyse à la fois des limites actuelles et des perspectives de développement dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire française, à travers le prisme des connecteurs.

PROBLÉMATIQUE

L'enseignement de la grammaire demeure dominé par le modèle transmissif de l'enseignement dans les facultés de FLE en Arménie. Cela signifie que les tendances de l'enseignement ne prennent en compte ni les évolutions récentes de la didactique du FLE ni les approches stratégiques, fonctionnelles et contextuelles de la grammaire. Les manuels traditionnels d'enseignement de la grammaire présentent rarement un cadre textuel ou contextuel qui permettrait aux apprenants d'intégrer le contenu étudié dans des situations de communication réelle.

Ce mode d'enseignement et d'apprentissage se manifeste également dans le cas des connecteurs logiques qui sont majoritairement présentés à l'intérieur des chapitres traitant des conjonctions ou des adverbes. Quelques manuels contemporains utilisés dans les facultés de FLE en Arménie proposent des unités consacrées aux connecteurs ou aux relations logiques. Cependant, les usages des connecteurs prévus par les activités grammaticales vont rarement au-delà de la phrase et ne donnent pas aux apprenants la possibilité de découvrir les fonctions clés des connecteurs tant à l'oral qu'à l'écrit. Dès lors, l'absence de la planification didactique en matière d'enseignement et d'apprentissage des connecteurs réduit considérablement leur champ d'utilisation et leur potentiel en tant qu'outils transversaux qui pourraient être mobilisés par les apprenants de manière stratégique et opérationnelle dans leurs activités linguistiques.

Dans ce contexte particulier, plusieurs questions émergent :

- Les enseignants recourent-ils à des stratégies diversifiées, cohérentes et adaptées à l'enseignement de la grammaire et des connecteurs logiques ?
- Les apprenants développent-ils des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'identifier, de comprendre et de réutiliser les connecteurs dans des situations de communication authentiques ?

- Comment les manuels utilisés influencent les pratiques et les représentations en matière d'enseignement de la grammaire et des connecteurs ?
- Quelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage pourraient être mises en place pour renforcer la dimension discursive et fonctionnelle de la grammaire, notamment des connecteurs ?

Ainsi, notre recherche tente de répondre aux questions préposées à travers l'analyse des stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire qui sont mises en œuvre dans les facultés de FLE en Arménie et avec une attention particulière portée aux connecteurs. Cette démarche vise à mettre en lumière les éventuels écarts entre les pratiques observées et les recommandations didactiques contemporaines afin d'aboutir à des propositions méthodologiques adaptées au contexte universitaire arménien.

HYPOTHÈSE GÉNÉRALE ET HYPOTHÈSES OPÉRATIONNELLES

Nous nous référons à notre problématique pour élaborer l'hypothèse suivante : les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire actuellement utilisées dans les facultés de FLE des universités arméniennes ne permettent pas une appropriation efficace des connecteurs par les étudiants, faute d'une intégration explicite, fonctionnelle et stratégique de ces éléments dans les dispositifs pédagogiques.

Notre hypothèse est établie sur nos observations préalables et a été confortée après l'analyse des données recueillies empiriquement.

Les hypothèses opérationnelles rendent possible l'application de l'hypothèse générale à la pratique :

- les enseignants privilégient majoritairement une approche structurale et normative de la grammaire, au détriment d'une approche fonctionnelle, ce qui ne permet pas de révéler le potentiel englobant des éléments grammaticaux appris et les possibilités de leur usage dans des contextes discursifs authentiques.
- les connecteurs sont peu présents ou peu valorisés dans les manuels de grammaire utilisés dans les facultés de FLE en Arménie. Cela réduit considérablement l'ampleur de la mise en pratique de ces outils.

- les apprenants recourent aux stratégies cognitives pour apprendre la grammaire, mais manquent de stratégies métacognitives et socio-affectives pour intégrer le contenu grammatical étudié dans leurs productions écrites ou orales.
- le manque de connaissances en matière de stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire et des connecteurs en particulier ne permet pas aux apprenants de développer les capacités d'utilisation de ces outils grammaticaux dans la communication écrite et orale.
- une meilleure connaissance des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, associée à des supports adaptés et à une transposition didactique ciblée, permettrait aux enseignants de perfectionner leur pratique et aux apprenants de progresser davantage dans leur apprentissage.

OBJECTIFS

Les dimensions méthodologiques, formatives, théoriques et praxéologiques sont au cœur des objectifs de notre recherche. Celles-ci visent à assurer une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire dans les facultés de FLE en Arménie, tout en s'appuyant sur un objet d'étude spécifique : les connecteurs logiques.
Notre étude poursuit des objectifs généraux et spécifiques qui orienteront l'analyse des données et la formulation de recommandations didactiques.

Les objectifs généraux consistent à :

- définir et clarifier les concepts principaux, comme les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la grammaire textuelle, la grammaire fonctionnelle, les connecteurs, etc., qui sont mobilisés dans la thèse afin de construire un cadre théorique solide et exploitable dans le cadre de l'étude sur la grammaire et les connecteurs.
- évaluer les moyens auxquels les approches traditionnelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire recourent pour intégrer les connecteurs dans le développement des compétences linguistiques des apprenants.
- étudier la manière dont les connecteurs sont présentés dans les manuels de grammaire utilisés dans les universités arméniennes afin de déterminer dans quelle mesure ces

supports permettent une intégration fonctionnelle des connecteurs en grammaire textuelle et contextuelle.

Les objectifs spécifiques consistent à :

- mettre en place une méthodologie d'enquête croisée entre enseignants et apprenants, afin de recueillir des données comparables sur les représentations et les réalités pratiques.
- identifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des connecteurs, respectivement chez les enseignants et les apprenants, afin d'en évaluer l'efficacité dans le développement des compétences de communication écrite et orale.
- sensibiliser les enseignants de FLE en Arménie à l'importance des connecteurs dans le développement des compétences discursives des apprenants ainsi qu'à l'intérêt d'une grammaire contextualisée et intégrée.
- contribuer à la formation d'une nouvelle vision chez les professionnels de FLE d'aujourd'hui et de demain, en faveur de l'adoption de pratiques stratégiques et variées dans l'enseignement grammatical.
- formuler des recommandations concrètes à destination des enseignants et des apprenants pour faciliter l'intégration progressive des connecteurs dans leurs pratiques pédagogiques, dans l'objectif du renforcement de la dimension discursive et communicative de l'enseignement du FLE dans les universités.
- contribuer à l'enrichissement de la recherche en didactique du FLE dans les contextes plurilingues et post-soviétiques, encore peu explorés.

Les objectifs mentionnés déterminent l'ensemble de notre démarche de recherche et orientent la structuration du corpus d'analyse, les choix des outils méthodologiques ainsi que l'interprétation des résultats obtenus. À terme, ils nous permettront de formuler des recommandations didactiques concrètes qui guideront les enseignants dans l'intégration des connecteurs dans les cursus universitaires arméniens, au service d'une grammaire plus fonctionnelle et contextualisée.

NOUVEAUTÉ

La nouveauté de notre recherche repose sur notre volonté de répondre à un besoin réel, identifié sur le terrain, dans un contexte universitaire spécifique, encore peu exploré dans la littérature concernée, celui de l'enseignement du français langue étrangère dans les facultés de spécialité en Arménie. Cette thèse s'intéresse à un public très particulier d'apprenants qui se forment pour devenir enseignants, traducteurs ou linguistes spécialisés en français. Les attentes pédagogiques de ces apprenants sont élevées et diffèrent de celles des autres apprenants qui étudient le FLE dans un objectif communicatif.

L'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire dans les universités arméniennes, à travers un objet d'étude ciblé, transversal et sous-exploité, celui des connecteurs logiques, justifie la nouveauté de notre travail. Cette thèse, qui étudie à la fois les supports et les méthodes utilisés, ainsi que les stratégies mobilisées par les enseignants et les apprenants, vise à mettre en lumière des problématiques didactiques spécifiques, encore peu étudiées dans le contexte arménien.

À ce jour, aucune étude de ce type n'a été conduite par les didacticiens arméniens sur le plan théorique et/ou empirique pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire dans le cadre du français langue de spécialité. Notre recherche constitue une première tentative de dresser un état des lieux rigoureux de la situation actuelle de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire et d'en analyser les forces, les limites et les lacunes. Elle a également pour objectif de proposer des orientations stratégiques et pédagogiques concrètes pour un enseignement mieux adapté aux exigences actuelles du FLE.

L'actualité et l'importance de la recherche sont renforcées par le recul constaté ces dernières décennies dans l'apprentissage du français en Arménie, au profit d'autres langues étrangères. C'est dans ce contexte qu'il devient crucial de nous réinterroger sur les méthodes, les contenus et les supports utilisés, de réfléchir aux moyens de modernisation pédagogique, etc. Cela répondrait aux préoccupations actuelles de la didactique du FLE : former des enseignants ou d'autres professionnels en FLE capables de transmettre une langue vivante, fonctionnelle et adaptée aux besoins communicationnels et professionnels de leurs futurs publics. À partir de cette démarche didactique innovante, révélant à la fois la réalité locale et

les apports théoriques de la recherche internationale, nous souhaitons également soutenir le français en Arménie en contribuant à la revitalisation de son enseignement.

POPULATION

Les apprenants de FLE en première, en deuxième et en troisième années de licence dans cinq universités arméniennes situées dans trois villes du pays, ayant les connaissances correspondant aux niveaux intermédiaires B1 et B1+ et au niveau avancé B2 du CECRL, ainsi que les enseignants des mêmes facultés représentent notre population.

Notre population est constituée d'étudiants adultes qui entrent dans des facultés de FLE après avoir passé les examens d'entrée en français langue étrangère et avoir maîtrisé les connaissances et compétences correspondant au minimum au niveau A2 du CECRL. Ils sont les futurs diplômés en linguistique appliquée, en traduction, en pédagogie, en Lettres, etc. Les enseignants de grammaire des mêmes facultés font également partie de notre population.

Les universités concernées sont : l'Université Linguistique d'État Brussov, la faculté des Lettres de l'Université d'État d'Erevan, la faculté des Lettres de l'Université arménienne et slave, la faculté de Pédagogie de l'Université pédagogique de Gyumri, la faculté des Linguistiques appliquées de la filière d'Ijevan de l'Université d'État d'Erevan.

CAS DE RECHERCHE

Le cas de recherche portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, en particulier des connecteurs, sera étayé par des fondements théoriques et pratiques, ce qui nous permettra de justifier l'importance et la pertinence de cette étude. Nous distinguons les fondements théoriques (a), pratiques (b) et méthodologiques (c), ainsi que la justification du besoin de la recherche (d).

Puisque notre étude touche en même temps la linguistique et la didactique, les fondements du cas de recherche sont ancrés dans ces deux aspects clés.

(a) Les fondements théoriques :

- la linguistique et l'acquisition des langues : la maîtrise des connecteurs, éléments clés pour assurer la cohérence et la cohésion du texte ou du discours, constitue l'un des indicateurs des compétences linguistiques avancées.
- les théories pédagogiques : les théories traditionnelles de l'enseignement de la grammaire privilégient la mémorisation et la répétition du contenu sans mettre l'accent sur la compréhension approfondie et l'usage approprié et stratégique des éléments de grammaire, contrairement aux théories constructivistes qui, par exemple, proposent de construire des systèmes de connaissances à travers les expériences d'apprentissage contextualisées et réfléchies.

(b) Les fondements pratiques :

- l'analyse des manuels : l'étude des manuels de grammaire utilisés nous permet de constater qu'ils proposent une division traditionnelle des parties du discours et que les connecteurs n'y sont pas mis en valeur. Les manuels de grammaire traditionnellement utilisés sont complétés par des manuels des éditions récentes où les connecteurs et/ou les relations logiques figurent dans les chapitres et les unités à part entière. Néanmoins, le caractère complémentaire de ces derniers ne permet pas aux enseignants d'intégrer les connecteurs de manière progressive et cohérente dans leur enseignement et ne forme pas chez les apprenants une perception stratégique de ces outils d'importance particulière. Ainsi, l'effet de l'enseignement et de l'apprentissage des connecteurs est considérablement réduit.
- les stratégies d'enseignement : dans de nombreux contextes éducatifs, les stratégies d'enseignement restent limitées aux stratégies traditionnelles, ce qui conduit à un usage restreint d'un nombre limité de stratégies d'apprentissage chez les apprenants. Une diversification des stratégies d'enseignement et d'apprentissage donne à la grammaire enseignée et apprise de nouvelles dimensions, plus larges et englobantes, et l'intègre dans la dynamique du développement des compétences communicatives.
- le contexte culturel et linguistique : les différences et les particularités de la langue arménienne et de la langue française, en particulier dans l'usage des connecteurs, sont des facteurs majeurs qui influencent la manière dont ces derniers sont étudiés et utilisés. En raison de ces différences, des approches pédagogiques adaptées sont requises.

(c) Les fondements méthodologiques :

- la recherche empirique : collecter et analyser les données empiriques provenant des questionnaires auprès des enseignants et des apprenants permet de confronter les hypothèses à la réalité du terrain, de vérifier leur pertinence et de les prendre en compte lors de la proposition des recommandations pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs.
- l'évaluation et la validation des pratiques pédagogiques : l'étude est basée sur la nécessité d'évaluer les pratiques pédagogiques existantes et d'examiner leur efficacité afin d'identifier les aspects nécessitant des améliorations.

(d) La justification du besoin de recherche :

- l'impact sur les compétences linguistiques : l'enseignement systématique et progressif des connecteurs est important pour développer les compétences linguistiques chez les apprenants. La maîtrise de ces outils linguistiques et leur intégration dans la communication affectent d'une manière directe la capacité des apprenants à interagir avec plus de précision et de cohérence, ce qui influence directement leur réussite académique et professionnelle.
- la réponse aux lacunes identifiées : l'analyse des lacunes dans l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs nous permet de proposer des solutions pédagogiques adaptées qui serviront de supports à l'enseignement et à l'apprentissage et permettront d'améliorer les performances linguistiques.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'appuie sur une démarche méthodologique mixte, articulant une approche théorique et une démarche pratique.

Elle comprend la recherche-description et la recherche-action : la première repose sur l'analyse des contextes d'enseignement, des théories pédagogiques, de la littérature de spécialité et des manuels utilisés, ainsi que sur l'étude des représentations et des pratiques des enseignants et des apprenants concernant la grammaire et les connecteurs ; et la deuxième consiste à concevoir des stratégies pédagogiques ciblées et du matériel grammatical adapté au contexte réel universitaire arménien. Cette double approche permet de croiser les observations et les propositions formulées, afin d'en assurer la validité et la pertinence.

Pour assurer notre recherche, nous nous servirons des outils suivants : l'étude du cadre théorique qui nous permet de nous former des fondements théoriques pour une meilleure compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage, en général ; l'analyse du contenu des manuels utilisés dans les universités pour évaluer la place accordée aux connecteurs dans les ressources pédagogiques existantes ainsi que l'analyse des manuels de grammaires dont l'usage pourrait enrichir l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs ; les questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants visant à recueillir des données sur les pratiques en salle et en dehors de la salle afin de nous former une image sur leurs représentations sur l'enseignement et l'apprentissage, les stratégies utilisées, etc.

Sur la base des analyses théoriques et des données empiriques recueillies, nous procéderons à la sélection et à la classification du contenu grammatical portant sur les connecteurs dans l'objectif de favoriser le développement des quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) et d'assurer une évolution des pratiques au moyen d'activités de grammaire en situation, d'une alternance entre les phases de contextualisation et de décontextualisation, à l'aide de situations de communication réelle et d'exercices structuraux.

Enfin, une conclusion présentera les résultats obtenus, les apports théoriques et pratiques de la recherche, les limites identifiées et les perspectives de recherches futures.

CHAPITRE 1. LE STATUT DE LA GRAMMAIRE EN FLE : ENJEUX THÉORIQUES ET DIDACTIQUES

INTRODUCTION

L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire dans le cadre du FLE reposent, d'une part, sur une approche normative et structurale centrée sur les règles et, d'autre part, sur une conception fonctionnelle et communicative, une dualité qui suscite des débats chez les chercheurs depuis des décennies. Afin d'entrer dans le vif des discussions, nous procédons à l'étude de la littérature didactique et linguistique qui nous permet de constater des évolutions profondes dans la perception de la grammaire. Si la grammaire traditionnelle met l'accent sur la mémorisation des règles et les pratiques structurales à travers plusieurs exercices des mêmes séries, les méthodologies actuelles mettent en avant l'action et la tâche qui structurent le discours et appuient la communication. Dans sa perception actuelle, la grammaire devient l'élément clé, et l'émetteur du discours s'en sert pour relier toutes ses connaissances en un ensemble cohérent et limpide, assurant une communication écrite et orale de qualité. À ce titre, il est primordial de penser à l'enseignement et à l'apprentissage stratégiques de la grammaire et de structurer les séquences pédagogiques en lien avec les besoins des apprenants et leurs objectifs de communication.

Dans le premier chapitre de notre recherche, nous nous concentrons sur l'analyse du statut de la grammaire dans l'enseignement du FLE, les typologies grammaticales, les choix méthodologiques et les transformations didactiques de la grammaire. Nous étudions plus particulièrement les grammaires mobilisées en FLE, ainsi que leurs transpositions didactiques. L'étude de la grammaire en tant que philosophie et qu'outil pratique du développement des compétences langagières constitue le substrat essentiel de la maîtrise des éléments qui permettent d'assurer l'enseignement et l'apprentissage. En outre, dans le but de rendre notre étude englobante, nous trouvons essentiel d'introduire une réflexion comparative entre le français et l'arménien à travers la classification des catégories grammaticales afin de révéler et de démontrer les ressemblances et les différences majeures entre les deux langues.

Il s'agit ainsi d'une base théorique indispensable à la compréhension des enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire dans notre contexte spécifique.

1.1. DÉFINITIONS DE LA GRAMMAIRE

La notion de *grammaire* occupe une place centrale dans l'enseignement des langues. Cependant, les interprétations et les définitions du terme donné restent ambiguës et polysémiques, tant dans la tradition linguistique que dans la pratique pédagogique, et varient en fonction des disciplines, des théories et des contextes d'étude, tout en corroborant l'intérêt des chercheurs pour la grammaire. Ainsi, « faire le point sur la grammaire n'est pas une tâche aisée, car il n'existe pas une, mais plusieurs interprétations de ce qu'est la grammaire ».[5]

Dans leur tentative de définir la grammaire en français, Besse et Porquier la présentent comme un mot « particulièrement ambigu : selon les contextes, ou bien il prend des acceptions sensiblement différentes les unes des autres, ou bien il confond ces mêmes acceptions, comme si elles renvoyaient à une seule réalité ».[6] Cette polysémie du mot *grammaire* peut désigner, d'après Germain et Seguin, par exemple, la grammaire linguistique (descriptive), qui se concentre sur la description de la langue réellement utilisée par les locuteurs ou la grammaire pédagogique (prescriptive), qui établit des règles et des normes qui définissent l'utilisation correcte de la langue.[7] Cette ambiguïté peut entraîner des confusions théoriques et didactiques : selon la première approche, la grammaire ne cherche pas à imposer des règles, mais plutôt à décrire les faits de la langue et à en comprendre le fonctionnement afin de saisir la nature du langage et ses variations, tandis que la deuxième approche vise à établir les normes et les règles de l'utilisation correcte de la langue.

Le dictionnaire *Le Petit Larousse illustré* définit la grammaire comme l' « ensemble des règles morphologiques, syntaxiques et phonétiques, écrites et orales, d'une langue ; étude et description de ces règles ».[8] La définition donnée souligne que la grammaire est un système global qui englobe la morphologie, la syntaxe et la phonétique, tout en insistant sur sa fonction normative, qui fixe ce qui est correct dans une langue et ce qui doit être explicitement ou implicitement enseigné. La grammaire régit, dans ce sens-là, autant la langue écrite que la langue parlée, une précision essentielle qui renvoie à un enseignement de la grammaire qui considère les registres de la langue et les modalités d'expression. Cette définition élargit la

[5] Germain, C., & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. CLE International, p. 3
[6] Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Hatier-Crédif, p.10
[7] Germain, C., & Seguin, H. (1995). *La grammaire en didactique des langues*. CEC, avant-propos.
[8] Collectif d'auteurs des Éditions Larousse (Ed.). (2012). *Le Petit Larousse illustré*. Larousse, p. 512

perception de la grammaire et lance une réflexion et une recherche sur les règles, afin de définir ce qui convient d'enseigner, d'observer ou de décrire. *Le Larousse* en ligne reformule et élargit la notion de grammaire : « ensemble des règles qui président à la correction, à la norme de la langue écrite ou parlée ; livre, manuel enseignant ces règles ; ensemble des structures linguistiques propres à telle ou telle langue ; description de ces structures et du fonctionnement de cette langue ».[9] Ainsi, la grammaire peut être prescriptive, descriptive ou théorique, ou encore désigner du matériel pédagogique. Cette perception polyvalente de la grammaire peut donner lieu à certaines confusions chez les enseignants ou les apprenants.

La grammaire est présentée comme un « ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue ; partie de la linguistique qui regroupe la phonologie, la morphologie et la syntaxe ; système grammatical (d'une langue) ; livre, traité, manuel de grammaire »[10] dans le dictionnaire *Le Robert*. Dans son ensemble, la description donnée se rapproche de celle que nous trouvons dans le dictionnaire *Le Larousse*.

Besse et Porquier donnent un triple éclairage sur la grammaire en la définissant comme « un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée ; l'explication plus ou moins méthodique de ce fonctionnement ; la méthode d'explication suivie ».[11] Ils insistent ainsi sur l'idée de grammaire intériorisée, puis sur l'explication des normes de la langue, et finalement sur les théories qui expliquent les relations linguistiques au sein d'une langue donnée.

La grammaire est vue comme « la structure grammaticale, une partie intégrante du système de la langue (par opposition à la phonétique et au vocabulaire) ; une science qui étudie la structure grammaticale de la langue ; un ouvrage qui décrit la structure grammaticale ou qui prescrit des règles d'usage de la langue ».[12]

Nous trouvons plusieurs définitions de la notion de grammaire dans la littérature anglophone.

---

[9] Larousse. (n.d.). *Définitions : grammaire - Dictionnaire de français Larousse.* Consulté le 2 mars 2021 à l'adresse https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/grammaire/37802

[10] Le Robert. (2024). *Dictionnaire français gratuit*. Consulté le 3 mai 2021 à l'adresse https://dictionnaire.lerobert.com/fr/

[11] Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier-Didier, p. 11

[12] Ovodenko, M. (2017). *Définition du concept de grammaire : polysémie inévitable. Art, langage, apprentissage*. Consulté le 6 juin 2022 à l'adresse https://doi.org/10.58079/cytu

Doner présente la grammaire comme « un ensemble de règles décrivant le fonctionnement d'une langue donnée »[13] pour insister sur la nécessité de décrire les usages authentiques et de les privilégier aux règles figées.

La grammaire est également définie par *Merriam-Webster* comme

> l'étude des classes de mots, de leurs flexions, de leurs fonctions et de leurs relations dans la phrase ; l'étude des préférences et des dérogations en matière de flexion et de syntaxe ; le système caractéristique de flexions et de syntaxe d'une langue ; le système de règles définissant la structure grammaticale d'une langue.[14]

Autrement dit, il s'agit d'une notion comprenant l'analyse grammaticale traditionnelle, sans l'envisager comme un système figé. Il représente plutôt les tendances de l'organisation structurelle interne d'une langue et des règles qui la définissent.

L'étude des définitions nous permet de faire des généralisations qui donnent l'image complète de la vision des auteurs sur la grammaire : toutes les descriptions font référence à la grammaire qui est présentée comme un système organisé de règles qui structurent la langue ; la plupart des définitions insistent sur les caractères prescriptifs ou descriptifs de règles de grammaire, ce qui signifie qu'elles peuvent établir les standards et les normes de l'utilisation correcte de la langue ou décrire comment la langue est réellement utilisée par les locuteurs ; quelques-unes précisent que la grammaire assume le rôle d'un mode de fonctionnement interne de la langue en régissant la combinaison des mots comme l'ordre, l'accord, la fonction, etc., et en définissant ce qui est possible, acceptable ou inadmissible dans l'usage ; la morphologie, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique apparaissent dans les définitions comme les niveaux linguistiques couverts par la grammaire ; la grammaire est conçue comme une étude et une description des structures de la langue ; la grammaire n'est pas considérée comme un système universel, mais plutôt comme un système propre à chaque langue.

Pour résumer, il faut mentionner que l'étude des définitions met en lumière une complexité linguistique, didactique et pédagogique. Bien que toutes les définitions présentent

---

[13] Doner, J. (2025). *The linguistic analysis of word and sentence structures*. University of Manitoba.

[14] Merriam-Webster. (2024) *Are grammar critics making a usage error?* Consulté le 15 janvier 2025 à l'adresse https://www.merriam-webster.com/grammar/is-it-grammar-or-usage

la grammaire comme un ensemble structuré de règles régissant le fonctionnement de la langue, elles diffèrent en fonction des domaines descriptifs, normatifs ou éducatifs. C'est la grammaire qui assure la combinaison d'éléments linguistiques dans les phrases, structure le discours, permet la compréhension et la production du sens, etc. Il est essentiel de comprendre que la grammaire n'est pas un outil figé, mais un instrument dynamique et multidimensionnel qui se trouve au cœur de toutes les réflexions sur la langue, son enseignement et son apprentissage.

1.2. LE CADRE THÉORIQUE DE LA NOTION DE GRAMMAIRE

Comme nous le constatons, la notion de *grammaire* suscite des discussions depuis longtemps, mais celles-ci n'aboutissent pas à un consensus absolu qui permettrait de formuler une définition unique. Une diversité d'acceptions est possible puisqu'elle recouvre les contextes linguistiques, didactiques et pédagogiques. Nous nous intéressons à la grammaire dans la perspective de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE, car nous visons à clarifier la manière dont la grammaire est mise en œuvre dans les processus donnés. La liste des types de grammaire étant très longue, nous regrouperons les plus reconnus dans le cadre de notre étude.

La grammaire générale ou universelle remonte aux traditions philosophiques et vise à dégager les principes communs à toutes les langues humaines à l'aide de l'identification des structures fondamentales de la pensée. Ce concept est illustré au XVIIe siècle dans l'œuvre de Lancelot et Arnauld, *Grammaire générale et raisonnée*, plus connue sous le nom de *Grammaire de Port-Royal*.[15] Les auteurs y insistent sur le caractère non aléatoire des règles de grammaire qui découlent de principes logiques universels. Ces derniers, à leur tour, sont communs à toutes les langues, ce qui explique l'ambition universaliste de cette grammaire. Cette grammaire s'oppose aux grammaires particulières qui décrivent les spécificités d'une langue donnée.

La grammaire historique, également appelée grammaire diachronique, étudie les différentes étapes chronologiques de l'évolution des règles d'une langue, les changements et les transformations linguistiques, ainsi que les liens et rapports entre ces étapes successives.[16]

[15] Arnauld, A., Lancelot, C., & Mandosio, J.-M. (2016). *Grammaire générale et raisonnée* (4e éd.). Éditions Allia, p. 7

[16]Historical linguistics. In *Wikipedia*. Consulté le 16 juillet 2020 à l'adresse https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Historical_linguistics&oldid=1286963599

Autrement dit, ce type de grammaire étudie et explique les mutations qu'une langue subit au fil du temps, afin d'établir des liens entre les transitions observées.

La grammaire descriptive ou synchronique décrit objectivement les formes utilisées par les locuteurs, qu'elles soient grammaticalement parfaites ou qu'elles comportent des écarts tolérés dans l'usage courant. Selon Le Goffic, cette grammaire n'impose pas un idéal de langue, mais la présente sans jugement normatif pour dévoiler l'état de la langue à un moment concret de son évolution.[17] En d'autres termes, elle cherche à observer, à énumérer et à analyser les régularités linguistiques sans en préciser la conformité ou la non-conformité aux règles.

Contrairement à la grammaire descriptive, la grammaire normative se réfère aux normes et aux règles dont l'usage est considéré comme correct et légitime, afin de permettre de produire exclusivement des phrases modèles conformes au statut du locuteur, à l'objectif de communication, aux standards de la langue écrite ou formelle, etc. Il s'agit de la grammaire qui est enseignée, selon Grevisse et Goosse, dans les établissements d'enseignement formel et qui véhicule la vision institutionnelle et prescriptive de la langue. Ainsi, elle sert d'outil de maîtrise de la langue formelle et tend à exclure les variations orales ou informelles, ce qui constitue une limite à l'enseignement et à l'apprentissage des langues dans un contexte communicatif.[18]

La grammaire formelle définit des règles de syntaxe d'un langage formel et englobe l'ensemble des mots éventuels de la langue, sans s'intéresser aux fonctions syntaxiques de différents éléments dans un contexte. Elle se penche plutôt sur leurs formes dans la production, une priorité qui se manifeste également dans la hiérarchie de Chomsky. La grammaire d'une langue peut être considérée comme une théorie de la structure de ce langage, et, comme toute théorie scientifique, elle est fondée sur un certain ensemble d'observations. Elle établit des lois énoncées à partir de certaines constructions hypothétiques, tente d'observer et de montrer leur interdépendance et de prédire un nombre indéfini de nouveaux phénomènes. De même, une grammaire se fonde sur un nombre limité d'observations de phrases (corpus du linguiste) et sur ses *projets* pour établir un ensemble illimité de phrases grammaticales générales à l'aide des lois grammaticales formulées en termes de constructions hypothétiques telles que les phonèmes

[17] Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Hachette Livre, p.5, pp. 12-13

[18] Grevisse, M., & Goosse, A. (2016). *Le bon usage : Grevisse langue française* (16e éd.). De Boeck Supérieur, pp. 30-50

particuliers.[19] Cette parenté entre la grammaire et les théories scientifiques montre que la grammaire vise un objectif prédictif, car elle explique et anticipe les phénomènes linguistiques observés.

Chomsky, avec d'autres linguistes du Massachusetts Institute of Technology (MIT), développe la théorie de la grammaire générative et transformationnelle dans les années 1950. Leur approche révolutionnaire vise à modéliser les compétences linguistiques du sujet, capable de produire et de percevoir des phrases jusqu'alors inédites. Autrement dit, cette théorie, issue de l'idée de la capacité linguistique innée, considère la grammaire comme un ensemble de règles formelles permettant de générer toutes les phrases grammaticales d'une langue, y compris celles qui n'ont jamais été entendues auparavant. En ce sens, la grammaire ressemble à un mécanisme générant des phrases grammaticalement correctes, sans que les locuteurs découvrent obligatoirement les règles normatives.[20] La grammaire générative s'oppose à la grammaire normative et ne se contente pas de l'observation des formes superficielles et explicitement visibles. En revanche, elle explore les structures et leurs relations profondes pour en révéler et en expliquer les mécanismes invisibles de formation. Cette théorie insiste sur le fait que les règles grammaticales modifient les phrases initiales et rendent possible la création de phrases complexes, qui respectent, à leur tour, ces normes grammaticales correctes.[21] Ainsi, les énoncés complexes sont issus de phrases élémentaires, représentant des structures profondes originelles. Celles-ci qui subissent des transformations grammaticales et deviennent des structures de surface, complexes et observables.

Le structuralisme linguistique, introduit par Ferdinand de Saussure, repose sur une conception novatrice de la langue, la présentant comme un système statique d'unités syntaxiques et lexicales interconnectées. Ces dernières acquièrent de la valeur uniquement par leur opposition ou leur relation aux autres, et pour en comprendre le fonctionnement, Saussure utilise l'analyse syntagmatique (dans la chaîne de la parole) et l'analyse paradigmatique (en dehors du discours), en segmentant et en analysant les structures internes. Pour y arriver, il ne recourt ni à l'histoire ni à l'évolution des formes linguistiques. Il insiste sur l'importance des groupes fonctionnels, de leurs caractéristiques et de leurs fonctions qui constituent l'origine de

[19] Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory, 2*(2). Cambridge University Press, p. 113
[20] Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton, pp. 1-4
[21] Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press, p. 16–22

la grammaire structurale. Cette distinction entre la langue et la parole, cette introduction de l'opposition entre la synchronicité et la diachronicité, etc., marquent une rupture avec la grammaire historique et influencent durablement la linguistique structurale du XXe siècle.[22] Les grammaires de type structural, parmi lesquelles nous pouvons citer la grammaire fonctionnelle et distributionnelle, ont comme fondement le modèle métalinguistique. En revanche, le fonctionnalisme, apparu dans des travaux de Hjelmslev, privilégie une grammaire qui met en avant les fonctions sémantiques, syntaxiques et pragmatiques de la structuration du langage.[23] C'est ainsi que la structure de la phase subit des changements en fonction du contexte social de son usage et de son rôle dans la communication. Cette approche s'oppose aux grammaires formelles et manifeste son caractère dynamique et sensible aux contextes de communication réels, où les structures linguistiques sont mobilisées et servent directement les fonctions énonciatives. Le distributionnalisme, une autre théorie linguistique américaine des années 1950, développée par Bloomfield et Harris, a beaucoup de points communs avec le structuralisme, en particulier dans sa perspective selon laquelle l'étude de l'environnement immédiat d'une unité constituante du discours et de son fonctionnement se fait par la décomposition du discours en parties.[24] Parmi les grammaires de type structural, nous pouvons aussi mentionner la grammaire lexicale et fonctionnelle développée par Bresnan et Kaplan dans les années 1970, qui étudie les relations entre la morphologie et la sémantique dans un contexte concret pour y identifier les régularités syntaxiques.[25] Cette théorie propose un modèle de la syntaxe qui met en relation les informations morphologiques, syntaxiques et sémantiques au moyen des structures formelles hiérarchisées. En résumé, nous pouvons dire que tous les types de grammaire qui se concentrent sur l'étude des parties composantes de la structure du langage relèvent du type structural de la grammaire.

La grammaire comparée, également appelée grammaire contrastive, selon Odlin, observe, étudie et analyse les ressemblances et les différences entre les structures grammaticales

[22] Culler, J. D. (1976). *Saussure*. Fontana Press, pp. 27-34

[23] Hjelmslev, L. (1943). *Prolégomènes à une théorie du langage*. Minuit (trad. fr. 1968), pp. 99-112

[24] Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics.* Cambridge University Press, pp. 103-118

[25] Kaplan, R., & Bresnan, J. (1982). Lexical-Functional Grammar: A Formal System for Grammatical Representation. In Bresnan, J. (1982). *The Mental Representation of Grammatical Relations* (pp. 173–281). MIT Press.

de deux ou plusieurs langues issues d'une langue commune ou de langues différentes.[26] D'une part, cette grammaire contrastive établit les éventuels liens communs entre les langues, ce qui aidera à les réunir sous une forme unique et à faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue. D'autre part, cette comparaison grammaticale permet d'identifier les divergences entre les langues afin de mettre en évidence les interférences possibles entre la langue maternelle des apprenants et la langue cible. Ceci donne, comme le souligne Odlin, la possibilité d'anticiper les erreurs, d'adapter l'enseignement grammatical et de faciliter l'acquisition, par les apprenants, des habiletés linguistiques précises. Ainsi, cette grammaire comparée ou contrastive permet d'analyser les difficultés d'apprentissage et offre une possibilité d'élaboration de supports pédagogiques ciblés. C'est ce qui constitue la dynamique centrale de l'apprentissage.[27]

La grammaire textuelle émerge dans les années 1980 pour dépasser les approches analytiques qui ont comme objet d'étude une phrase isolée et avance vers l'étude des unités linguistiques dans le cadre de textes ou de discours entiers, écrits ou oraux. Cette approche, d'après Charolles, permet d'étudier l'organisation discursive ainsi que la cohérence et la cohésion des textes produits.[28] Les connecteurs, les anaphores, etc., figurent parmi les mécanismes linguistiques qui assurent l'enchaînement logique et thématique des énoncés et sont mis en évidence par ce type de grammaire. Pour Adam, l'étude de tels éléments s'effectue dans une perspective à la fois syntaxique, sémantique et pragmatique.[29] Ces trois dimensions englobent, d'abord, l'étude de la structure grammaticale des énoncés, c'est-à-dire la compréhension de la structure des phrases et des relations entre elles ; ensuite, l'analyse du sens des unités linguistiques et de leurs relations ; et enfin, l'observation de l'usage du langage en contexte, notamment à l'intention du locuteur et à l'interprétation du discours par l'interlocuteur. Les trois dimensions mentionnées sont indissociables pour analyser la cohérence et la logique textuelle dans un contexte réel de communication.

---

[26] Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press, pp. 3–15, 50-70

[27] Ibidem, pp. 3

[28] Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et études des pratiques pédagogiques. In *Langue française,* N38. Larousse, pp. 7-41. https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117

[29] Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. *Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Armand Colin, pp. 56-77

Les grammaires savantes ou linguistiques, telles que les grammaires descriptives, génératives, textuelles, etc., sont des modèles d'analyse conçus par des linguistes ou des pédagogues pour observer, décrire ou enseigner la langue. À cet égard, elles sont théoriques, neutres, abstraites, formelles, pédagogiques et scientifiques et ne se réfèrent pas aux processus d'apprentissage de la grammaire. Elles sont externes aux apprenants.

1.3. LES TYPOLOGIES FONCTIONNELLES ET DIDACTIQUES DE LA GRAMMAIRE EN FLE

L'accumulation et la mémorisation de règles abstraites ou de formes grammaticales isolées ne permettent pas aux apprenants d'accéder à l'entier potentiel de l'apprentissage des langues. C'est un processus dynamique de la maîtrise du contenu, accompagné du développement pratique des compétences en grammaire. Celles-ci s'expriment, à leur tour, par l'utilisation, consciente ou non, du contenu grammatical par les individus, tant dans leur production que dans leur compréhension.

Dans le sous-chapitre donné, nous regrouperons les types de grammaire non pas selon leur sens linguistique ou descriptif, mais en catégories liées aux processus d'enseignement, d'apprentissage ou de représentation mentale de la grammaire. C'est dans cette perspective que nous distinguons plusieurs types de grammaire à l'usage individuel : la grammaire dite active ou de production et passive ou de reconnaissance, contextualisée et décontextualisée, de l'oral et de l'écrit, de la langue et de la parole, déductive et inductive, explicite et implicite, externe et interne de l'apprenant, etc. Ces différents types de grammaire ne renvoient ni à une école linguistique (comme la grammaire générative, structurale ou fonctionnelle), ni à une classification historique (comme diachronique ou synchronique). Il s'agit des typologies fonctionnelles et pédagogiques des grammaires que nous pouvons qualifier de grammaires liées à l'usage (oral ou écrit, contextualisé ou décontextualisé), au rôle des locuteurs ou des apprenants (interne ou externe, parole ou langue) ou au type de compétences mobilisées (production ou reconnaissance). Autrement dit, il s'agit des types de grammaire qui se distinguent par leurs usages, leurs fonctions et leurs perspectives didactiques.

Il est particulièrement utile de distinguer ces types de grammaire, car cette compréhension nous permet d'établir un état des lieux des connaissances et des compétences

grammaticales chez les apprenants, de mieux cerner leurs besoins et d'adapter les pratiques pédagogiques.

Selon les compétences mobilisées, nous pouvons distinguer les grammaires actives et passives.

Les grammaires actives ou de production prévoient une maîtrise des règles grammaticales mobilisables, ce qui signifie que les utilisateurs peuvent utiliser les structures grammaticales étudiées de manière autonome et appropriée dans la communication écrite et orale. Les enseignants peuvent développer chez les apprenants un usage intégré de la langue à travers des activités de pratique contextualisée, telles que les tâches communicatives, des simulations ou des productions écrites guidées. Les grammaires passives ou de reconnaissance, en revanche, privilégient la connaissance implicite ou déclarative des règles grammaticales. Il s'agit d'un enseignement explicite et décontextualisé de la langue qui développe chez les apprenants des capacités d'observation passive de la grammaire. Ainsi, ces derniers peuvent reconnaître et comprendre les éléments de grammaire, sans nécessairement être capables de les utiliser lors de la communication réelle, écrite ou orale[30], ce que soulignent Puren, Bertocchini et Costanzo. Par exemple, dans le cas, des connecteurs, les apprenants peuvent en apprendre le sens, les reconnaître dans une phrase ou dans un texte, mais ils ne peuvent pas les employer spontanément dans la conversation ni les utiliser dans leurs productions écrites. Il faut dire que ces deux grammaires sont particulièrement pertinentes dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, notamment en FLE.

Nous pouvons regrouper les grammaires contextualisées et décontextualisées, ainsi que les grammaires de l'oral et de l'écrit, selon le contexte d'usage.

La grammaire contextualisée, comme son nom l'indique, renvoie à un enseignement de la grammaire dans le contexte de communication authentique ou simulée, tandis que la grammaire décontextualisée consiste à présenter le contenu grammatical en dehors des situations de communication. Autrement dit, pour Gardey, si dans le cas de la grammaire contextualisée, l'enseignement se déroule à travers la compréhension et la production de discours authentiques, écrits ou oraux, des simulations, des interactions réelles, etc., qui comprennent les éléments grammaticaux enseignés, la grammaire décontextualisée est enseignée par des exercices créés dans l'objectif de l'enseignement de la grammaire,

[30] Puren, C., Bertocchini, P., & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Ellipses, pp. 193-201

majoritairement composés de phrases isolées et tirées du contexte.[31] Il faut dire que les deux grammaires ont leurs avantages et leurs limites : la grammaire contextualisée favorise le transfert de connaissances en communication réelle et développe à la fois la grammaire implicite et l'autonomie chez les apprenants, mais elle reste moins rigoureuse sur la forme et ne crée pas de fortes bases théoriques chez ces derniers ; la grammaire décontextualisée se distingue par la clarté des règles explicitement enseignées, mais qui risquent une mémorisation sans transfert en contexte réel, donc établissent peu de liens avec les usages authentiques de la langue, ce qui peut être moins motivant pour certains apprenants. Les connecteurs peuvent être enseignés dans un texte, un discours ou un dialogue pour permettre aux apprenants de découvrir leur usage dans un contexte, de comprendre leur potentiel et leurs limites et de les réutiliser dans d'autres contextes similaires. L'enseignement décontextualisé des connecteurs, à travers des exercices composés de phrases isolées, ne donne pas aux apprenants la possibilité de comprendre le rôle et la fonction des connecteurs dans la structuration du discours, dans sa cohérence et sa cohésion, et limite leur usage à leur emploi dans des phrases.

Il est important de distinguer les grammaires de l'oral et de l'écrit pour observer, révéler et comprendre leurs différences de portée, et pour ajuster l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire de façon idoine. Les structures de la langue parlée ont souvent une syntaxe flexible où des phrases incomplètes, des reprises, des hésitations, des reformulations, etc., ne s'inscrivent pas nécessairement dans le cadre de la grammaire normative. Fradette précise que « la grammaire de l'oral est un ensemble d'éléments linguistiques et de régularités qui sont transférables et applicables à des situations de communication orale diverses et qui sont communs à l'espace francophone ».[32] Les situations de communication, les contextes, le registre de langue et beaucoup d'autres facteurs influencent le choix des éléments linguistiques ainsi que l'établissement des régularités d'usage lors de la parole. Contrairement à la grammaire de l'oral, celle de l'écrit comprend les éléments grammaticaux utilisés dans la production écrite. Ces composantes sont souvent formelles, planifiées et normées, et créent une syntaxe plus complexe et mieux structurée, avec un emploi fréquent de subordonnées et de phrases plus complexes, un respect rigoureux des normes grammaticales et orthographiques, etc. Les

[31] Gardey, C. (2006). Jean-Paul Narcy-Combes, Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable. *Les Cahiers de l'APLIUT, 25*(1), 124–125. https://doi.org/10.4000/apliut.2635

[32] Fradette, S. (2020). *Mettre en pratique la grammaire de l'oral. FDLM – Le français dans le monde*. Consulté le 6 mars 2024 à l'adresse https://www.fdlm.org/blog/2020/04/16/mettre-en-pratique-la-grammaire-de-loral/

connecteurs utilisés à l'oral diffèrent considérablement de ceux que nous trouvons à l'écrit. À l'oral, nous trouvons des connecteurs tels que *donc, alors, bon, eh bien, tu vois, en fait, du coup, etc.*, qui se caractérisent par leur caractère majoritairement spontané et moins formel et expriment des émotions, organisent l'interaction, etc. Les connecteurs utilisés à l'écrit, tels que *de plus, en outre, néanmoins, or, par conséquent, à savoir, etc.,* permettent une structuration formelle et syntaxiquement complexe du discours et servent à organiser logiquement les informations afin d'en assurer la clarté et la cohérence argumentative.

La distinction entre les grammaires de la langue et de la parole trouve ses origines dans la dichotomie entre la langue et la parole telle qu'elle est présentée par Saussure, selon Culler.[33] Ainsi, si la grammaire de la langue examine les mécanismes de son fonctionnement conformément aux normes grammaticales scientifiquement correctes, neutres et indépendantes des usages individuels ou contextuels, la grammaire de la parole compte des réalisations individuelles, contextuelles et variées de la langue par ses locuteurs, car elle est ancrée dans le discours, les interactions, les ajustements expressifs et pragmatiques. Culioli distingue la grammaire de la langue qui permet de structurer l'enseignement, à travers l'explication des règles, et la grammaire de la parole qui favorise les compétences des apprenants en contextes de communication réelle, parce qu'elle tient compte des contextes d'usage, des interactions et des effets pragmatiques de ce type de communication.[34] Par exemple, dans la grammaire de la langue, les connecteurs *cependant, néanmoins, etc.,* sont utilisés dans la syntaxe élaborée du registre soutenu, pour une structuration claire des idées et dans le respect strict des normes grammaticales, tandis que dans la grammaire de la parole les connecteurs oraux typiques comme *mais bon, tu vois, etc*., marquent les oppositions ou les modélisations dans la syntaxe flexible du registre familial, leur usage réel oral et textuel et désignent la présence des locuteurs.

Nous distinguons la grammaire déductive et inductive selon les modalités d'enseignement.

L'enseignement par la grammaire déductive, selon Ellis, commence par la présentation explicite de la règle, suivie d'exercices d'application, et, par la grammaire inductive, au contraire, permet aux apprenants de découvrir eux-mêmes la règle grammaticale à partir

[33] Culler, J. (1976). *Saussure*. Fontana Press, pp. 27-34

[34] Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Ophrys, pp. 7-18, 115-134

d'exemples ou d'un contexte.[35] Par exemple, dans la grammaire déductive, l'enseignant présente avant tout les règles d'utilisation des connecteurs, puis donne des exemples de leur utilisation, et enfin, il propose aux apprenants de faire des exercices d'application. C'est une tendance que nous observons souvent dans les approches structuralistes ou traditionnelles où l'enseignement débute par la présentation des règles de grammaire et se poursuit par des activités d'application. Cependant, il convient de noter que cette approche peut être moins engageante pour les apprenants, et ces derniers peuvent rencontrer des obstacles dans le développement de leur compétence communicative dans l'usage du contenu appris. Dans la grammaire inductive, l'enseignant peut mettre un texte avec des connecteurs à la disposition des apprenants, leur demander de les repérer et d'en comprendre le sens et les fonctions, d'expliquer les modalités de leur usage, etc., pour finir par la découverte des règles grammaticales. La grammaire inductive, typique des approches communicatives et actionnelles, favorise l'autonomie cognitive et la mémorisation du contenu, développe la réflexion linguistique et engage les apprenants dans un processus actif et motivant. Néanmoins, cette approche n'est pas dénuée de risques, tels que la perte de temps, les formulations inexactes si les apprenants sont mal accompagnés, les conclusions incohérentes, etc.

Les deux notions de grammaire, externe et interne, relèvent d'une approche psycholinguistique et didactique de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE. Elles se distinguent par la position cognitive des apprenants. La grammaire externe désigne l'ensemble des règles linguistiques et normatives de la langue cible, telles qu'elles sont prévues par les programmes scolaires et présentées aux apprenants par les enseignants, ainsi que dans les manuels de grammaire, etc. C'est une grammaire objective, prescriptive ou descriptive, qui constitue un modèle linguistique à atteindre, dans le cadre duquel les apprenants doivent étudier, interpréter, analyser et intégrer ces données à leurs propres systèmes. La grammaire interne, qui est la représentation mentale progressivement construite et internalisée par les apprenants, à partir de leurs expériences personnelles et évolutives, s'oppose à cette grammaire externe. La grammaire interne comprend les hypothèses que les apprenants élaborent sur le fonctionnement de la langue, les règles qu'ils sont en mesure d'appliquer spontanément et,

[35] Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: Ansla perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83. https://doi.org/10.2307/40264512), pp. 95-101

selon Germain et Netten, une « habileté à communiquer ».[36] La grammaire externe est acquise par les apprenants de manière consciente, tandis que la grammaire interne présente un caractère implicite. Par exemple, les apprenants écoutent les explications des enseignants en matière de connecteurs, étudient les chapitres correspondants des manuels, etc., mais ils mémorisent une certaine quantité de connecteurs qu'ils utilisent spontanément dans la communication.

La grammaire de types explicite ou implicite relève des modalités d'acquisition ou d'enseignement de la grammaire. La grammaire explicite est définie par Cuq comme « la représentation ou la formulation descriptive et explicative de règles et de fonctionnement de la langue, au moyen de catégories métacognitives et métalangagières ».[37] Elle désigne la connaissance consciente des règles linguistiques qui sont formulées explicitement et surtout verbalement et sont enseignées et apprises de manière formelle. Il s'agit d'une grammaire que les apprenants peuvent expliquer en formulant les règles. La grammaire implicite, de son côté, désigne la connaissance non consciente des règles linguistiques par l'usage, sans que les apprenants soient nécessairement capables de les formuler. Autrement dit, d'après Iken, c'est une grammaire que les apprenants utilisent correctement sans savoir l'expliquer.[38] Appliquées aux connecteurs, les deux grammaires privilégient deux approches différentes : dans la grammaire explicite, les apprenants peuvent expliquer le rôle et les fonctions des connecteurs, décrire les modalités de leur usage, les cas spécifiques, etc., tandis que dans la grammaire implicite, l'utilisation est automatique, sans fondement grammatical permettant d'expliquer les motivations de leur usage, les règles, les limites, etc.

La grammaire des formes s'oppose à la grammaire des notions. L'avènement des approches communicatives dans l'enseignement, les changements de la société et de ses besoins en matière d'apprentissage des langues, ainsi que de nombreux autres facteurs ont entraîné des modifications pédagogiques considérables dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Parmi celles-ci, nous pouvons mentionner la grammaire des notions qui s'oppose à

[36] Germain, C., & Netten, J. (2013). Grammaire de l'oral et l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). *Synergies Mexique*, (3), p.13

[37] Cuq, J.-P. (avec Association de didactique du français langue étrangère). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, p. 127

[38] Iken, L. (2017). L'enseignement explicite et implicite de la grammaire en classe de FLE : cas de la notion des déterminants en 3ème année moyenne. *Journal of Sciences Humaines, 28*(3), pp. 17-31, https://revue.umc.edu.dz/h/article/view/2607

la grammaire des formes. Il convient de noter que, pendant des décennies, l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire traditionnelle s'inscrivent dans une perception fortement ancrée selon laquelle la grammaire est un objet à apprendre, un objectif final en soi. Autrement dit, la grammaire est perçue comme un outil de décryptage de toutes les formes, telles que le nom, l'adjectif, le verbe, l'adverbe et les autres parties du discours, dont la connaissance permet de révéler le sens et l'expression de l'énoncé. Ainsi, dans le cas de l'enseignement des mots exprimant les relations logiques, la grammaire des formes prévoit que les enseignants présentent majoritairement les conjonctions du français, les traduisent dans la langue maternelle des apprenants, puis en expliquent la signification et les relations logiques qu'elles permettent d'exprimer. Ensuite, ils donnent quelques exemples d'emploi des conjonctions dans des phrases, puis ils proposent aux apprenants de les retenir à l'aide de schémas et enfin de les appliquer au moyen des activités correspondantes. L'accent est très rarement mis sur la connexion, sur l'emploi de ces éléments en tant qu'organisateurs de la phrase et/ou du discours, sur leurs valeurs d'établissement de relations logiques, temporelles, etc., entretenues par les actions et les événements du même énoncé. La grammaire des notions, quant à elle, à la différence de la grammaire des formes, ne s'intéresse pas à toutes les formes d'une même partie du discours, mais plutôt à l'explication du sens des formes concrètes qui peuvent poser des difficultés aux apprenants en raison du sens de la grammaticalisation qui varie d'une langue à l'autre. Cette grammaire, comme le mentionnent De Salins et Dupré La Tour, cherche des « notions quasi universelles qui permettent de regrouper en catégories de sens les diverses formes que la grammaire traditionnelle a pour principe de séparer ».[39] De ce fait, la perception du sens des notions prévaut sur la connaissance de toutes les formes grammaticales du même phénomène. Cette compréhension du sens des notions permet aux apprenants de les intégrer immédiatement à la communication, en accordant à la grammaire une fonction plus large que celle de la description formelle des éléments du langage.

De ce fait, Charaudeau précise que le langage renvoie à la fois au sens, à l'expression et à la communication, qui ne se succèdent pas, mais se manifestent simultanément. Autrement dit, à chaque usage, le langage fait simultanément appel à ces trois dimensions, car il ne fonctionne jamais de manière séquentielle. Dans cette configuration, la grammaire du sens, de

[39] De Salins, G.D. & Dupré La Tour, S. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier-Hatier, p. 8

l'expression et de la communication s'intéresse à décrire les faits de langage en fonction des intentions du sujet parlant qu'il est susceptible d'exprimer, des enjeux communicatifs qu'il révèle et des effets de discours qu'il peut produire.[40]

Cette perspective éloigne la grammaire de sa fonction purement structurale. Elle ne se limite pas aux règles formelles et traditionnelles et avance davantage pour englober de nouvelles dimensions pragmatiques, contextuelles et fonctionnelles qui sont ancrées dans l'usage réel du langage. Dès lors, les connecteurs sont enseignés comme des notions intégrées dans des contextes authentiques, où les apprenants en découvrent le sens, en observent l'usage et les réutilisent dans leurs productions écrites ou orales.

Notre analyse des typologies grammaticales met en lumière la richesse et la complexité de la notion de *grammaire* dans le champ de la didactique des langues. Ces typologies s'intéressent aux usages, aux modalités d'enseignement et d'apprentissage, aux représentations mentales des apprenants, etc. Cette diversité de visions nous permet de constater que la grammaire ne peut pas être réduite à un simple système de règles et qu'elle doit être envisagée comme un objet multidimensionnel, qui recèle en soi un savoir linguistique, un outil cognitif, une ressource pédagogique et une compétence discursive. La connaissance de ces typologies nous permet de repenser les pratiques d'enseignement variées, de les adapter aux profils des apprenants, à leurs objectifs et aux contextes spécifiques d'apprentissage tout en mettant la grammaire au service du développement de la compétence langagière.

1.4. LA GRAMMAIRE DANS LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

La langue est un organisme vivant qui reflète les nouvelles réalités de la société, et sa grammaire s'y adapte et subit des changements correspondants. Son enseignement et son apprentissage suivent les nouvelles tendances, et son statut, ses modalités d'intégration dans la parole, son rôle, etc., varient selon les approches méthodologiques. En effet, chaque méthode d'enseignement propose une vision spécifique de la grammaire. Certaines méthodes y accordent un rôle central et explicite, tandis que d'autres l'abordent de manière implicite, en l'intégrant

[40] Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et l'expression*. Hachette Livre, p. 4

dans des activités de communication, un rôle qui lui est imputé dans la construction des compétences linguistiques des apprenants.

L'analyse des différentes méthodes d'enseignement du FLE et de la place accordée à la grammaire dans ces approches permet de dégager des modèles pédagogiques contrastés selon l'ordre chronologique de leur apparition, s'étendant des époques aux temps actuels, en particulier pour examiner le statut accordé à la grammaire dans l'enseignement des langues selon les différentes approches méthodologiques. C'est un chemin qui conduit à une compréhension des approches pédagogiques des enseignants arméniens, de leur conformité aux attentes actuelles de l'enseignement du FLE, ainsi que des limites qui y sont circonscrites.

Afin de définir la place de la grammaire dans les méthodes d'enseignement, il est important avant tout de distinguer deux notions fondamentales : méthodologies et méthodes. Il s'agit de deux termes, qui sont souvent employés de manière interchangeable, mais sont en réalité polysémiques et hiérarchiquement liés.

Dans leur *Dictionnaire de didactique des langues*, Galisson et Coste proposent des acceptions pour chacun de ces termes.

Le terme *méthodologie* peut s'appliquer, dans un premier sens, à l'analyse des méthodes selon leurs finalités, leurs principes, leurs procédés et leurs techniques, et, dans un deuxième sens, à l'ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tendent l'élaboration d'une méthode et alimentent la méthodologie générale.[41] Il s'agit d'un terme englobant qui permet de comprendre les particularités des méthodes et regroupe une variété importante. L'augmentation du nombre de méthodes, l'élaboration nuancée de leurs spécificités, la diversification des procédés au sein d'une méthode, etc., enrichissent la méthodologie.

Le terme *méthode* se définit, quant à lui, de deux manières : comme une somme de démarches raisonnées, fondée sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé, en cas d'adéquation entre les objectifs, les principes, les procédés et les techniques ; comme un manuel ou un ensemble pédagogique complet.[42] Ces démarches raisonnées et cohérentes assurent l'adéquation entre l'enseignement et les objectifs à atteindre.

[41] Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette Livre, pp. 342-343
[42] Ibidem, pp. 341-342

La méthodologie est claire et simple à percevoir comme terme lorsqu'elle désigne le travail méthodologique situé au-dessus des méthodes et visant à les étudier. En revanche, la méthodologie, définie comme l'ensemble des principes et des hypothèses à identifier et à analyser, peut être confondue avec la méthode, conçue comme un système organisé où chaque élément participe d'un ensemble cohérent.

En même temps, nous pouvons préciser qu'il s'agit d'une méthode lorsque celle-ci se rapporte aux fondements linguistiques, aux appuis psychologiques et aux finalités pédagogiques. Ce sens est souvent utilisé dans le cadre académique pour désigner les grandes approches d'enseignement, telles que la méthode traditionnelle ou de grammaire-traduction, la méthode naturelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthodologie active, la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV), les approches communicatives, la grammaire actuelle.

1.4.1. MÉTHODE TRADITIONNELLE

La méthode traditionnelle, également appelée méthode de grammaire-traduction, remonte au XVIIIe siècle. Avec une histoire de plus de trois siècles, elle est la plus ancienne méthode d'enseignement et demeure très vivante aujourd'hui, en particulier dans l'enseignement traditionnel. En d'autres termes, elle jouit d'une longévité supérieure à celle de toute autre méthode. Dans cet enseignement traditionnel des langues étrangères, d'après Cuq et Gruca, « l'accès à la littérature, généralement sous forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère ».[43] Ainsi, enseigner des langues étrangères a pour objectif principal la lecture et la compréhension des œuvres littéraires classiques dans la langue cible. Pour y arriver, les apprenants étudient intensivement la grammaire, font des traductions littérales, apprennent des listes de vocabulaire et font des analyses syntaxiques et sémantiques. Les morceaux choisis, souvent extraits des textes littéraires classiques, sont utilisés pour illustrer les règles grammaticales en habituant les apprenants au style et au lexique soutenus tout en mettant en valeur la culture de la langue cible dans une perspective élitiste. Bien évidemment, dans ce format d'enseignement, une place

[43] Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (nouvelle éd.). Presses universitaires de Grenoble, p. 235

restreinte est accordée à l'expression et à la compréhension orales, ainsi qu'à l'usage communicatif et fonctionnel de la langue, ce qui limite les contextes d'usage pratiques des connaissances acquises.

Dans cet enseignement, les enseignants jouent un rôle central et autoritaire. Ils expliquent les règles de grammaire et les exceptions en métalangage grammatical lourd, proposent aux apprenants de faire un ensemble d'exercices du même type pour l'application des règles étudiées et contrôlent la correction des activités en confirmant les réponses correctes ou en corrigeant les fautes que les apprenants peuvent commettre. Les apprenants suivent les indications des enseignants, réalisent des activités et prennent rarement des initiatives dans leur apprentissage, ce qui réduit considérablement leur rôle en tant qu'acteurs actifs de l'apprentissage. La reconnaissance, la compréhension et la traduction des éléments de grammaire repérés dans des phrases ou des extraits tirés des œuvres littéraires sont considérées comme les moyens les plus efficaces pour enseigner la grammaire. En effet, elles permettent de trouver les éléments grammaticaux, d'expliquer leur usage et de les mémoriser. Nous observons un enseignement grammatical où, selon Smith, les apprenants, au lieu d'apprendre à parler la langue cible, la traduisent et étudient sa grammaire comme un exercice final.[44] Il s'agit ainsi de la grammaire normative et formelle, qui est étudiée de manière déductive et explicite, avec des recours à la langue maternelle des apprenants, et qui représente elle-même une fin en soi. Elle supplante la langue orale en minimisant le développement des compétences communicatives des apprenants. Autrement dit, le travail qui porte sur des phrases hors contexte ou sur des textes isolés ne développe point la compétence grammaticale situationnelle ou communicative des apprenants qui pourraient s'en servir pour enrichir la communication naturelle et spontanée dans la vie quotidienne ou dans une situation professionnelle. Dans ce type d'enseignement, la méthode traditionnelle a deux instruments principaux pour atteindre ses objectifs : des manuels de grammaire, où figurent les règles, les explications grammaticales et les activités, et des dictionnaires qui aident les apprenants dans leurs traductions d'une langue à l'autre. Ce raisonnement et cette comparaison entre les langues permettent aux apprenants d'analyser et de mettre en évidence les ressemblances et les différences grammaticales entre deux ou plusieurs

[44] Smith, A. (2006). Les méthodologies et l'évolution de la problématisation du fait grammatical. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 32*(1). 261-270 https://doi.org/10.15517/rfl.v32i1.433, p. 263

langues. Ils peuvent ainsi établir d'éventuels liens communs afin de rassembler les connaissances sous une forme unique et synthétique.

La méthode donnée fait l'objet de critiques de l'usage abusif de la traduction qui marquent la première moitié du XXe siècle. Nous aurons écho au vieil adage que nous trouvons dans l'œuvre de Muniga : « l'élève n'est pas un vase que l'on remplit, mais un feu qu'on allume ».[45] Par conséquent, cette méthode est contestée et remplacée par d'autres qui accordent davantage d'attention à la communication orale en langue cible, à la mise en valeur du rôle actif de l'apprenant, à son épanouissement et à son progrès vers l'autonomie dans l'apprentissage. L'arrivée de ces nouvelles approches réduit la place de cette méthode traditionnelle dans l'enseignement de la grammaire.

1.4.2. MÉTHODE NATURELLE

La méthode naturelle, comme son nom l'indique, prévoit une transmission de connaissances linguistiques de la manière la plus naturelle possible, par le contact d'un porteur de langue, généralement natif, avec un apprenant. Il s'agit d'une communication encadrée par un objectif d'enseignement et d'apprentissage, lui-même calqué sur le modèle d'un enfant qui commencerait à parler une langue de manière naturelle et spontanée, sans recourir à une langue tierce, ni à la traduction ni à des explications grammaticales, ni à des devoirs académiques ni à un plan de progression préétabli. D'après Germain, l'enfant commence par la perception et l'observation, passe par l'étape de la formation des idées, par l'établissement d'un ordre, par un classement, et ensuite finit par transformer celles-ci en phrases courtes et simples, logiquement liées. Les premières phrases sont celles qui se réfèrent aux phénomènes les plus élémentaires de l'existence humaine, les séries dites *domestiques*, suivies des séries champêtres, techniques, de jeux et de fêtes, ainsi que des séries sur l'art et la science.[46] L'enseignement et l'apprentissage ne vont pas de l'abstrait au concret, mais, à l'inverse, les apprenants s'approprient des phrases concrètes qui désignent des phénomènes et des notions qu'ils

[45] Muniga, J. (2018). *« L'élève n'est pas un vase que l'on remplit, mais un feu qu'on allume ».* Consulté le 2 août 2024 à l'adresse https://fr.linkedin.com/pulse/l%C3%A9l%C3%A8ve-nest-pas-un-vase-que-lon-remplit-mais-feu-quon-jacques-muniga

[46] Germain, C. (1995). Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880). *Histoire Épistémologie Langage, 17*(1), 115–141. https://doi.org/10.3406/hel.1995.2405p. 122

observent autour d'eux de manière empirique. Gouin considère l'apprentissage de la grammaire comme une étude des rapports entre les éléments de la parole[47], ce qui souligne leur valeur communicative, un aspect ignoré dans l'enseignement traditionnel de la grammaire. Cette grammaire naturelle, selon le même auteur, assure le lien entre la grammaire rationnelle et les éléments de la communication, c'est-à-dire qu'elle permet de « partir de l'esprit pour aller à la forme de la parole ».[48]

Cette méthode s'oppose radicalement à la méthode traditionnelle pour apporter des solutions aux difficultés révélées et combler les lacunes dans la formation aux compétences de communication.

1.4.3. MÉTHODE DIRECTE

À la fin du XIXe siècle, les échanges entre les pays s'accélèrent et les connaissances exclusivement littéraires d'une langue ne répondent plus aux besoins de la société. Ainsi, la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication devient le nouvel objectif pratique de l'enseignement, et pour cette raison les nouvelles méthodes d'enseignement qui succèdent à la méthode traditionnelle accordent, selon Cuq, la primauté à « l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation ».[49] La méthode directe propose d'utiliser la langue étrangère dès le premier cours et de ne recourir ni à la langue maternelle ni à la traduction. Il s'agit d'un modèle qui imite l'acquisition de la langue maternelle chez un enfant dans un cadre immersif propice à l'écoute, à l'observation et à la répétition, offrant une maîtrise intuitive de la langue. La grammaire est avant tout mise au service de la communication orale, car d'après Germain, « les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler ».[50] Cuq, à son tour, souligne que la grammaire est « enseignée désormais de manière inductive par les exemples, sans passer comme auparavant par l'intermédiaire de la règle ».[51] Ainsi,

[47] Gouin, F. (1880-circa 1925). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Fischbacher, p. 219
[48] Ibidem, pp. 219- 220
[49] Cuq, J.-P. (avec Association de didactique du français langue étrangère). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, p. 237
[50] Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Hurtubise HMH. https://doi.org/10.7202/031683ar, p. 127
[51] Cuq, J.-P. (avec Association de didactique du français langue étrangère). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, 73.

l'enseignement de la grammaire est implicite et va du connu à l'inconnu et du concret à l'abstrait. Germain ajoute que les règles de grammaire ne sont pas explicitement présentées par les enseignants, et que les apprenants assimilent le contenu grammatical dans le processus de communication, à travers des exercices de conversation, des dialogues, etc., qui mettent en exergue les règles cardinales à l'usage.[52] Les enseignants demeurent des modèles linguistiques à imiter, car ils corrigent les fautes des apprenants et les orientent vers une utilisation optimale de la langue. À l'aide de la méthode directe, les apprenants intériorisent les structures grammaticales, les repèrent lors de la compréhension orale et recourent à des imitations correctes du contenu appris lors de la communication.

Cependant, l'absence d'analyses, d'explications et de généralisations du contenu grammatical étudié ne permet pas aux apprenants de développer leurs compétences en compréhension et en production écrites. Cette méthode directe s'avère moins efficace, surtout chez les apprenants adultes qui ont besoin d'appréhender les règles. L'apparition de différents types de problèmes, comme le manque de formation des enseignants pour un enseignement exclusivement oral exigeant une maîtrise parfaite de la langue, l'utilisation de manuels conçus pour la méthode directe, ainsi que beaucoup d'autres lacunes ont entraîné le déclin de cette méthode.

1.4.4. MÉTHODE AUDIO-ORALE

La méthode audio-orale est apparue dans les années 40 du XXe siècle, dans le contexte militaire, afin de répondre aux besoins de communication quotidienne en différentes langues de l'armée américaine. Elle s'est diffusée plus tard dans l'enseignement civil pour accorder la priorité à l'acquisition des compétences orales chez les apprenants. Influencée par le béhaviorisme (que nous étudierons en détail dans le sous-chapitre 3.2.1.1.) de Skinner, qui précise que l'apprentissage est un conditionnement par répétitions et renforcements[53], et par la linguistique structurale de Saussure, qui, d'après Richards, considère la langue comme un système de structures, la méthode audio-orale traite la langue comme un ensemble de structures

[52] Germain, C., & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. CLE International, p. 20
[53] Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior.* Appleton-Century-Crofts, pp. 10-11

syntaxiques orales qui doivent être automatisées par la répétition et l'imitation.[54] Cette méthode vise à développer chez les apprenants une maîtrise correcte, fluide et rapide de la langue orale, tout en prévenant les erreurs grâce au contrôle constant du modèle.

Ainsi, dans ce contexte d'enseignement et d'apprentissage, la priorité est accordée à l'oralité qui progresse à l'aide des dialogues, des reproductions du contenu lu ou écouté, des activités répétitives et contrôlées. Les enseignants représentent toujours le modèle linguistique à imiter et interviennent activement pour corriger immédiatement les erreurs. Dans cette configuration, les structures grammaticales ne sont pas présentées implicitement sous la forme de règles et d'exceptions, mais à travers des exemples contextualisés, des exercices de répétition et de mémorisation qui rendent possible l'automatisation de ces structures acquises. Le cycle d'apprentissage s'achève lorsque les apprenants sont capables d'employer spontanément le contenu étudié, notamment à travers des dialogues situationnels. Par exemple, les apprenants peuvent écouter des dialogues construits autour d'une structure cible, répéter et transformer des phrases selon des modèles structuraux, en employant et en manipulant les formes grammaticales présentes, sans en expliquer nécessairement le sens ou le rôle. Cela signifie que les apprenants étudient et réemploient les éléments de grammaire qui sont présents dans les enregistrements, mais de manière propre aux automatismes. La méthode audio-orale permet de travailler plusieurs compétences à la fois, dans le cadre d'une même séquence : l'audition, la compréhension, l'expression orale, la lecture, la rédaction sans recours à l'écrit, etc. De cette manière, les apprenants peuvent maîtriser des automatismes grammaticaux et une prononciation correcte et acquérir facilement des structures de base de la langue.

Cependant, l'écrit étant négligé, les dialogues peu authentiques, ainsi que la faible place accordée à la créativité, à la production libre ou à la communication réelle, sont des facteurs qui réduisent considérablement l'efficacité de la méthode proposée.

[54] Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (Eds.). (2001). Content-based instruction. In *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed., pp. 204–222). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305.021, pp. 204-207

1.4.5. MÉTHODE STRUCTURO-GLOBALE AUDIOVISUELLE (SGAV)

La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV), développée dans les années 1960, repose sur l'usage de l'image et du son dans les objectifs éducatifs. Il s'agit, d'après Puren, d'une approche globale qui met l'accent sur les aspects audiovisuels et structuraux dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue[55] et qui développe la compétence orale avant la compétence écrite. La grammaire, le lexique, la phonétique et les autres aspects de la langue étant importants, ils sont enrichis par des connaissances et des compétences extralinguistiques en langue cible, telles que les gestes, le rythme, l'intonation, etc., ce qui permet aux apprenants de se former une image globale du système linguistique visé. L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire s'appuient sur des situations concrètes, où les structures grammaticales sont étudiées dans des contextes spécifiques. En développant son idée sur cette méthode d'enseignement, Puren précise que « les enseignants présentent d'abord une leçon orale et le lendemain la classe de grammaire correspondante qui est appelée une « démonstration » où la grammaire de la leçon est expliquée. Après avoir étudié la grammaire, les classes de grammaire sont remplacées par des entraînements oraux et d'autres activités ».[56] L'enseignement de la grammaire est fondé sur l'usage linguistique observé, ce qui correspond à une grammaire inductive issue d'une base d'observations communes.

Les films, les extraits enregistrés, les documents sonores, les manuels à supports audiovisuels, les dialogues et les mises en situation authentiques permettent aux enseignants de guider les apprenants dans la perception, l'imitation et la production autonome. À la différence de la méthode audio-orale, ces manipulations sont pratiquées dans des conditions de communication à l'aide d'exercices structuraux-situationnels qui créent un contexte réel et un milieu socioculturel naturel. Pour Germain, « la méthode SGAV vise à automatiser des structures linguistiques à travers une exposition audiovisuelle contextualisée et graduée, privilégiant l'oral et la globalité sur l'analyse formelle ».[57] Cela permet aux apprenants de

[55] Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan. pp. 102–110

[56] Puren, C. (1988) cité dans Smith, A. (2006). Les méthodologies et l'évolution de la problématisation du fait grammatical. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 32*(1). Consulté en ligne, le 12 mai 2021 à l'adresse http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4331, p. 266

[57] Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire.* Hurtubise HMH, https://doi.org/10.7202/031683ar, p. 164

communiquer et d'interagir, en manifestant leur créativité, comme nous l'observons lors de l'acquisition de la langue maternelle. Comme une place primordiale est accordée à l'acquisition de l'oral, la méthode SGAV recourt à des supports authentiques ou adaptés à des situations de communication, aux dialogues et aux images, tout en tenant compte du contexte socioculturel réel de la langue.

Cependant, cette méthode exige des formations spécifiques aux enseignants et du matériel technique mis à leur disposition, un nombre restreint d'apprenants dans la classe et plusieurs années d'apprentissage, ce qui explique son recul. La méthode SGAV, qui valorise l'aspect communicatif de la langue et s'appuie sur l'utilisation de documents authentiques et l'analyse des besoins des apprenants, constitue un fondement important pour l'apparition des méthodes communicatives.

1.4.6. MÉTHODES COMMUNICATIVES

Les méthodes communicatives, apparues dans les années 1970, s'opposent aux grands principes théoriques des méthodes susmentionnées, en distinguant les compétences linguistiques des compétences de communication. Les méthodes communicatives sont souvent appelées *approches*, parce qu'elles ne disposent pas de base théorique solide et homogène, et, comme Bérard le mentionne, le terme « approche communicative a été utilisé pour faire référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses ».[58] Contrairement aux autres méthodes centrées sur la répétition et l'automatisation, qui négligent la dimension sociale et pragmatique de la langue, les méthodes communicatives s'appuient sur les besoins réels de communication et mettent les apprenants au centre de l'apprentissage. L'objectif essentiel de cette approche communicative, d'après Cuq et Gruca, consiste à apprendre à communiquer en langue étrangère.[59] Ceci suppose le développement de véritables compétences de communication en langue étrangère chez les apprenants et, selon Galisson et Coste, « la maîtrise de codes et de variables sociolinguistiques et des critères de passage d'un code et d'une variable à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui

[58] Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théories et pratiques*. CLE international, p. 6

[59] Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, p. 244

sont d'usage dans la communauté considérée ».[60] La communication, qui ne se limite pas à la compétence, requiert la présence de compétences sociolinguistiques, discursives et culturelles, ce qui souligne la nature pragmatique de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'usage de la langue, à l'aide de la formation des savoir-faire indispensables. Nous constatons ainsi la primauté de la communication sur la mémorisation des structures grammaticales. Dans ce paradigme, les structures grammaticales ne sont pas étudiées pour elles-mêmes ni ne constituent un objectif en soi, mais sont des outils au service de la communication.

Le CECRL considère que les usagers et les apprenants d'une langue sont des acteurs sociaux qui sont censés accomplir des tâches langagières dans des circonstances variées et dans un environnement donné, conformément à un domaine d'action spécifique.[61] Cette approche communicative actionnelle et fonctionnelle met les apprenants au cœur de l'apprentissage. Ils progressent dans l'acquisition de connaissances et la formation de compétences en accomplissant les tâches de difficultés linguistiques différentes dans un environnement donné et dans un contexte social particulier. Ce contexte social définit, à son tour, les compétences et capacités dont les apprenants ont besoin pour accomplir les tâches à l'aide des ressources mises à leur disposition pour écouter, lire, s'exprimer oralement ou par écrit, etc. Cette nouvelle politique européenne pour l'enseignement et l'apprentissage des langues met en avant un processus qui accorde une attention particulière au fonctionnement et à l'usage des éléments linguistiques dans un contexte de communication.

L'approche énonciative repose sur l'idée que tout énoncé porte l'empreinte du positionnement subjectif, de l'attitude, des intentions, des stratégies du discours, etc., du locuteur, et que celui-ci utilise des marqueurs linguistiques comme les adjectifs, les modes verbaux, les pronoms, les connecteurs, etc., qui lui sont habituels dans une situation de communication spécifique. Ainsi, le langage n'est pas neutre, car, comme le souligne Benveniste, « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ».[62] L'énonciation révèle un élément clé qui permet de comprendre à la fois la construction du sens et l'acte de communication. Cette approche s'inscrit dans le cadre des approches communicatives, car elle reflète les compétences que mettent en avant les apprenants lors de la

[60] Galisson, R., & Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues.* Hachette Livre, p. 106
[61] Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, p. 15
[62] Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (tome 1). Gallimard, p. 259

communication, orale ou écrite, personnelle ou professionnelle, etc. Dans le contexte de l'enseignement du FLE, cette approche contribue à la formation des apprenants capables de s'exprimer de manière nuancée et intentionnelle, de développer leurs compétences discursives telles que la cohérence, la progression, l'attitude, etc., d'intégrer les marqueurs énonciatifs dans les activités de production écrite ou orale, etc.

1.4.7. GRAMMAIRE ACTUELLE

À l'étape actuelle, il est difficile de caractériser les tendances existantes par un terme concret de la didactique de la grammaire du FLE. De plus, l'absence d'une méthodologie unique et commune empêche de définir le modèle d'enseignement grammatical dominant. Ainsi, selon Puren, l'éclectisme dont nous sommes témoins résulte des situations complexes de l'époque actuelle, ainsi que des choix difficiles des enseignants qui sont confrontés à une grande diversité méthodologique.[63] Nous observons cet éclectisme méthodologique dans le contexte éducatif, avec une variété de supports et d'approches qui favorisent la diversité et la pluralité de savoirs, mais qui, en même temps, rendent difficile la tâche des enseignants dans le choix d'une méthode adaptée au profil des apprenants, à la multiplicité des objectifs éducatifs, aux contextes institutionnels, culturels et technologiques variés, etc. Cette diversité est mise en valeur par Coste, qui souligne que l'imposition des méthodologies constituées a fait beaucoup de dommages et qu'il est grand temps d'y renoncer pour revenir à une diversité empirique et à la multiplicité de choix pédagogiques contextualisés.[64] Par exemple, une partie des enseignants refuse d'employer la méthode d'un seul manuel proposée par l'auteur, mais l'adapte et la complète par d'autres documents authentiques didactisés, écrits ou sonores, ou par des extraits d'autres manuels, etc. Béacco précise que les enseignants font des choix pertinents et raisonnés de supports et de contenu, car ils comprennent mieux les besoins et les intérêts des apprenants dans leur contexte d'enseignement, et qu'une méthodologie circulante, issue de plusieurs méthodologies, donne lieu à une fusion polyvalente et souple des stratégies et des approches, témoignant d'une adaptabilité exceptionnelle. Cette méthodologie circulante constitue le cadre

[63] Puren, C. (2001). La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, (1), p. 6

[64] Coste, D. (2000). Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ? *Mélanges-Crapel*, 25, pp.199-202, p. 200

de référence dans lequel les attentes éducatives des apprenants et les pratiques quotidiennes de l'enseignement sont modélisées.[65] Il s'agit d'un vaste espace pédagogique où l'absence de règles strictes et d'impositions institutionnelles permet aux enseignants de faire des choix pédagogiques adaptés aux caractéristiques de leur public, de puiser dans leur créativité professionnelle et d'investir leur potentiel intellectuel pour rendre leur enseignement unique et personnalisé, sous réserve de pouvoir répondre aux exigences de flexibilité et d'adaptabilité dans la pratique. Dans ce paradigme, les enseignants choisissent les activités qu'ils jugent utiles, pertinentes et adaptées à leur contexte d'enseignement, pour mettre les apprenants dans une situation naturelle de communication et de prise de parole. Il est évident que, pour un enseignement réussi, les enseignants doivent être dotés de capacités à trier les ressources pédagogiques, à structurer et à assurer la cohérence des séquences, à avoir une vue d'ensemble des objectifs pédagogiques, etc.

Dans les années 2000, l'approche neurolinguistique (ANL) dans l'enseignement, fondée sur les recherches en neurosciences et en psycholinguistique, a été développée au Canada par Netten et Germain. Cette approche considère que la maîtrise de la langue orale précède celle de l'écrit, car le cerveau apprend naturellement à parler, mais pas à lire ni à écrire. L'oral devient donc le point d'entrée de l'apprentissage, qui s'appuie sur la mémoire implicite, les connaissances inconscientes et les automatismes linguistiques qui se forment à l'aide de la répétition des structures dans des contextes significatifs. C'est un apprentissage qui passe par des situations de communication authentiques et la création d'un lien affectif avec la langue cible, afin de favoriser la motivation, l'engagement et la rétention cognitive. Dans cette interaction significative et contextualisée, il est plus facile d'établir un équilibre entre la fluidité et la précision. Autrement dit, l'ANL vise à développer chez les apprenants à la fois l'aisance à s'exprimer et l'exactitude grammaticale, ce qui constitue, selon Netten et Germain, une combinaison de deux composantes essentielles souvent négligées par certaines approches communicatives.[66]

---

[65] Béacco, J.-C. (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées. *Le Français dans le monde (Recherches et applications)*, Numéro spécial « Méthodes et méthodologies », janvier, pp. 36-41

[66] Netten, J., & Germain, C. (2005). L'approche neurolinguistique et l'enseignement du français langue seconde : L'oral et l'écrit. *Canadian Modern Language Review, 61*(4), pp. 561–580

Dans un monde où la cadence des changements croît sans relâche, l'enseignement des langues étrangères vise des résultats immédiats et pratiques en termes d'usage. Suivant ce modèle, dont l'objectif communicatif prédomine, la grammaire est considérée uniquement comme un instrument ou un support à l'acquisition des compétences en communication écrite et orale. Cependant, dans notre contexte d'enseignement, dans le cadre de la formation des futurs spécialistes du FLE, la grammaire présente plusieurs dimensions : elle constitue un objectif à part entière ; une compétence à former ; elle vise également une réflexion métalinguistique à l'aide du métalangage grammatical ; et elle préserve sa fonction d'outil de communication. Ainsi, il est important de ne pas se contenter d'exercices structuraux et d'enseigner les règles de grammaire, mais d'aider les apprenants à se sentir à l'aise dans la communication quotidienne en langue étrangère.

L'éclectisme actuel que nous observons dans les méthodes d'enseignement de la grammaire et leurs éventuelles fusions peuvent englober plusieurs nuances, telles que les aspects culturels et communicatifs de l'enseignement, la mise en valeur du contenu purement grammatical, ainsi que les attentes et les besoins du public concerné, etc. Puisque nous devons prendre en compte une multitude d'éléments, nous ne pouvons pas nous contenter d'une seule méthode pour l'enseignement de la grammaire. Il s'agit d'adopter une flexibilité dans la sélection des méthodes d'enseignement, ce qui nous permettra d'intégrer des éléments issus de différentes méthodes dans l'enseignement de la grammaire et, en particulier, des connecteurs.

1.5. GRAMMAIRE À ENSEIGNER ET GRAMMAIRE À APPRENDRE

Nos réflexions nous amènent à nous interroger sur la grammaire qu'il convient d'enseigner en cours. Bien sûr, toute la grammaire d'une langue ne peut ni ne doit pas être enseignée aux apprenants. De plus, la grammaire enseignée aux futurs linguistes, ingénieurs ou médecins diffère, car leurs besoins et intérêts professionnels, leurs finalités d'apprentissage et beaucoup d'autres facteurs varient selon les métiers.

Ainsi, l'une des questions les plus importantes est de comprendre quelle grammaire enseigner pour assurer les meilleurs résultats d'enseignement et d'apprentissage dans les délais prévus. Autrement dit, pour assurer le bon déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage, il est indispensable de comprendre quelle grammaire doit être enseignée et apprise.

À l'époque où la grammaire occupait la place centrale dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, tous les processus étaient centrés sur l'enseignement explicite des règles, la mémorisation de ces dernières, la pratique du contenu retenu à travers les exercices structuraux, la correction des erreurs et les retours des enseignants concernant le travail effectué par les apprenants. Il s'agissait d'un cycle qui se répétait pour assurer le transfert du contenu prévu par les programmes institutionnels. L'avènement des méthodes communicatives, comme nous l'avons vu, a attribué la primauté à l'oral, en repoussant la grammaire à un second plan sans la négliger entièrement.

Afin d'analyser les représentations, les pratiques et les objectifs différenciés autour de la grammaire dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage du FLE, il est essentiel de distinguer et de comprendre les grammaires qui sont présentes dans la salle d'études.

Germain et Seguin distinguent trois concepts : la grammaire de l'usager, de l'enseignant et de l'apprenant.[67] La grammaire de l'usager est la grammaire effective et intériorisée de chaque personne qu'elle utilise spontanément dans les interactions quotidiennes. Il s'agit des formes, structures et éléments de grammaire utilisés par les locuteurs dans des contextes réels de communication. Cette grammaire, généralement celle de la langue maternelle de l'apprenant, influence l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère en influençant la perception du contenu à découvrir, le style d'apprentissage, le rythme, etc. L'ensemble des connaissances grammaticales que l'enseignant possède et qu'il expose aux apprenants constitue sa grammaire.[68] C'est une grammaire didactisée, filtrée et construite, souvent influencée par la formation et les représentations pédagogiques de l'enseignant, ainsi que par les supports didactiques utilisés en salle, qui servent d'outils de transmission de connaissances que l'enseignant trouve importantes et prioritaires. Les facteurs mentionnés conditionnent son enseignement, orientent son choix de contenu à enseigner, des méthodes d'enseignement privilégiées, ainsi que celui des exemples fournis, etc. Pour Germain et Seguin, la grammaire de l'apprenant est son interlangue grammaticale en constante évolution.[69] Lors de l'apprentissage, l'apprenant se construit son propre système provisoire de règles grammaticales qui se stabilise avec le temps et dans lequel figurent les régularités, les erreurs, les stratégies

[67] Germain, C., & Seguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire.* CLE international, p. 49
[68] Ibidem
[69] Ibidem

d'apprentissage, etc. C'est une représentation interne et évolutive de la grammaire chez l'apprenant qui inclut ce que l'apprenant croit comprendre et pouvoir appliquer. Cette grammaire est souvent différente de celle enseignée et peut parfois entrer en contradiction avec celle-ci. Ainsi, l'apprenant et l'enseignant ayant chacun sa propre perception de la grammaire, il convient de les rapprocher pour garantir des résultats optimaux pour l'enseignement et l'apprentissage.

Dirven distingue les grammaires descriptives et pédagogiques, une dichotomie importante dans le champ de la grammaire appliquée à l'enseignement et à l'apprentissage des langues.[70] La grammaire descriptive, comme son nom l'indique, décrit de manière objective, neutre et non prescriptive l'état réel d'une langue à un moment donné. C'est une grammaire savante qui est destinée aux linguistes, aux chercheurs et aux grammairiens. Quant à la grammaire pédagogique, elle est subdivisée en trois sous-catégories en fonction des usages didactiques : la grammaire d'enseignement, la grammaire d'apprentissage et la grammaire de référence.[71] La grammaire d'enseignement est destinée aux enseignants et aux auteurs de manuels qui s'en servent pour élaborer des contenus grammaticaux au cours ou dans les manuels de grammaire. La grammaire d'apprentissage est celle des apprenants. Elle est adaptée à leurs besoins et attentes pour favoriser la compréhension du contenu et son usage pratique. Et finalement, la grammaire de référence est destinée à être consultée ponctuellement, comme une aide ou une ressource secondaire, à l'usage autonome des enseignants ou des apprenants ayant un niveau de connaissances suffisamment avancé.[72] Cette classification permet de clarifier les fonctions pédagogiques et scientifiques de la grammaire et de mieux adapter les ressources didactiques aux besoins des enseignants. Pour les apprenants, il s'agit de connaissances qui leur permettent d'éviter les confusions entre les approches descriptives et pragmatiques de la grammaire.

Cuq présente une typologie fondée sur la distinction entre la grammaire de référence, qui correspond à la grammaire du français langue maternelle (FLM), et la grammaire

---

[70] Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language Teaching, 23*(1), 1–18, https://doi.org/10.1017/S0261444800005498

[71] Ibidem

[72] Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. In R. B. Kaplan (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics* (Vol. 11). Cambridge University Press, pp. 76–97

d'apprentissage, celle du FLE.[73] Autrement dit, une distinction est faite entre la grammaire destinée aux locuteurs natifs et celle conçue spécifiquement pour les apprenants étrangers. Cette typologie met en lumière les différences d'approche, de contenu et de finalité selon les destinataires de la grammaire.

Inspirés par la classification proposée par Dirven et en s'y appuyant, Germain et Seguin en présentent une version modifiée, articulée autour de la distinction entre deux dimensions complémentaires de la grammaire : d'une part, la grammaire de la compétence, qui renvoie à la grammaire intériorisée et implicite mobilisée par le locuteur, et, d'autre part, la grammaire de la performance, qui correspond aux règles explicites régissant l'emploi effectif et l'usage correct de la langue. Dans cette perspective, les auteurs distinguent la grammaire pédagogique qui est composée de la grammaire d'enseignement, destinée aux enseignants pour structurer l'enseignement de la grammaire, de la grammaire d'apprentissage, accessible aux apprenants dans une optique d'acquisition, et de la grammaire de référence, disponible pour une consultation normative supplémentaire du contenu grammatical. Toutes ces grammaires sont conçues à des fins didactiques. Ils présentent également la grammaire linguistique qui a une visée descriptive et théorique et est élaborée par les linguistes pour rendre compte objectivement du fonctionnement de la langue.[74]

La grammaire pédagogique, comme le soulignent Germain et Seguin, vise des objectifs pédagogiques et est destinée à un public spécifique. Ainsi, cette grammaire se charge de tenir compte de nombreux critères, tels que l'utilité, la fréquence, la familiarité, le degré de contraste entre la langue source et la langue cible, etc.[75] Ces critères pragmatiques renvoient d'abord à la sélectivité qui est mise au service de l'apprentissage. Les enseignants choisissent les éléments grammaticalement pertinents, fréquents et faciles à utiliser pour optimiser l'enseignement et l'apprentissage qui, à leur tour, sont focalisés sur les besoins immédiats et futurs des apprenants en communication, compréhension et production. La prise en compte des contrastes entre les structures grammaticales de la langue maternelle des apprenants et celles de la langue cible permet d'anticiper les interférences, qu'elles soient positives ou négatives. De ce point de vue, la grammaire pédagogique peut être définie comme un mécanisme de conception et

[73] Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier-Hatier, pp. 105-107

[74] Germain, C., & Seguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire.* CLE international, pp. 53-54

[75] Germain, C., & Seguin, H. (1995). *La grammaire en didactique des langues*. CEC, pp. 86-88

d'organisation de structures grammaticalement pertinentes, qui tient compte des difficultés d'acquisition du contenu par les apprenants et propose des solutions aux problèmes qui se présentent. Ainsi, la grammaire pédagogique manifeste son caractère sélectif en fonction de la situation d'apprentissage et d'enseignement.

Dans cette grammaire pédagogique, les mêmes auteurs distinguent quelques composantes.[76] La première composante est la grammaire d'enseignement, destinée aux enseignants et présentée sous la forme de propositions pédagogiques. Cette grammaire oriente les choix des enseignants en matière de didactisation du contenu du programme d'enseignement et leur permet de structurer les cours selon la progression préétablie par le programme. Il s'agit d'un choix, d'une structuration et d'une présentation du contenu qui sont effectués en fonction de la perception grammaticale des enseignants, de leurs compétences, de leurs convictions pédagogiques, de leur contexte d'enseignement, etc. Ce sont des facteurs qui influencent le style et la manière d'enseigner la grammaire. Les apprenants n'ont pas accès direct à cette grammaire ; ce sont les enseignants qui gèrent leur accès à la grammaire d'enseignement par des explications, des présentations, etc. La deuxième composante est celle de la grammaire d'apprentissage qui fait également partie des grammaires pédagogiques. Elle est représentée par les supports didactiques qui sont mis à la disposition des apprenants pour assurer leur apprentissage. Les manuels de grammaire, les liens d'Internet spécialisés dans l'apprentissage de la grammaire, les séquences vidéo, les documents authentiques didactisés, etc., peuvent servir de supports aux apprenants qui décident de leur propre rythme ou de leurs propres stratégies d'apprentissage. Cette grammaire permet aux apprenants d'avancer vers un apprentissage autonome direct, en particulier lorsqu'ils ont déjà un certain niveau de connaissances. Comme nous l'avons déjà mentionné, il est essentiel que les grammaires d'enseignement et d'apprentissage se rapprochent pour assurer un fonctionnement harmonieux du processus d'enseignement et d'apprentissage. Finalement, la grammaire de référence présente la grammaire de manière prescriptive, en mettant en œuvre des règles grammaticales, ou de manière descriptive, ce qui permet de caractériser les théories et les règles grammaticales de la grammaire linguistique et apparaît donc comme un point de jonction ou un mélange de la grammaire linguistique et de la grammaire pédagogique, à mi-chemin entre les deux. La grammaire de référence est classée comme une troisième sous-catégorie de la grammaire

[76] Ibidem

pédagogique, aux côtés des deux autres. En tant que grammaire institutionnalisée, elle sert de norme, souvent utilisée comme source de vérification ou d'autorité dans l'enseignement. Généralement destinée aux enseignants ou aux apprenants avancés, selon Germain et Seguin, elle se présente comme un ouvrage de consultation.[77] Ainsi, elle sert de cadre commun entre les enseignants, les manuels et les institutions, pour offrir un cadre communément accepté du contenu grammatical enseigné et appris.

Germain et Seguin opposent la grammaire linguistique à la grammaire pédagogique en précisant que la différence essentielle entre les deux grammaires est la suivante : la première décrit sélectivement la compétence grammaticale d'un usage particulier de la langue afin d'en faciliter l'apprentissage, tandis que la seconde décrit ou simule cette compétence tout en proposant une explication scientifique, parfois exhaustive, et n'a pas vraiment de visée pratique.[78]

La grammaire linguistique, comme une science théorique dont l'objectif est d'étudier les phénomènes de la langue, les structures qui y sont caractéristiques, etc., représente la deuxième grande catégorie de cette typologie. Elle permet de mener des discours savants, d'expliquer et de décrire les règles de fonctionnement de la langue, d'analyser ses structures à l'aide des outils grammaticaux et de la langue elle-même. Il s'agit d'une description approfondie, mais qui n'est ni nécessaire ni obligatoire dans la didactique d'une langue, si le but de l'enseignement et de l'apprentissage consiste uniquement à communiquer à l'écrit et à l'oral. Cette grammaire linguistique comprend le savoir linguistique qui est mis en lumière par l'utilisation du métalangage grammatical. Par ce biais, elle donne aux enseignants et aux apprenants la possibilité de classer et de nommer les phénomènes de la langue à l'aide d'une terminologie spécialisée qui renvoie à une théorie linguistique ou grammaticale. Par exemple, la phrase *Pierre lit un livre* comporte de l'information sémantique et, en même temps, de l'information linguistique, dont l'analyse se fait à l'aide du métalangage grammatical. Pour analyser les composantes de cette phrase, il faut que les apprenants connaissent des termes tels que le nom propre et le nom commun, le verbe, l'article, etc. De plus, il faut qu'ils soient en mesure d'expliquer la notion de genre et de nombre, de défini et d'indéfini, etc. Ainsi, dans la phrase *Pierre lit un livre*, ils doivent pouvoir expliquer d'abord que *Pierre* est un nom propre

[77] Ibidem

[78] Germain, C., & Seguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. CLE international, p. 54

au singulier qui remplit la fonction du sujet de la phrase, ensuite, montrer que *lit* est un verbe irrégulier du troisième groupe, conjugué à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif et accomplissant la fonction du prédicat dans la phrase, puis parler de l'article indéfini singulier *un* et enfin, commenter que *livre* est un nom commun au singulier et possède la fonction du complément d'objet direct du verbe. Pour aller plus loin, ils doivent distinguer et expliquer la voix active et passive, la phrase simple et la composée, etc. Autrement dit, il s'agit de la maîtrise indispensable des termes spécifiques désignant les phénomènes de la langue si les apprenants doivent expliquer le fonctionnement de la langue du point de vue grammatical et parler de la grammaire, en général. Nous en déduisons que le métalangage est une partie essentielle de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire, en particulier si les apprenants doivent non seulement communiquer en langue étrangère, mais aussi mener une réflexion sur les formes et usages du système linguistique, ainsi que son fonctionnement.

Dans notre contexte de recherche, où les facultés forment des spécialistes en FLE, tous les types de grammaire - pédagogique et linguistique - interviennent dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Les enseignants recourent à la grammaire d'enseignement pour sélectionner le contenu et l'adapter à leur étape d'enseignement en fonction des caractéristiques de leur public, et décident des méthodes d'enseignement et des supports à mettre à la disposition des apprenants. La grammaire des apprenants permet à ces derniers de constituer leurs propres systèmes de connaissances et de compétences et de mettre en évidence leurs caractéristiques individuelles dans l'apprentissage. Les enseignants et les apprenants recourent à la grammaire de référence pour approfondir leurs connaissances en grammaire et trouver des réponses fiables aux questions susceptibles de se poser lors de l'enseignement ou de l'apprentissage. Nous ne pouvons pas nous contenter de la connaissance et de l'usage de la grammaire pédagogique, car les apprenants des facultés où nous effectuons notre recherche n'apprennent pas le FLE dans des buts communicatifs. Ils doivent également maîtriser la grammaire linguistique pour l'appliquer dans leurs futures recherches scientifiques sur la langue, tenir des discours savants et universitaires dans leur propre milieu professionnel, et expliquer le contenu grammatical en métalangage correspondant à leurs apprenants à l'avenir.

C'est dans cette configuration que la grammaire devient un outil de communication, mais aussi un objectif en soi, et qu'elle doit être apprise à la fois comme une matière pratique et théorique. Trouver et assurer cet équilibre entre les grammaires pédagogiques et linguistiques

est essentiel dans notre contexte, car les apprenants ont un besoin et un intérêt professionnels à acquérir la grammaire savante et appliquée simultanément.

1.6. TRANSPOSITION DIDACTIQUE

La transposition didactique est l'une des notions dont la connaissance nous permet de découvrir et de comprendre la nature du savoir à transmettre aux apprenants. La notion de transposition didactique étant composée de deux éléments, nous trouvons important de préciser la transposition et la didactique. Mais avant d'y procéder, il est important de comprendre une notion connexe qui traverse en fil rouge tous les processus de l'enseignement et de l'apprentissage, celle de la pédagogie.

Les deux termes, pédagogie et didactique, bien qu'appliqués aux processus de transmission et d'acquisition du savoir, présentent des différences majeures. La distinction de leurs caractéristiques respectives nous permettra d'en préciser la nature, ce qui conduira à une meilleure compréhension des processus de transmission du savoir.

Le terme *pédagogie* (du grec παιδαγωγία, *direction ou éducation des enfants*[79]) désigne l'art de transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, et regroupe les méthodes et les pratiques d'enseignement indispensables à cette transmission, en se focalisant sur les techniques éducatives et instructives à l'intention des apprenants. Plusieurs chercheurs ont donné leurs définitions du terme *pédagogie*. Selon Durkheim, la pédagogie est une « réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation ».[80] Morandi la considère comme une « étude et mise en œuvre des conditions d'apprendre ».[81] En révélant les caractéristiques communes à la perception du terme donné, nous dirons que la pédagogie est une réflexion ciblée qui se traduit par des actions éducatives systématiques visant le développement de l'état physique, intellectuel et mental des apprenants. Autrement dit, il s'agit des actes intentionnels exercés par une personne ou un groupe de personnes dans l'objectif de transmettre aux autres, d'une manière ou d'une autre, les savoirs, les valeurs ou les expériences, considérés comme importants et essentiels. Le contexte historique, le milieu social et culturel,

[79]Pédagogie : Étymologie. (2024). *CNRTL*. Consulté le 20 juillet 2025 à l'adresse https://www.cnrtl.fr/etymologie/p%C3%A9dagogie

[80] Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France.* PUF, p. 10

[81] Morandi, F. (2002). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Nathan, p. 5

les normes sociétales et beaucoup d'autres facteurs influencent le style, l'organisation et l'intensité de ces actes. Ainsi, nous pouvons constater que la pédagogie varie d'une étape historique à l'autre, d'un contexte socioculturel à l'autre, etc. Altet mentionne l'existence de plusieurs pédagogies, habituellement trois ou quatre, et souligne que celles-ci ont cinq éléments communs : l'apprenant, l'enseignant, le savoir, la communication et la situation.[82] Les rapports et les combinaisons de ces éléments subissent des changements qui définissent les pédagogies. Nous pouvons distinguer plusieurs pédagogies : les pédagogies traditionnelles qui sont centrées sur la transmission du savoir de l'enseignant aux apprenants et sur son assimilation passive ; les pédagogies actives qui assurent une appropriation active de connaissances de la part des apprenants ; les pédagogies technologiques qui permettent aux apprenants d'acquérir des connaissances et des compétences à l'aide de moyens techniques ; les pédagogies socialisées qui considèrent les apprenants comme des membres actifs de la société ; les pédagogies cognitives qui prévoient l'utilisation des pratiques psychologiques cognitives, etc. Cette liste de pédagogies peut être complétée par la pédagogie traditionnelle moderne de Komensky[83], la pédagogie négative de Rousseau, la pédagogie scolaire soviétique de Makarenko, la pédagogie différenciée de Carroll, ainsi que par de nombreuses autres.[84]

À la différence de la pédagogie, la didactique (du grec ancien *διδακτικός , didaktikós (« doué pour l'enseignement »), dérivé du verbe διδάσκω didásko (« enseigner », « instruire »)*)[85] est souvent définie comme une science ou un champ de recherche appliqué ayant pour objet les méthodes, les procédés et les stratégies d'enseignement. Elle ne s'intéresse pas à l'instruction et à l'éducation, mais se centre surtout sur la nature des connaissances à enseigner, les contenus et les progressions qui sont définis à partir des situations et des besoins spécifiques de l'apprentissage. C'est une intervention particulière et structurée qui établit les relations entre les enseignants et les apprenants en regroupant les techniques propres à l'enseignement et à l'apprentissage de chaque discipline. Cet enseignement explicite, structuré et progressif est présenté pour la première fois dans l'œuvre de Komensky, un éducateur tchèque du XVIIe

[82] Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris. PUF, pp. 5-7

[83] Lobanova, O., & Kolokolnikova, Z. (2014). *Histoire de la pédagogie et de l'éducation.* Ministère de l'Éducation et des Sciences de la Fédération de Russie, p. 23

[84] Pédagogie – Internet. (2024). *Techno-Science.* Consulté le 16 mars 2025 à l'adresse https://www.techno-science.net/glossaire-definition/Pedagogie-page-4.html

[85] Edidact. (n.d.). *Qu'est-ce que la didactique ?* Consulté le 15 octobre 2024 à l'adresse https://edidact.ch/notions-de-didactique/

siècle.[86] La définition de la didactique dans le *Grand Larousse encyclopédique* la présente comme une « science ayant pour objet les méthodes d'enseignement »[87]. Ainsi, sa vocation générale à penser, à analyser et à organiser l'acte d'enseignement selon les principes prédéfinis et systématisés est mise en valeur. De leur côté, Raynal et Rieunier précisent davantage l'ancrage disciplinaire de la didactique en affirmant qu'elle « renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline ».[88] L'existence de cette didactique particulière pour chaque discipline nous permet de déduire que l'enseignement des langues étrangères dispose de méthodes, de stratégies et de techniques différentes de celles de l'enseignement des sciences exactes, des sciences naturelles, etc., et que les objectifs, les contenus et les contraintes sont différents d'un domaine disciplinaire à l'autre. De ce fait, cette didactique spécifique s'impose comme une nouvelle discipline qui devient nécessaire dans le champ des recherches sur l'éducation, car aucune autre discipline de recherche ne la cible aussi précisément. Ainsi, ce qui compte dans la didactique du français, c'est la manière dont elle organise son interprétation conceptuelle des faits pour construire une armature conceptuelle et méthodologique suffisamment solide. D'après Dauny, Reuter et Schneuwly, il s'agit d'une structure englobante qui répond aux exigences du programme scientifique de l'enseignement du français.[89]

Cette vision pragmatique et épistémologique de la didactique du français cherche plutôt à valoriser sa capacité d'interprétation, de problématisation et d'intervention, fondée sur une démarche scientifique rigoureuse. Ainsi, la didactique n'est pas seulement une réflexion abstraite sur l'enseignement, mais bien une « étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière »[90], comme le précise le *Grand dictionnaire terminologique.*

---

[86] John Amos Comenius. (2025). *Wikipedia*. Consulté le 10 septembre 2025 à l'adresse https://en.wikipedia.org/wiki/John_Amos_Comenius

[87] Larousse. (n.d.). *Définitions : Didactique - Dictionnaire de français Larousse.* Consulté le 10 septembre 2022 à l'adresse https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/didactique/25365

[88] Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. ESF, p. 107

[89] Dauny, B., Reuter, Y., & Schneuwly, B. (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18339, p. 25

[90] *OQLF*. (2024). *Grand dictionnaire terminologique (OQLF)*. Consulté le 1 mai 2025 à l'adresse http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299656

La didactique du français peut se distinguer de la simple pédagogie et de la linguistique appliquée et être définie, d'après Legendre, comme une « discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique ».[91] Nous retrouvons ainsi les trois dimensions fondamentales de la didactique du français : la planification, le contrôle et la régulation. D'abord, la planification de l'enseignement prévoit l'élaboration des objectifs, le choix des contenus linguistiques, la sélection des supports et des stratégies d'enseignement, etc. Ensuite, le contrôle, c'est-à-dire la mise en œuvre effective de la séquence pédagogique, la vérification des apprentissages, etc. Enfin, la régulation permet d'ajuster les dispositifs d'enseignement en fonction des réactions des apprenants, de leurs difficultés ou de l'évolution de leurs besoins. Dans ce processus structuré de l'enseignement du FLE, l'une des questions auxquelles il est important de prêter attention est la transformation des savoirs savants en savoirs pratiques qui peuvent être enseignés aux apprenants, en fonction du contexte d'enseignement et du curriculum.

La didactique englobe ainsi tous les éléments issus de différentes disciplines indispensables au bon fonctionnement du processus d'enseignement et d'apprentissage dont les composantes - le savoir, l'enseignant et l'apprenant - forment les trois sommets du « triangle pédagogique »[92] de Houssaye ou du « triangle didactique »[93] de Chevallard, qui sont pratiquement identiques.

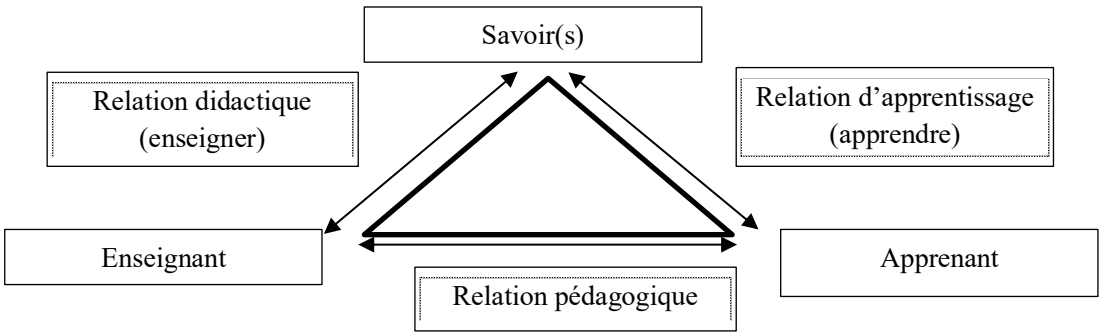


Figure 1 : Le triangle didactique de Chevallard

[91] Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin, p. 403
[92] Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique.* Peter Lang, p. 24
[93] Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage, p. 22

Le triangle pédagogique, mettant en relation les trois acteurs du processus de l'enseignement et de l'apprentissage, est l'un des concepts sur lesquels la didactique repose : l'enseignant, l'apprenant et le savoir interagissent et établissent des relations interdépendantes, car l'enseignant et le savoir sont liés par l'acte d'enseignement, l'enseignant et l'apprenant par l'acte de formation, et l'apprenant et le savoir par l'acte d'apprentissage. Les relations didactiques interviennent dans l'enseignement et orientent les voies de transmission du savoir à l'apprenant ; les relations pédagogiques permettent de former l'apprenant selon la vision de l'enseignant ; et les relations d'apprentissage assurent l'acquisition du contenu par l'apprenant. Le triangle constitue ainsi une visualisation où les relations entre les trois pôles sont mises en évidence.

Une fois la pédagogie et la didactique identifiées, il est important d'analyser et de cerner le troisième pôle du triangle, celui du savoir. C'est à cette étape que nous nous référons à la transposition didactique.

Chevallard définit la transposition didactique appliquée aux mathématiques comme « le passage du savoir savant au savoir enseigné (…), un travail qui est d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement ».[94] Le même processus de transposition appliqué à la grammaire assure une transition très importante pour l'enseignement et l'apprentissage, celle du savoir savant au savoir à enseigner, et ensuite, en ce savoir qui est enseigné. Autrement dit, la grammaire scientifique ou universitaire, qui englobe le plus vaste champ de connaissances grammaticales, est triée et adaptée dans les programmes éducatifs qui définissent l'enseignement, puis, selon Chevallard, enseignée à l'aide de supports éducatifs.[95] Ce concept, développé dans le domaine de la didactique des mathématiques, est également largement utilisé en didactique des langues, notamment pour la grammaire, afin d'expliquer le processus de transformation du savoir linguistique complexe en un contenu qui pourrait être enseigné aux apprenants et leur être accessible. D'après Bulea Bronckart, il faut distinguer trois niveaux de savoirs grammaticaux : d'abord, les connaissances englobantes issues de la recherche en grammaire, comme la grammaire générative, la grammaire textuelle, les typologies morphosyntaxiques, etc., qui constituent le savoir savant et représentent des connaissances non

[94] Ibidem, pp.18-19
[95] Ibidem, pp. 10-22

structurées et non systématisées ; ensuite, le savoir à enseigner, qui est sélectionné par les concepteurs de programmes et de référentiel selon la fréquence, l'utilité, l'accessibilité, le niveau de connaissances, etc. ; et, enfin, le savoir enseigné, comprenant les connaissances didactisées qui sont inclues dans les manuels et qui sont présentées progressivement à l'aide des règles, des exemples et des activités.[96] La transition entre ces niveaux représente en elle la transposition didactique appliquée à la grammaire. En effet, la transposition didactique vise à simplifier et à transformer le savoir théorique grammatical complexe en un contenu compréhensible pour les apprenants, en introduisant les notions selon une séquence logique d'acquisition. Le niveau de connaissances des apprenants, leurs besoins, les spécificités de leur langue maternelle et beaucoup d'autres facteurs font l'objet de réflexion pédagogique. Dès lors, la grammaire sémantique présentée par de Salins constitue une « transition entre grammaires savantes et grammaires appliquées »[97], car la description sémantique des phénomènes grammaticaux simplifie l'assimilation des mécanismes du sens et la conceptualisation des catégories de la langue, un facteur particulièrement important pour les apprenants du FLE. Les descriptions morphosyntaxiques du français peuvent très souvent être différentes de celles de leurs langues d'origine, et le rapprochement entre la langue maternelle des apprenants et le français peut les aider à en percevoir les différences lors de l'acte de la parole, en valorisant la dimension communicationnelle et sociale du langage. Cette transition des grammaires savantes aux grammaires appliquées représente une étape importante qui permet de fournir des solutions pédagogiques et pratiques pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. C'est à travers la grammaire sémantique qu'un apprenant comprend mieux le rôle, la fonction et la valeur des articles définis et indéfinis, des démonstratifs ou des quantificateurs s'ils sont arbitrairement séparés ou regroupés. Entre *un pain, le pain, ce pain, son pain* et *du pain*, il faut que l'apprenant comprenne les modalités d'actualisation du nom qui montrent de quelle notion générale dépendent tous ces mots grammaticaux. La sélection parmi plusieurs déterminants est liée à la vision que le locuteur choisit à partir d'un contexte donné afin de préciser s'il s'agit

[96] Bulea Bronckart, E. (2015). *Didactique de la grammaire : Une introduction illustrée*. Université de Genève, pp. 45-60

[97] De Salins, G.-D., & Dupré La Tour, S. (1996). *Grammaire pour l'enseignement, apprentissage du FLE*. Didier Hatier, p. 6

d'une unité comptable, d'une valeur anaphorique, d'une relation d'appartenance, d'une quantité non comptable, etc.[98]

Ainsi, les apprenants peuvent apprendre les fondements de la grammaire à travers des notions communes à la plupart des langues, ce qui les rend faciles à imaginer et à intégrer dans n'importe quel contexte d'apprentissage. L'enseignement de la grammaire, bien qu'explicite, ne constitue pas une fin en soi, mais, comme Pellat le précise, « s'articule avec les autres activités de la classe de français, au service de l'acquisition de la compétence de communication».[99]

En conclusion, la transposition didactique du savoir grammatical en FLE est indispensable pour sélectionner et formuler le savoir à enseigner, de manière accessible aux apprenants. Cependant, ces limites montrent qu'elle doit être constamment interrogée et ajustée pour permettre l'appropriation et l'usage du savoir grammatical, conformes aux réalités linguistiques actualisées.

1.7. GRAMMAIRE ET CECRL

Comme nous l'avons précédemment mentionné, dans les années 1970, l'approche traditionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire recule et cède à l'approche communicative. Celle-ci, d'après Rosen et Reinhardt, vise le développement des compétences communicatives chez les apprenants qui doivent se préparer à intervenir verbalement dans la société où les locuteurs parlent leur langue d'apprentissage.[100] L'éclectisme que nous observons actuellement dans l'enseignement et l'apprentissage des langues découle de cette approche. De plus, la mise en valeur d'une certaine autonomie dans l'apprentissage permet aux apprenants d'avancer dans l'acquisition des compétences langagières grâce à une communication active, sans l'intervention immédiate ni obligatoire de l'enseignant. Pour les enseignants, il s'agit de la liberté qui se manifeste par la participation à la prise de décisions en matière de politique institutionnelle, le choix des supports didactiques adaptés aux besoins et aux objectifs de chaque contexte d'enseignement et d'apprentissage, le recours à des stratégies

[98] Ibidem, p. 8
[99] Pellat, J.-C. (2003). Des limites de la transposition didactique de la grammaire en français langue étrangère. *Scolia, 17*(1), 147–162. https://doi.org/10.3406/scoli.2003.1054, p. 149
[100] Rosen, É., & Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le CECRL*. CLE International, pp. 12-13

d'enseignement privilégiées, etc. Cette liberté dans l'enseignement requiert une forme d'uniformisation qui est mise en avant par le Conseil de l'Europe.

Ainsi, un document publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, intitulé le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL),

> offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc., en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace.[101]

Le CECRL constitue une avancée majeure dans la structuration des politiques linguistiques européennes, car il définit, organise, énumère et présente les connaissances et les compétences communicatives que les apprenants doivent acquérir à travers une approche actionnelle de l'enseignement pour montrer un comportement langagier efficace dans des situations de la vie réelle. De plus, il propose une échelle commune de niveaux permettant d'évaluer et de comparer les apprentissages de toutes les langues européennes de manière harmonisée. En outre, il influence considérablement la conception des programmes d'enseignement, des manuels et des pratiques d'évaluation objectives et uniformisées dans l'enseignement des langues vivantes. Ainsi, le CECRL initie des changements dans les traditions éducatives des pays en matière d'enseignement des langues étrangères et rend leurs systèmes compatibles, sans en déformer la nature ni leur imposer ses règles d'enseignement.

Le CECRL propose les descriptifs et le cadre thématique de l'organisation des connaissances et des compétences pour 6 niveaux définis (de A1 à C2) et sert de système d'identification de compétences lors de l'apprentissage ou de l'usage d'une langue. Les compétences identifiées sont nombreuses : les compétences générales individuelles, telles que le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre, ou les compétences communicatives langagières, telles que des compétences linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques et socioculturelles, ou encore les activités de langage, telles que la réception, la production, l'interaction, la médiation, etc. Ainsi, comme le précise le CECRL, les professionnels engagés dans l'enseignement des langues étrangères peuvent réfléchir à leurs

[101] Conseil de l'Europe (Ed.). (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, p. 9

pratiques, identifier les spécificités des situations d'enseignement et d'apprentissage présentes, situer et coordonner leurs efforts afin d'en assurer la conformité aux besoins réels des apprenants.[102] Cela signifie que le CECRL ne propose pas de solutions toutes prêtes aux professionnels du domaine, mais plutôt des outils qui pourront être interprétés et adaptés aux besoins des enseignants et des apprenants dans un contexte spécifique de l'enseignement, en fonction des niveaux de compétences décrits dans l'échelle globale. Cette échelle globale « donnera des lignes directrices aux enseignants et aux concepteurs de programmes »[103] afin de faciliter l'uniformisation des objectifs et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage des langues.

Nous étudions le CECRL afin d'y repérer la composante grammaticale que les enseignants doivent travailler et que les apprenants sont censés connaître et maîtriser en fonction des niveaux de connaissances et de compétences. De surcroît, dans la partie 2.4. de notre thèse consacrée aux connecteurs, nous analyserons les recommandations du CECRL pour l'intégration des connecteurs selon les niveaux définis.

Utilisateur expérimenté	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien

[102] Ibidem
[103] Ibidem, p. 25

		structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur élémentaire	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1: Niveaux communs de compétences – Échelle globale[104]

Le tableau ci-dessus détaille les compétences linguistiques générales prévues par les niveaux de compétence définis par le CECRL. Il s'agit d'une présentation globale simplifiée qui, d'après le CECRL, facilitera la communication relative au système d'enseignement avec les utilisateurs non spécialistes et fournira des lignes directrices aux enseignants et aux concepteurs de programmes.[105] Cuq et Gruca rappellent que « le Cadre n'est ni un manuel ni un référentiel des langues, mais un instrument fournissant une base commune pour l'enseignement/apprentissage des langues »[106] et que les recommandations du CECRL sont aptes à être complétées par les pratiques existantes, à l'aide des connaissances, des compétences et des expériences précédentes, tout en tenant compte du contexte culturel et civilisationnel propre à chaque langue. Quant aux référentiels des langues, ils sont des outils qui permettent aux spécialistes de faire correspondre les contenus d'enseignement et d'apprentissage aux niveaux de compétences décrits par l'échelle globale.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons à la compétence grammaticale adoptée par le CECRL, qui, malgré la prédominance des autres composantes de l'enseignement et la priorité accordée à la compétence communicative, occupe une place précise parmi les autres compétences. Dans le chapitre 5.2.1.2 du CECRL, la compétence grammaticale est

[104] Ibidem
[105] Ibidem
[106] Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (nouvelle éd.). Presses universitaires de Grenoble, p. 205

présentée comme « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser »[107], ce qui implique « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites ».[108] Autrement dit, la grammaire d'une langue est abordée comme une composante essentielle de la compétence linguistique, ce qui valorise une approche fonctionnelle, actionnelle et intégrée. Il s'agit d'une approche en lien direct avec les objectifs communicatifs de l'apprentissage d'une langue étrangère, qui permet l'acquisition des formes grammaticales servant à construire du sens dans des contextes d'usage réels. Ainsi, le CECRL dépasse la conception prescriptive de la grammaire pour en faire un outil qui est mis au service de la communication efficace.

Le CECRL définit les paramètres essentiels d'une description grammaticale : les éléments, comme les morphèmes, les racines, les affixes (*préfixes et suffixes*), les mots ; *les catégories*, comme le nombre, le genre, le cas, le concret et l'abstrait, le discret et le continu, le transitif, l'intransitif et le passif, le passé, le présent et le futur, l'aspect, le progressif ; *les classes*, comme les conjugaisons, les déclinaisons, les classes ouvertes comme les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes…, les classes fermées (voir 5.2.1.1 : éléments grammaticaux) ; *les structures*, comme les mots composés et complexes, les syntagmes (nominal, verbal), les propositions (principale, subordonnée, coordonnée), les phrases (simple, composée, complexe) ; *les processus* (descriptifs), comme la nominalisation, l'affixation, la suppléance, la gradation, la transposition, la transformation ; *les relations*, comme le régime, l'accord, la valence, etc.[109]

Correction grammaticale	
C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.

[107] Conseil de l'Europe (Ed.). (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, p. 89
[108] Ibidem
[109] Ibidem

B2	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Tableau 2 : Correction grammaticale selon les niveaux[110]

Le CECRL ne prescrit pas une progression grammaticale figée, mais propose des descripteurs de compétences liées à la précision grammaticale, dans lesquels la correction grammaticale est évaluée par la capacité à produire des énoncés bien formés et compréhensibles selon le niveau. Au début de l'apprentissage, les utilisateurs élémentaires de la langue maîtrisent un nombre limité de structures grammaticales simples, telles que les phrases nominales, les verbes au présent de l'indicatif, etc. Plus le niveau de connaissances et de compétences avance, plus ils font preuve d'une maîtrise aiguisée de la morphologie verbale, des structures subordonnées simples et complexes, des nuances grammaticales précises, de la manipulation du langage pour des effets de style ou de registre, etc. Les erreurs se raréfient et les utilisateurs contrôlent leur propre usage de la grammaire.

Le CECRL distingue également la morphologie de la syntaxe.

[110] Ibidem, p. 90

La structure interne des mots peut être analysée en morphèmes et classée en radicaux ou racines, en affixes comme les préfixes, les suffixes, les infixes qui comprennent les affixes de dérivation (*dé-, -ment, re*) et les affixes d'inflexion *(-ent, -s, -ions*). Elle est l'objet d'étude de la morphologie. De plus, celle-ci analyse la dérivation ou la formation des mots qui peuvent être classés en mots simples (la racine seulement : *douze, branche, arrêt*), en mots dérivés (racine + affixes : *douzaine, brancher, arrêter*) et en mots composés (comprenant plus d'une racine : *compte rendu, timbre-poste*). Les alternances vocaliques (*j'achète, nous achetons*), les formes irrégulières (*je vais, nous allons*), la suppléance (*paganisme-païen*) et les formes invariables (*dix mille*) sont d'autres moyens de modification de la forme des mots, un aspect auquel la morphologie s'intéresse également. Le CECRL permet à ses utilisateurs d'envisager et d'expliciter les éléments morphologiques selon le cas, ainsi que les opérations dont les apprenants auront besoin pour pouvoir manipuler le contenu étudié.[111] L'analyse détaillée de la composante morphologique souligne son importance sans en imposer un traitement spécifique.

Si la morphologie traite des changements intérieurs des mots, la syntaxe en étudie l'organisation au sein de la phrase, tout en s'appuyant sur des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations que les mots entretiennent. L'étude de la syntaxe se réfère généralement à l'ensemble des règles de formation des phrases simples ou complexes. D'après le CECRL la syntaxe de la langue utilisée par un locuteur natif adulte est extrêmement complexe et largement inconsciente, et pour se rapprocher de ces formes et acquérir les capacités de construire des phrases, les utilisateurs du CECRL sont invités à envisager et à expliciter aux apprenants les éléments, les catégories, les classes, les structures, les opérations et les relations grammaticaux, etc., que ces derniers pourront manipuler dans les buts communicatifs.[112] Bien que l'importance de la syntaxe soit soulignée dans le CECRL, les critères de sélection et de présentation de ces catégories pendant l'enseignement n'y sont pas précisés.

De ce fait, le CECRL établit que

> la compétence grammaticale, ou capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens, est au centre même de la compétence communicative et la plupart de ceux (bien que pas tous) qui

[111] Ibidem
[112] Ibidem, p. 91

> s'intéressent à la planification, à l'enseignement et à l'évaluation des langues s'attachent tout particulièrement à la gestion du processus d'apprentissage qui y conduit. Ce qui a généralement pour conséquence la sélection, l'organisation, la progression et la pratique de données nouvelles, en commençant par des phrases simples constituées d'une seule proposition et dont chaque élément est représenté par un seul mot (par exemple, Marie est heureuse) et en terminant par des phrases multi-propositionnelles complexes dont la structure et la longueur sont, de toute évidence, illimitées. Cela n'empêche toutefois nullement l'introduction précoce de phrases complexes en termes d'analyse, mais présentées comme des locutions figées (par exemple comme un élément de vocabulaire) ou comme une structure pour l'insertion d'un élément paradigmatique (S'il vous plaît, pourrais-je avoir…) ou comme les mots appris globalement d'une chanson (C'est la mère Michel qui a perdu son chat, qui crie par la fenêtre, qui le lui rendra…).[113]

Ainsi, le CECRL résume que la grammaire n'est pas considérée comme une fin en soi, mais comme un moyen au service de la communication. Son enseignement doit respecter une progression pédagogique, sans en exclure les stratégies de mémorisation contextuelle à l'aide, par exemple, de phrases figées, d'expressions, de chansons, etc. Plusieurs principes fondamentaux peuvent guider les choix pédagogiques des enseignants. D'abord, il convient de considérer la productivité communicative des catégories grammaticales et d'enseigner prioritairement les éléments, ce qui permet aux apprenants d'exprimer des notions fondamentales de temps, de genre, de nombre, etc. C'est un principe qui met l'accent sur l'utilité immédiate des formes grammaticales pour la communication, et les apprenants peuvent ainsi situer les personnages et les actions dans le temps et parler des événements au présent, au passé ou au futur après une certaine période d'apprentissage. Ensuite, il est important de considérer l'influence des données contrastives provenant des études grammaticales, car le degré de difficulté d'acquisition d'une notion ou d'une forme dépend fortement de sa présence ou de son absence dans la langue maternelle des apprenants. De plus, il est possible d'opter pour une progression naturelle dans l'enseignement de la grammaire. L'exposition des apprenants au discours authentique, à l'aide du recours aux documents réels, peut leur permettre d'acquérir prématurément des formes complexes, non prévues par la séquence didactique, grâce à de l'immersion et à la familiarité. Enfin, il est possible de suivre l'ordre naturel d'acquisition de la grammaire dans l'enseignement d'une langue étrangère, conformément au modèle

[113] Ibidem, pp. 115-116

d'acquisition de la langue maternelle des apprenants. Cette progression peut refléter l'existence de tendances universelles dans le développement de la compétence grammaticale, comme l'enseignement du pluriel avant celui du mode conditionnel.[114] Cette réflexion pédagogique, lancée par l'élaboration du CECRL, permet aux enseignants et aux concepteurs de programmes de trouver de l'inspiration supplémentaire et d'adapter les contenus d'enseignement aux besoins réels, aux spécificités linguistiques et culturelles des apprenants, ainsi qu'aux finalités de la communication. Dans ce sens, le CECRL n'a pas la prétention de « remplacer les grammaires de référence ou de fournir une progression stricte (encore que le classement des apprenants selon leur niveau suppose une sélection, d'où une organisation globale), mais il donne un cadre par lequel les praticiens pourront faire connaître leurs décisions ».[115]

Nous trouvons important de souligner également que le CECRL trace une frontière entre la grammaire de la phrase et la grammaire du discours en soulignant qu'

> on considère généralement la phrase comme le domaine de la description grammaticale. Cependant, certaines des relations interphrastiques (par exemple l'anaphore : pronoms et propositions adverbiales) peuvent être traitées comme faisant partie de la compétence linguistique plutôt que de la compétence pragmatique (par exemple : Nous ne pensions pas que Jean irait à l'exposition. Et pourtant, il y était).[116]

Cette distinction significative, qui met en évidence l'importance de l'élargissement de l'enseignement de la grammaire au-delà de la phrase, valorise les phénomènes de cohésion et de cohérence textuels à l'aide d'outils linguistiques, tels que les connecteurs, les pronoms anaphoriques, les substituts lexicaux, etc. Ces éléments s'imposent comme essentiels, surtout aux niveaux un peu avancés de l'apprentissage, du B1 au C2, où les apprenants doivent non seulement produire des phrases grammaticalement correctes, mais aussi structurer un discours fluide, cohésif et cohérent.

Le CECRL présente différentes approches pédagogiques pour développer les compétences grammaticales des apprenants et identifie cinq modalités possibles: l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents

[114] Ibidem, p. 116
[115] Ibidem
[116] Ibidem

authentiques ; l'entrée de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc., dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens ; l'intégration de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc., dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens mais suivis d'explications et d'exercices formels ; la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, etc., suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 et d'exercices formels ; la clarification et, le cas échéant, la reformulation des hypothèses des apprenants, etc.[117]

Nous trouvons également une brève typologie des exercices formels qui peuvent être utilisés dans les séquences pédagogiques : des textes lacunaires ; la construction de phrases sur un modèle donné ; les exercices à choix multiples ; les exercices de substitution dans une catégorie (singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.) ; la combinaison de phrases (relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.) ; la traduction de phrases de la L1 vers la L2 ; les questions et les réponses entraînant l'utilisation de certaines structures ; les exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc.[118] Le CECRL ne s'écarte pas explicitement des pratiques traditionnelles d'enseignement de la grammaire, telles que les exercices de transformation, de substitution ou la présentation des règles, mais, en même temps, ne les impose pas comme composante majeure de l'enseignement des langues étrangères. En d'autres termes, le CECRL reste neutre tout en avançant les approches centrées sur l'action et la communication. En d'autres termes, le CECRL précise que

> toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier.[119]

Ainsi, la grammaire est perçue en tant que système trop complexe pour être enfermé dans un seul modèle ou cadre, ce qui conduit à l'apparition d'une diversité d'approches

[117] Ibidem
[118] Ibidem
[119] Conseil de l'Europe (Ed.). (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, p. 89

grammaticales. En tant que cadre politique et pédagogique à vocation internationale, le CECRL n'impose aucune théorie linguistique spécifique, laissant aux enseignants, aux auteurs de manuels, aux chercheurs et aux institutions éducatives la liberté de choisir le modèle grammatical le plus adapté à leur contexte. Ce principe de liberté dans le choix des approches, des méthodes ou des outils adaptés au contexte de l'enseignement demeure essentiel. Autrement dit, le CECRL, en raison de sa nature descriptive et non prescriptive, n'impose pas ses propres choix didactiques et pédagogiques aux spécialistes du domaine de l'enseignement, mais les invite à la lecture critique et contextualisée des propositions formulées.

Les auteurs soulignent que

> le CECRL est conçu comme étant aussi exhaustif que possible, car on y trouve les principales approches de l'enseignement des langues, et neutre, car il soulève des questions plutôt que d'y répondre ou de prescrire une approche pédagogique particulière. Par exemple, l'arrêt de l'enseignement de la grammaire ou de la littérature n'y est nulle part suggéré.[120]

Bien sûr, cette vaste marge de manœuvre peut entraîner une grande hétérogénéité dans l'interprétation des recommandations du CECRL et créer des malentendus pédagogiques et didactiques.

Il convient de noter que le CECRL et ses dispositifs ne sont pas acceptés à l'unanimité par tous les spécialistes et chercheurs. Les critiques portent sur des aspects différents et insistent, en particulier, sur le manque de clarté et l'ambiguïté méthodologique, ce qui peut freiner l'innovation pédagogique dans l'enseignement des langues.

De ce fait, Leonard et Prieur mentionnent que les critiques du CECRL portent en particulier sur sa faisabilité et son adaptation aux conditions d'apprentissage et de pratique de la langue enseignée. De plus, son caractère innovant n'est pas suffisamment convaincant pour les praticiens.[121]

La faisabilité et l'adaptation du CECRL sont plutôt de nature théorique, et sa flexibilité n'est pas pleinement mise en œuvre en pratique, car les enseignants n'y trouvent pas toujours

---

[120] Conseil de l'Europe. (2021). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe, p. 27

[121] Leonard, K. D., & Prieur, J.-M. (2019). Les professionnel(le)s de l'enseignement des langues face au CECR. *Revue TDFLE, 1*(1). https://doi.org/10.34745/numerev_1328

des outils réellement exploitables dans leurs contextes spécifiques. Autrement dit, le registre déclaratif du texte ne permet pas aux enseignants d'y trouver des dispositifs méthodologiques précis.

Son caractère innovant est également remis en question, car bien que le CECRL se veuille porteur d'un renouveau didactique, notamment à travers l'approche actionnelle, cette intention demeure superficielle et n'aboutit pas à des changements en profondeur sur le terrain pédagogique.

Ainsi, Leonard et Prieur ajoutent que

> le CECRL est également considéré comme un outil complexe et lourd, rigide, difficile à comprendre : ardu dans la forme et jargonnant, sa lecture n'est pas aisée, ses tableaux sont indigestes, il gagnerait à être épuré, simplifié pour le rendre plus accessible. Mais c'est également un outil qui n'a pas pris le soin de bien définir les concepts qu'il véhicule et impose : les descripteurs ne sont pas assez précis, diront plusieurs enseignant(e)s ; c'est que c'est flou comme la notion de compétence, précisera une personne. Pour une autre personne, on assiste à un saucissonnage de concepts au mieux flous, au pire faux, rendant le CECRL incompréhensible pour le commun des mortels.[122]

Cette complexité du style technocratique et de la présentation peu ergonomique rend l'appropriation du contenu difficile pour les enseignants, ce qui va à l'encontre des objectifs du CECRL, qui se présente comme un outil commun, compréhensible et partagé. Cela signifie que, malgré sa vocation inclusive, le CECRL est jugé trop rigide et élitiste dans sa forme, car il semble conçu pour des experts plutôt que pour une communauté enseignante large. Cela soulève la question de la transposabilité didactique, car un document normatif mal compris ou difficilement interprétable ne peut pas être largement utilisé dans la pratique pédagogique. Le découpage en niveaux, la présentation de la grammaire ainsi que de la progression grammaticale font également l'objet de critiques. Hulstijn remet en question la validité empirique des niveaux du CECRL, car leurs descripteurs ne reposent pas sur de réels fondements scientifiques et s'appuient davantage sur des intuitions empiriques. Cette absence de base théorique claire pour les progressions proposées entre les niveaux entraîne des difficultés à distinguer des

[122] Ibidem

compétences précises entre deux niveaux proches, comme le B1 et le B2.[123] En outre, selon Goullier, « les différents paliers proposés ne sont pas équidistants ; la distance entre les niveaux B1 et B2, par exemple, est bien plus importante qu'entre les niveaux A1 et A2 ou entre A2 et B1 ».[124] Ces facteurs compliquent la planification didactique, ce qui, à son tour, rend difficile la programmation rigoureuse des progressions pédagogiques et de l'enseignement, en général.

En conclusion, le CECRL, qui constitue actuellement un outil incontournable dans l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, apporte un apport majeur à la standardisation des niveaux de compétences, à la mise en avant de l'approche actionnelle et à la promotion d'une perspective plurilingue et interculturelle. Il offre ainsi une base commune qui facilite la comparaison des parcours d'apprentissage et l'évaluation des connaissances des apprenants de langues étrangères. Cependant, certains chercheurs dénoncent la conception parfois trop technocratique du CECRL et la présence d'une terminologie floue voire absconse, ce qui limite son utilisation en tant qu'outil de travail par les praticiens. En outre, le traitement insuffisamment structuré et explicite de la grammaire, ainsi que son rôle en tant que compétence secondaire, sont des facteurs qui ne permettent pas d'avoir un véritable cadre didactique. Le CECRL ne prescrit pas une méthode unique, universelle et juste pour toutes les situations d'enseignement, parce que, selon Béacco, « en tant qu'instrument de cadrage, le CECRL n'a pas pour rôle (et n'est pas en mesure) de donner des indications plus opérationnelles adaptées à un contexte d'enseignement donné. C'est à la recherche et à l'expérimentation contextualisée qu'incombe cette tâche ».[125] Le CECRL propose une adaptabilité méthodologique et une liberté de choix des outils d'enseignement conformément au niveau linguistique des apprenants (A1 à C2), à leur style d'apprentissage (visuel, auditif, inductif, déductif), aux objectifs visés (communication, certification, spécialisation), au contexte d'enseignement (en milieu scolaire, universitaire ou en auto-apprentissage). Malgré l'absence d'indications précises et le

[123] Hulstijn, J. H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal, 91*(4), 663–667. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_5.x

[124] Goullier, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? *Les Cahiers de l'APLIUT, 26*(2), 12–22. https://doi.org/10.4000/apliut.1973, p. 19

[125] Béacco, J.-C. (2022). À l'envers et à l'endroit. La réception du CECR dans le champ du FLE. *Didactique du FLES. Recherches et pratiques, 1*(1), 147–154. https://doi.org/10.57086/dfles.382

manque de progression grammaticale concrète, le CECRL permet aux enseignants d'établir une progression fonctionnelle et non linéaire de la grammaire, ce qui offre davantage de flexibilité dans l'organisation de l'enseignement fondé sur les besoins du public, les objectifs de communication et les réalités psycholinguistiques. L'analyse contrastive des éléments de grammaire et l'exposition précoce à des structures complexes, via des documents authentiques, ouvrent de nouvelles perspectives pour l'enseignement et soulignent la nécessité d'un renouveau méthodologique chez les enseignants, ce qui débouche, à son tour, sur un perfectionnement professionnel du corps enseignant.

1.8. GRAMMAIRE EN CONTEXTE ARMÉNIEN : SPÉCIFICITÉS ET INTERFÉRENCES

L'enseignement du FLE en Arménie présente des spécificités liées au contexte linguistique local. L'arménien, la langue maternelle des apprenants, est considérablement différent du français, leur langue cible. Ces différences engendrent des interférences linguistiques qui, à leur tour, influencent la réception et la production langagière des apprenants arménophones. Ainsi, la grammaire, en tant que composante centrale de la compétence linguistique, est l'un des domaines les plus sensibles à ces interférences, et, afin d'en percevoir la nature et le caractère, nous devons connaître et comprendre les spécificités grammaticales ainsi que les divergences importantes entre les éléments similaires en français et en arménien.

Bien sûr, les différentes méthodes proposent des approches radicalement opposées pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, en soulignant ou en éliminant le rôle de la langue maternelle. Par exemple, la méthode de la grammaire-traduction, également appelée méthode classique, comme nous l'avons vu précédemment, repose sur le principe de la traduction de la langue étrangère vers la langue maternelle des apprenants, puis vice versa. Dans cette configuration, le rôle de la langue maternelle dans l'enseignement et l'apprentissage est largement valorisé. D'autres méthodes, telles que la méthode directe, excluent le droit à la vie de la langue maternelle dans le processus de présentation et d'acquisition du contenu grammatical.

Il est certain que lors de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est impossible d'effacer la langue maternelle de la conscience ou de la subconscience des

apprenants adultes qui ont déjà un parcours éducatif important dans leur langue maternelle. Cette dernière est toujours présente dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, et son exclusion absolue peut créer des barrières à l'acquisition du contenu enseigné. Dans la pratique, les apprenants acquièrent les éléments de la grammaire de la langue étrangère en recourant à leur expérience en langue maternelle et en maîtrisent les structures correspondantes grâce à la recherche réussie d'équivalences, ce qui facilite la mémorisation du contenu appris. Cela signifie que le succès de l'enseignement et de l'apprentissage est assuré par la prise en compte des particularités linguistiques de la langue maternelle des apprenants, ainsi que par une analyse systématique des convergences et des divergences linguistiques, ce qui amène à la réflexion professionnelle sur la sélection et l'usage des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées à un contexte spécifique.

L'arménien, la langue maternelle des apprenants en FLE, est une langue qui constitue, à elle seule, une branche isolée de la famille des langues indo-européennes. Selon Forel, elle est la seule de cette famille à être plus agglutinante et moins flexionnelle,[126] ce qui signifie que les éléments grammaticaux comme les préfixes, les suffixes, etc., s'ajoutent de manière régulière et transparente aux mots pour marquer les fonctions grammaticales, mais, en même temps, chaque morphème ajouté au mot garde généralement sa forme initiale, qui demeure assez stable et facilement repérable. Contrairement à l'arménien, le français, qui appartient également à la famille indo-européenne, plus précisément à la branche romaine, est une langue flexionnelle, c'est-à-dire que les formes des mots se modifient pour exprimer des rapports grammaticaux de temps, de genre, de nombre, de personne, etc.

Les grammaires des deux langues, bien qu'elles présentent des différences typologiques, présentent également des ressemblances générales qui, une fois identifiées et exploitées en didactique contrastive, peuvent simplifier l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire.

Les deux langues possèdent des catégories grammaticales comparables, telles que le nom, le verbe, l'adjectif, l'adverbe, la préposition, le pronom, la conjonction, etc. Les principaux temps et modes verbaux sont quasiment communs, et même si la formation est complètement différente, l'idée temporelle est partagée. Les fonctions syntaxiques et les systèmes fonctionnels présentent également de nombreuses similitudes, malgré les différences

[126] Forel, C. (2008). *La linguistique sociologique de Charles Bally : Étude des inédits*. Droz, p. 469

visibles. Au niveau de la phrase, les deux langues distinguent clairement les types de phrases déclaratives, interrogatives, impératives et exclamatives. En outre, les constructions subordonnées présentent des ressemblances nettes, bien que la syntaxe présente des spécificités majeures. Il faut mentionner qu'il existe l'obligation de faire l'accord entre le verbe et le sujet : en genre, en personne et en temps en français, et seulement en personne et en temps en arménien, car la notion de genre y est absente.

Les ressemblances étant nombreuses, l'arménien diffère pourtant du français sur plusieurs plans fondamentaux. Ceci signifie que l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire du FLE requièrent des réflexions, des analyses et des planifications anticipées. Les différences entre les deux langues sont considérables à tous les niveaux : alphabet, graphie, vocabulaire, grammaire, phonétique, ponctuation, etc.

Premièrement, il convient de noter que l'ordre des mots est relativement flexible en arménien, avec des structures différentes telles que *sujet-objet-verbe/objet- sujet -verbe/ verbe -sujet- objet*. De plus, les adverbes, les pronoms, les adjectifs, etc., sont flexibles dans la phrase. En revanche, en français, nous observons le plus souvent la structure *sujet-verbe-objet* et la place rigide des adverbes, des pronoms, des adjectifs, etc. En outre, en arménien, l'attribut peut se placer entre le sujet et le verbe, ainsi que les compléments de lieu, de temps, de manière, etc., à la différence du français, qui le place à la tête, au milieu ou à la fin de la phrase. Une fois cette flexibilité de la syntaxe mise en lumière, les apprenants arméniens ont du mal à s'adapter à la syntaxe plus stricte du français. Autrement dit, la flexibilité syntaxique de l'arménien entraîne chez les apprenants des erreurs d'ordre syntaxique en français. Par exemple :

Marie a lu attentivement un livre-Մարին ուշադիր կարդաց գիրք: (Marin ouchadir kardats girq.)/Մարին գիրք ուշադիր կարդաց: (Marin girq ouchadir kardats.)/Մարին գիրք կարդաց ուշադիր: (Marin girq kardats ouchadir.)

La phrase en français peut être traduite en arménien en utilisant les mêmes éléments, mais avec des emplacements différents, tout en générant des phrases correctes exprimant le même sens.

Deuxièmement, l'arménien est une langue à déclinaisons, ce qui complique l'assimilation des prépositions en français. Les apprenants arménophones habitués au changement intérieur du mot pour exprimer les relations au sein d'une proposition se retrouvent face à la difficulté de créer un nouveau système interne, celui des propositions, qui suppose,

avant tout, la mémorisation des propositions, puis leur usage correct pour manipuler les mots, les relier et exprimer les idées au sein d'une proposition complète. Par exemple :

Je vais à l'école. -Ես գնում եմ դպրոց: (Yes gnum em dprots.)

Je vais école, telle est la traduction littérale de l'arménien, où le datif exprime le lieu. L'absence de préposition et d'article en arménien entraîne la formation de la phrase *Je vais école* au lieu de *Je vais à l'école*.

Ainsi, les apprenants arménophones ont tendance à omettre les prépositions en français ou à les utiliser de manière incorrecte, car la relation grammaticale leur semble déjà évidente à la lumière de la structure de leur propre langue.

Troisièmement, les deux langues présentent des différences importantes au niveau des articles : l'article indéfini, l'article contracté et l'article partitif sont absents en arménien ; l'article défini est enclitique et placé après le nom. Par exemple :

Elle a acheté une robe. - Նա գնել է զգեստ : (Na gnel e zgest.)

Je veux du pain. - Ես ուզում եմ հաց: (Yes uzum em hats.)

Le livre est sur la table. - Գիրքը սեղանի վրա է: (Girqy seghani vra e.)

La simplicité du système d'articles en arménien et sa complexité en français créent des difficultés dans l'acquisition et l'usage correct des articles, surtout des articles indéfinis, contractés et partitifs, car ces notions sont nouvelles pour les apprenants et ne figurent pas dans leurs paradigmes de structuration et d'usage des noms.

Quatrièmement, contrairement au français, il n'existe pas de genre grammatical féminin ou masculin du nom en arménien ; l'article indéfini n'existe pas non plus, ce qui trouble davantage l'acquisition et l'usage de l'article en français. Autrement dit, les apprenants doivent se familiariser avec les genres des noms appris, ressentir le besoin de les mémoriser, puis les utiliser correctement dans les structures correspondantes, en y ajoutant les déterminants appropriés. Par exemple :

une table – սեղան (seghan), un livre – գիրք (girq)

Cinquièmement, l'adjectif en français s'accorde en genre et en nombre avec le nom, le précède ou le succède, selon sa nature. En arménien, au contraire, l'adjectif reste invariable et se place toujours devant le nom. Ce facteur renforce la complexité de l'usage correct des noms et des adjectifs en français. Par exemple :

des tables <u>blanches</u> – <u>սպիտակ</u> սեղաններ (spitak seghanner)

Sixièmement, les adverbes en français sont souvent placés après le verbe conjugué ou entre l'auxiliaire et le participe. Leur position est parfois fixe selon la nature, comme dans le cas des adverbes de temps, de manière, etc. En revanche, en arménien, ils se placent souvent après le mot qu'ils modifient et présentent une plus grande mobilité. Ceci crée une confusion dans l'ordre syntaxique et, par conséquent, des erreurs d'utilisation des adverbes apparaissent chez les apprenants. Concernant la formation des adverbes, les différences sont également majeures : en français, les adverbes se forment avec la terminaison *-ment*, qui s'ajoute le plus souvent à la forme féminine des adjectifs, et en arménien, les adverbes sont des éléments lexicaux utilisés sans ou avec préfixation selon les cas spécifiques. Par exemple :

Il a bien travaillé. - Նա լավ է աշխատել: (Na lav e ashkhatel.)/Նա աշխատել է լավ: (Na ashkhatel e lav.)

À cause de cette mobilité en arménien, les apprenants arménophones ont tendance à dire *Il a travaillé bien*, un problème très courant dans l'utilisation des adverbes.

Septièmement, les pronoms présentent des différences majeures entre les deux langues. D'abord, les pronoms personnels sujets sont obligatoires en français, tandis qu'en arménien, ils sont souvent sous-entendus au verbe. D'où la tendance à omettre le sujet en français. Ensuite, les pronoms d'objet sont toujours placés avant le verbe en français, mais avant ou après le verbe en arménien. Par exemple :

Je l'ai vu hier. - Ես նրան տեսա երեկ: (Yes nran tesa yerek.)/ Ես երեկ նրան տեսա : (Yes yerek tesa nran.)/ Նրան երեկ ես տեսա: (Nran yes yerek tesa.)

Dans le cas des pronoms, nous observons plusieurs erreurs de place ainsi que des usages incorrects de *lui/le/les/leur*, en raison de l'absence de différences de forme entre les pronoms compléments d'objet direct et indirect en arménien.

Huitièmement, les systèmes verbaux ne sont pas parfaitement équivalents entre deux langues : le passé composé se traduit en deux temps verbaux en arménien ; l'usage du plus-que-parfait et de l'imparfait conduit à une confusion, notamment dans les récits ; l'arménien n'utilise pas les auxiliaires pour exprimer le passif, ce qui complique l'appropriation de la voix passive en français. Par exemple :

Il a fini son travail. - Նա ավարտեց իր աշխատանքը: (Na avartest ir achkhatanqe.), Նա ավարտել է իր աշխատանքը: (Na avartel e ir achkhatanqe.)

La lettre sera écrite par Marie. - Նամակը կգրվի Մարիի կողմից : (Namake kgrvi Marii koghmits.)

L'arménien distingue deux temps selon que l'action est accomplie ou non, comme l'équivalent du passé composé, ce qui crée des confusions chez les apprenants qui utilisent les temps verbaux en français. Dans la formation et l'usage de la voix passive, c'est en particulier l'absence d'auxiliaire en arménien qui complique l'acquisition pour les apprenants arménophones.

Neuvièmement, les interjections peuvent présenter des difficultés pour les apprenants arméniens, car ils doivent non seulement retenir leurs formes et leurs natures, mais également leur dimension culturelle et civilisationnelle, pour adapter leur utilisation à des situations appropriées. Par exemple :

zut !- ափսու (apsos)

Dixièmement, l'acquisition et l'usage des conjonctions de coordination et de subordination posent également des difficultés aux apprenants arménophones en FLE, en raison de différences morphosyntaxiques et discursives fondamentales entre les deux langues. L'arménien utilise souvent la juxtaposition et ne recourt pas à l'usage systématique ou obligatoire des conjonctions, contrairement au français. Cette juxtaposition peut se faire, par exemple, avec un changement d'intonation en arménien. En arménien, la subordination peut être exprimée par une particule réduite ou être implicite, ce qui limite l'utilisation des conjonctions correspondantes en français. De plus, les apprenants éprouvent des difficultés à associer certaines conjonctions au mode subjonctif en français, car de telles équivalences n'existent pas en arménien. Autrement dit, les apprenants arménophones omettent les conjonctions en français ou commettent des erreurs dans leur usage, car les différences structurelles et discursives entre les deux langues sont importantes. Par exemple :

Comme il pleuvait, je suis resté à la maison. -Ինձրև էր գալիս, ես մնացի տանը: (Andzrev er galis, yes mnatsi tane.)

Il est malade, donc il ne vient pas chez nous. - Նա հիվանդ է, չի գա մեր տուն : (Na hivand e, chi ga mer toun.)

Je pense qu'il a raison. - Կարծում եմ, նա իրավացի է : (Kartsum em, na iravatsi e.)

En arménien, la cause, la conséquence, l'addition, la concession, etc., peuvent être exprimées par l'intonation, la juxtaposition ou un mot simple, sans équivalents syntaxiques clairs en

français. Le subordonnant *que* est souvent oublié, car la subordination en arménien peut être implicite ou construite différemment.

En conclusion, les apprenants arménophones présentent plusieurs types d'interférences morphosyntaxiques, temporelles, discursives, etc. L'usage inapproprié des accords, l'omission des articles, l'emploi incorrect des prépositions, les confusions entre les temps verbaux, l'usage limité des conjonctions ou leur emploi fautif, les traductions littérales du français en arménien et vice versa, etc., constituent une liste non exhaustive de types d'interférences que nous pouvons observer chez les apprenants arménophones. L'enseignement de la grammaire dans le contexte arménien doit prendre en compte les spécificités mentionnées, adopter une approche contrastive mettant en évidence les divergences structurelles entre les deux langues, renforcer l'usage en contexte des éléments de grammaire, notamment à travers des tâches communicatives et actionnelles, afin de dépasser les automatismes formés chez les apprenants et les interférences négatives. Il est également utile de travailler la syntaxe discursive en s'appuyant sur des corpus comparés et des supports authentiques et en intégrant des activités de reformulation, d'explication grammaticale, de traduction inversée d'une langue étrangère vers la langue maternelle, etc. Cela vise à conscientiser aux erreurs liées à l'interlangue. Il ne faut pas non plus oublier les convergences grammaticales entre les deux langues, car il est essentiel de s'y appuyer pour aider les apprenants à trouver des supports d'apprentissage dans les structures grammaticales de leur langue maternelle. En d'autres termes, ces ressemblances permettent d'établir des ponts entre les deux systèmes grammaticaux pour faciliter l'assimilation du contenu, d'exploiter la compétence grammaticale existante et de limiter les interférences en mettant en évidence les points communs et en expliquant les divergences. Ainsi, d'une part, nous pouvons tirer parti des ressemblances entre les deux langues pour faciliter l'apprentissage du contenu grammatical et, d'autre part, exposer les différences qui posent des difficultés aux apprenants et les aider à les surmonter efficacement grâce aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées.

Le contexte arménien impose une vigilance professionnelle accrue dans l'enseignement de la grammaire du FLE, afin de construire une pédagogie différenciée, en misant sur une grammaire explicite, contextualisée et contrastive. Une telle approche permettra de développer

chez les apprenants des compétences grammaticales solides qui seront transférables aux différents registres de communication.

CONCLUSION

Cette première partie de notre étude nous a permis d'exploiter les fondements conceptuels et méthodologiques de la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Nous avons mis en lumière la diversité des définitions et des typologies de la grammaire, ainsi que l'évolution des approches pédagogiques, des méthodes traditionnelles aux démarches actuelles centrées sur la communication et l'action. De ce fait, la grammaire n'est pas seulement un ensemble de règles formelles à maîtriser, mais un levier essentiel qui se met au service de la compétence communicative. Le CECRL intervient dans la conception d'un cadre didactique de l'enseignement de la grammaire à des fins communicatives et tente d'offrir un cadre de référence utile, mais il est considérablement limité par son flou conceptuel, en particulier en raison de l'absence de traitement didactique structuré de la grammaire. Enfin, l'étude du contexte arménien rappelle l'importance de la perspective contrastive, car elle met en évidence les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants arménophones face aux particularités morphosyntaxiques, pragmatiques et discursives du français.

En somme, ce chapitre pose les bases nécessaires à une réflexion approfondie sur les stratégies didactiques à privilégier pour un enseignement rigoureux, fonctionnel et contextualisé de la grammaire du FLE, plus précisément des connecteurs, marqueurs essentiels de la cohérence et de la cohésion du discours constituant une interface privilégiée entre la grammaire et la construction du sens, tant à l'oral qu'à l'écrit. L'étude des connecteurs se présentera alors comme un terrain important d'analyse de la grammaire en action, au croisement de la syntaxe, de la pragmatique et de la didactique.

CHAPITRE 2. LES CONNECTEURS EN GRAMMAIRE FRANÇAISE

INTRODUCTION

Dans la continuité de notre réflexion sur la grammaire en didactique du FLE, le deuxième chapitre de notre recherche est consacré à une composante essentielle de la compétence discursive : la maîtrise des connecteurs logiques. Ces marqueurs de relation, à la fois grammaticaux et textuels, sont utilisés par les locuteurs pour transmettre leurs idées à travers des ensembles cohérents et cohésifs dans un discours oral ou écrit. Les connecteurs permettent de relier les idées, les propositions et les différents termes d'une phrase et d'établir une progression logique identifiable. Cette structure cohérente du discours permet aux locuteurs de discerner les messages communiqués par les autres. En d'autres termes, les connecteurs logiques sont des outils qui permettent aux locuteurs de tisser des liens sémantiques entre plusieurs propositions, d'assurer la transmission d'idées et de contribuer ainsi à la structuration d'une communication efficace et fluide, qui peut être complétée et enrichie par la mise en place d'autres outils linguistiques, comme les anaphores, les pronoms, les reprises, etc., qui y donnent la forme définitive. La maîtrise des connecteurs constitue une étape importante dans l'apprentissage du FLE, car elle témoigne de la progression et permet au locuteur de faire preuve de compétences linguistiques avancées.

Dès lors, il est important de mener une étude approfondie des connecteurs, de leur rôle, de leurs fonctions, de leur classification, etc., et d'avancer vers une réflexion sur les enjeux didactiques de l'enseignement et de l'apprentissage de ces outils linguistiques. Une étude contrastive des connecteurs en français et en arménien permettra de mettre en évidence les interférences possibles, ainsi que les difficultés spécifiques aux apprenants arméniens. Une telle étude nous permettra d'avancer davantage dans la formation de bases solides de connaissances sur les connecteurs, afin de procéder plus tard à leur enseignement et à leur apprentissage qui seront stratégiques, contextualisés et efficaces.

2.1. DÉFINITIONS DES CONNECTEURS

Les éléments qui assurent le lien et l'enchaînement des idées entre les différentes parties d'une même phrase ou entre plusieurs propositions, ainsi que la transition entre les parties composantes du texte pour créer un discours cohésif et cohérent dont la perception serait facile pour le lecteur ou l'auditeur, sont appelés, d'après Charaudeau, « mots grammaticaux, […] conjonctions (dans la tradition grammaticale), connecteurs, ouvreurs, relateurs (dans la tradition linguistique) ».[127] Dans la littérature concernée, nous pouvons également rencontrer les termes *articulateurs*[128], *mots de liaison*[129], etc., qui désignent l'idée de connexion syntaxique.

Le terme *connecteur* n'apparaît pas dans la tradition grammaticale. Celle-ci, selon Guimier, distingue les prépositions, les conjonctions, les pronoms relatifs, les adverbes, etc., comme des catégories grammaticales traditionnellement reconnues.[130] Cependant, le terme *connecteur* est un terme linguistique courant qui se rencontre dans plusieurs sources, comme le référentiel du CECRL, des manuels de grammaire, etc.

Le dictionnaire *Larousse* définit un connecteur comme un « élément mettant des unités linguistiques en relation de coordination ou de subordination ».[131] Autrement dit, un connecteur est une unité linguistique, comme un mot ou une locution, qui met en relation des segments linguistiques, tels que des phrases, des propositions ou des syntagmes, en établissant des rapports d'égalité ou de dépendance entre les composantes.

La définition du terme *connecteur* que nous trouvons dans le dictionnaire *Le Robert* complète cette idée de mise en relation des unités linguistiques et l'élargit. Dans la logique, il s'agit d'un « symbole qui relie deux propositions élémentaires en une proposition complexe » et dans la linguistique, d'un « mot grammatical qui y correspond (ex. : et, ou, donc) ».[132] Cela

---

[127] Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression.* Hachette Livre, p. 496

[128] Conseil de l'Europe (Ed.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, p. 98.

[129] BA, L. T. (2024). *Les mots de liaison en français.* Consulté le 15 décembre 2024 à l'adresse https://quillbot.com/fr/blog/grammaire/mot-de-liaison/

[130]Guimier, C. (2000). *Connecteurs et marqueurs de connexions* : *Syntaxe & Sémantique.* Caen : Presses Universitaires de Caen, N1, p. 11

[131] Larousse. (n.d.). *Définitions : Connecteur - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 7 juillet 2024 à l'adresse https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/connecteur/18287

[132] Le Robert. (2024). *Dictionnaire français gratuit. Connecteur-Définitions, synonymes, prononciation, exemples*. Consulté le 7 juillet 2024 à l'adresse https://dictionnaire.lerobert.com/definition/connecteur

signifie que le connecteur est un mot grammatical, un élément qui relie deux propositions simples pour former une proposition complexe, tout en établissant des rapports entre les actions ou les idées, afin de souligner davantage le sens élaboré de l'énoncé.

La polysémie du terme *connecteur* est présente chez plusieurs auteurs. Krause mentionne que

> le terme de connecteur […] est à prendre dans un sens très large : les signifiants étudiés sont des éléments de mise en relation, que ce soit de phrase à phrase ou à l'intérieur d'une phrase. À l'intérieur de la phrase, leur fonction syntaxique est de relier un groupe nominal ou adverbial à un autre groupe syntaxique ; sur le plan sémantique, ils portent (seuls ou en combinaison avec d'autres éléments) des relations. Lorsqu'ils relient des phrases, ces liens sont avant tout d'ordre sémantique.[133]

Cette interprétation du terme *connecteur* donnée par Krause englobe toutes les composantes de la connexion. Il s'agit des éléments qui agissent sur le plan syntaxique au sein d'une phrase. Ils mettent en relation plusieurs groupes syntaxiques pour former des phrases à un sens plus complet. Et en même temps, les connecteurs interviennent sur le plan sémantique pour permettre au locuteur de structurer et/ou d'observer des combinaisons de plusieurs phrases, en établissant des liens d'ordre sémantique.

Platin, dans son *Dictionnaire de l'argumentation,* indique que

> les connecteurs langagiers sont rattachés à la catégorie des particules discursives. En grammaire de la phrase et du discours, cette catégorie renvoie à un ensemble de mots ou locutions composés essentiellement par les conjonctions, prépositions, certains adverbes, interjections. Certaines particules discursives sont particulièrement attachées à l'oral : *eh bien, ben, bof, m'enfin*…Les connecteurs logiques sont définis par leurs tables de vérité. Les connecteurs discursifs sont des mots de liaison, qui lient deux termes ou deux propositions simples ou complexes pour former un nouveau terme ou une nouvelle proposition.[134]

[133] Krause, M. (2000). Vers une grammaire des prépositions, substituts et particules verbales de l'allemand : Bilan et perspectives. *Syntaxe & Sémantique, 1*(1), 213–242. https://doi.org/10.3917/ss.001.0213

[134] Plantin, C. (2021). *Connecteurs argumentatifs. Dictionnaire de l'argumentation*. Consulté le 8 mars 2025 à l'adresse https://icar.cnrs.fr/dicoplantin/connecteurs-argumentatifs/

Les connecteurs qui englobent plusieurs classes grammaticales traditionnelles se situent ainsi dans une classe fonctionnelle, qui souligne leur rôle syntaxique, mais aussi pragmatique. Autrement dit, le statut des connecteurs n'est pas strictement grammatical, mais également fonctionnel, car ils sont ancrés dans l'usage linguistique naturel et servent à établir des liens de causalité, de conséquence, d'opposition, etc., entre les phrases et les idées, ce qui permet une organisation limpide du discours. De plus, les connecteurs et leur usage varient selon le registre oral ou écrit, ce qui constitue un point important dans la didactique du FLE. Une distinction essentielle nous permet de constater que si les connecteurs logiques peuvent être enseignés comme des structures grammaticales formelles, les connecteurs discursifs nécessitent une approche plus fonctionnelle et pragmatique, intégrée à des activités de production et de compréhension.

Ces différentes perspectives soulignent la portée large du terme *connecteur* dont l'émergence est relativement récente par rapport aux catégories grammaticales traditionnelles. Nous observons cette tendance d'évolution dans les œuvres plus récentes, où nous rencontrons des définitions plus étendues et plus complètes du terme *connecteur*.

Ainsi, dépassant la tradition grammaticale, la *Grammaire méthodique* stipule :

> dans l'enchaînement linéaire du texte, les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logique entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. Pour rapprocher ou séparer les unités successives d'un texte, les connecteurs jouent un rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation.[135]

Cette interprétation confère au mot connecteur un sens élargi, en lui accordant un rôle d'organisateur textuel. Elle dépasse la simple liaison entre propositions ou l'organisation de la phrase pour inclure l'agencement du texte dans son ensemble, en influençant les transitions entre les séquences, les rapprochements ou les ruptures, ainsi que les liens entre segments antérieurs et postérieurs. Les connecteurs servent également à articuler les séquences d'un discours en y remplaçant les signes de ponctuation invisibles à sa surface. Les relations que les

[135] Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. PUF, pp. 616-617

phrases ou les différents extraits du texte entretiennent entre elles sont exprimées par ces outils grammaticaux, qui permettent une structuration adéquate et logique des idées présentées.

Cette revue des définitions du terme *connecteur* nous permet d'en observer l'évolution dans la terminologie linguistique et grammaticale. Ce terme, de plus en plus répandu et fréquent dans la littérature, renvoie désormais à un concept plus large qui permet de répondre à des besoins d'analyse des relations plus complexes dans le langage. Dans ce sens-là, le terme *connecteur* représente un hyperonyme, un « terme dont le sens inclut le sens d'un ou plusieurs autres termes »[136], comme le définit le *Larousse,* et comprend en lui les mots de liaison issus de différentes parties du discours, comme adverbes, prépositions, conjonctions, interjections, etc.

L'étude des définitions des connecteurs nous conduit à nous interroger sur les fonctions qu'ils remplissent dans des contextes variés.

2.2. FONCTIONS DES CONNECTEURS

Comme nous l'avons constaté, les connecteurs interviennent, sur le plan syntaxique, pour structurer et former des phrases et des propositions grammaticalement correctes, et, sur le plan sémantique, pour clarifier les idées exprimées dans le discours et établir des relations logiques de cause et de conséquence, d'opposition, de concession, etc., entre elles.

Au niveau de la proposition, les connecteurs interviennent dans la structuration des phrases complexes pour assurer les rapports de coordination entre propositions indépendantes et les rapports de subordination entre propositions en dépendance mutuelle.

Dans le cas des premiers, les conjonctions de coordination relient et établissent des relations d'égalité entre des propositions qui sont positionnées au même niveau syntaxique. Par exemple :

et, ou, mais, donc, or, car, ni, etc.

Il adore la musique *et* il aime beaucoup le sport.

Dans le deuxième cas, les conjonctions de subordination introduisent des propositions subordonnées qui entrent en dépendance de la proposition principale. Par exemple :

[136] Larousse. (n.d.). *Définitions : Hyperonyme - Dictionnaire de français Larousse.* Consulté le 7 juillet 2024 à l'adresse https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hyperonyme/41066

que, quand, si, parce que, bien que, afin que, avant que, après que, etc.

Il a été surpris *quand* il nous a vus dans la rue.

Ainsi, les connecteurs agissent dans la structuration des propositions pour établir des relations de sens entre les idées et permettre au locuteur d'expliquer, de nuancer, de justifier, de contredire, etc.

Sur le plan sémantique, les connecteurs structurent un ensemble cohérent dans lequel ils relient les idées de plusieurs propositions, introduisent des arguments complémentaires, apportent des précisions, des nuances de sens, etc.

D'après Vergas, sur le plan sémantique, les connecteurs permettent de mettre en évidence les rapports entre les phrases. Ces rapports peuvent être temporels (*puis, alors, etc.*), spatiaux (*plus loin, dehors, etc.*) et argumentatifs (*toutefois, par contre, etc.*). Sur le plan formel, les connecteurs opèrent au niveau de la micro-organisation textuelle.[137]

Ainsi, les connecteurs, comme des outils linguistiques, marquent explicitement les rapports de sens entre deux unités discursives, généralement deux phrases ou propositions, en fonctionnant au niveau interphrastique. Ce sont des marqueurs de relation sémantique et logique qui assurent la cohérence textuelle, car ils agissent comme des micro-organisateurs du texte. L'usage des connecteurs dans le discours facilite sa structuration logique, permet de guider le lecteur ou l'interlocuteur dans la progression logique ou temporelle, et leur maîtrise est essentielle pour les apprenants, qui, à un niveau avancé de leur apprentissage, sont censés produire des discours oraux ou écrits cohérents et bien organisés.

La fonction énonciative est directement liée à l'acte d'énonciation, à la manière dont le locuteur organise son discours et à la stratégie qu'il utilise pour ce faire. Repérer les connecteurs dans un discours oral ou écrit permet de révéler les méthodes utilisées pour le structurer et de suivre plus facilement le déroulement des idées qui y sont exprimées. Ainsi, comme soulignent Riegel, Pellat et Rioul, les connecteurs assurent la continuité entre les propositions et contribuent à une structuration fluide du discours, ce qui facilite sa compréhension globale et détaillée, un aspect qui est généralement sollicité en classe de FLE.[138]

Pour Adam, les connecteurs « que l'on considère comme des « mots vides » ou des « mots outils » jouent un rôle essentiel à la fois au niveau de la cohésion-cohérence globale du

[137] Vergas, C. (1999). *Grammaire pour enseigner*. Armand Colin, p. 54

[138] Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4e éd.). PUF, p. 1044

texte (de la progression des enchaînements et des propositions) et au niveau de la cohérence pragmatique-énonciative ».[139] Nous observons, ainsi, une double portée des connecteurs : en premier lieu, au niveau de la cohésion et de la cohérence globales du texte, ce qui se réfère à l'ensemble des procédés linguistiques qui assurent l'unité textuelle en reliant les différentes parties du texte, en introduisant de nouvelles idées, des exemples ou des arguments tout en les intégrant dans la progression du discours ; et, en second lieu, au niveau de la cohérence pragmatique et énonciative, ce qui assure l'adéquation du texte et de son contexte de production en alignant les intentions communicationnelles de l'auteur avec les attentes du lecteur. Le lecteur qui reconnaît les connecteurs utilisés dans le texte en découvre facilement l'organisation, ainsi que les intentions de l'auteur et sa position par rapport aux idées exprimées.

Les facettes syntaxiques et sémantiques des connecteurs montrent leur potentiel d'usage dans les propositions complexes et dans les discours. D'une part, ils montrent une capacité importante à modeler les propositions complexes et à nuancer les rapports de sens entre les propositions simples, et d'autre part, ils organisent les propositions, les paragraphes, les extraits, etc., de manière variée dans un ensemble cohérent et cohésif, en facilitant ainsi la perception des idées par le lecteur du texte ou par l'auditeur du discours oral.

En somme, les connecteurs, en tant qu'outils pragmatiques, permettent d'articuler les unités linguistiques ou discursives, de donner de la forme aux propositions complexes et au discours, d'assurer la visibilité des connexions et des transitions entre les idées, etc. Ils servent de repères qui guident le lecteur ou l'auditeur dans l'interprétation de l'énoncé, une fonctionnalité qui place les connecteurs au-delà des simples liaisons et leur donne une dimension plus englobante, celle de la compréhension des modalités d'intégration des unités variées dans des contextes précis, des relations qu'elles entretiennent avec les autres unités environnantes, des conditions dans lesquelles le discours est produit, etc. Cette fonctionnalité souligne les fonctions à la fois textuelles et contextuelles des connecteurs qui organisent le texte tout en s'inscrivant dans son contexte spécifique, en s'y adaptant et en y apportant, en même temps, des nuances correspondant au style et à l'intention de l'émetteur du message. De ce fait, ils constituent des marqueurs spécifiques qui révèlent les choix intentionnels du locuteur, en

[139] Adam J.-M. (1984). Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs. *Pratiques, 43*(1), 107–122. https://doi.org/10.3406/prati.1984.1325, p. 107

fonction des conditions de production et toujours dans l'objectif de structurer et de clarifier les idées communiquées. En outre, leur usage permet d'éviter les ruptures brusques dans l'énoncé, en y apportant de la fluidité, ce qui, à son tour, facilite la lecture et la compréhension du raisonnement de l'auteur.

2.3. LA CLASSIFICATION DES CONNECTEURS

Adam, dans la *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, propose une classification qui reflète les types de connexion et englobe des connecteurs. Il retient les approches textuelle et énonciative en tant que critères pour répartir les connecteurs en trois grandes catégories : connecteurs argumentatifs, organisateurs et marqueurs textuels, et marqueurs de prise en charge énonciative.[140]

Il s'agit d'une classification qui permet d'observer et d'analyser les connecteurs et de nous donner une image complète de leurs variétés. D'abord, les connecteurs argumentatifs expriment les relations logiques entre propositions ou arguments et construisent la progression argumentative en justifiant, en opposant, en inférant, en nuançant, etc. Ensuite, les organisateurs et les marqueurs textuels structurent le texte dans sa linéarité en marquant les transitions et l'ordre des idées. Leur objectif est d'assurer la cohérence et la cohésion du discours et de guider le lecteur ou l'auditeur dans sa compréhension. Enfin, les marqueurs de prise en charge énonciative signalent la position du locuteur par rapport au contenu, en soulignant son positionnement ou sa subjectivité. Ces connecteurs introduisent ainsi une dimension subjective dans le discours, ce qui est caractéristique des genres argumentatifs et dialogués.

Nous avons opté pour la classification proposée, car elle dépasse les approches purement syntaxiques et articule les fonctions textuelles et énonciatives des connecteurs, tout en tenant compte de leur fonction discursive réelle. C'est dans ce paradigme que nous observons de près le rôle des connecteurs dans la construction du sens. Il s'agit d'aspects particulièrement utiles dans l'enseignement du FLE, car ils mettent en lumière la progression logique par l'argumentation, la cohérence textuelle par la structuration, ainsi que la subjectivité de l'énonciateur par son engagement et sa prise de position.

[140] Adam, J.-M. (2004). *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*. Nathan, pp. 116-125

2.3.1. CONNECTEURS ARGUMENTATIFS

Les connecteurs argumentatifs jouent un rôle clé dans la cohérence logique et la construction argumentative des textes explicatifs, critiques, argumentatifs, etc. Ils expriment les relations logiques entre deux énoncés et permettent de structurer un raisonnement, une prise de position ou une justification dans un discours. Lors d'un raisonnement ou d'une argumentation, l'emploi des connecteurs argumentatifs est dicté par la logique des idées exprimées et définit en même temps les relations logiques entre les propositions ou les différentes parties du texte.

Plantin précise que

> les connecteurs à fonction argumentative, par abréviation, connecteurs argumentatifs, contribuent au repérage et à la délimitation du segment de discours fonctionnant comme argument et du segment de discours fonctionnant comme conclusion, à l'intérieur de la séquence argumentative. Les connecteurs (fonctionnellement) argumentatifs sont plurifonctionnels ; ils ne sont des marqueurs d'argument ou de conclusion que dans certains de leurs emplois.[141]

Les connecteurs adaptés au contexte de communication au sein de la séquence argumentative jouent un rôle central dans sa structuration et sa segmentation. En outre, ils apportent des précisions aux arguments et désignent les conclusions qui suivent.

Nous pouvons voir que les connecteurs logiques argumentatifs sont employés seuls ou par paires pour exprimer différentes relations.

- la cause et la conséquence. Par exemple :

  car, parce que, puisque, ainsi, alors, donc, par conséquent, c'est pourquoi, etc.

Les connecteurs argumentatifs de cause et de conséquence permettent à l'auteur de désigner, respectivement, la cause ou la raison, ainsi que la conséquence ou le résultat des événements et des actions. Selon Chevalier, Blanche-Benveniste, Arrivé et Peytard, il s'agit de notions interconnectées, car la proposition de conséquence est liée à la proposition de cause ainsi qu'à

[141] Plantin, C. (2021). *Connecteurs argumentatifs. Dictionnaire de l'argumentation*. Consulté le 10 mai 2025 à l'adresse https://icar.cnrs.fr/dicoplantin/connecteurs-argumentatifs/

la proposition de but[142], ce qui permet d'identifier les causes à l'origine des conséquences actuelles. Par exemple :

Paul est absent, *car* il est malade. (cause)

Il n'a pas travaillé pendant l'année, *c'est pourquoi* il n'a pas réussi aux examens. (conséquence)

- l'opposition et la concession. Par exemple :

  cependant, pourtant, au contraire, bien que, mais, même si, malgré, etc.

Riegel, Pellat et Rioul détaillent que ces connecteurs d'opposition servent généralement à introduire un contre-argument capable d'infirmer le précédent.[143] Ainsi, leur usage renforce davantage le contraste entre les éléments qui s'opposent logiquement.

En ce qui concerne les connecteurs de concession, ils permettent d'introduire un élément allant à l'encontre de ce qui pourrait être attendu, pour parler d'une action dont la réalisation devient possible malgré les empêchements. Autrement dit, il s'agit d'un fait reconnu, mais celui-ci n'empêche pas le second de se produire. Par exemple :

Il n'est pas travailleur, *au contraire*, il est paresseux. (opposition)

Malgré les conditions météorologiques non favorables, notre vol aura lieu à l'heure prévue. (concession)

- la condition. Par exemple :

  si, à condition que, dans le but de, pourvu que, à moins que, sauf si, etc.

Les connecteurs de condition, comme leur nom l'indique, sont des éléments linguistiques qui servent à introduire des conditions ou des hypothèses essentielles à la réalisation d'un fait. Elles incitent les acteurs à accomplir une action ou à atteindre un objectif. Par exemple :

Si tu viens une heure avant la réunion, nous pourrons discuter des détails du dossier. (condition)

- le but. Par exemple :

  pour que, afin que, sous réserve que, etc.

---

[142] Chevalier, J.-C., Blanche-Benveniste, C., Arrivé, M., & Peytard, J. (1964). *Grammaire du français contemporain*. Larousse, p. 149.

[143] Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7e éd.). PUF, pp. 1053-154

Les connecteurs de but expriment les motivations et les intentions des actions réalisées, tout en mettant en avant les desseins visés. Par exemple :

Il faut avoir l'avis positif de tous les partenaires *afin que* l'accord soit conclu. (but)

- la conjonction. Par exemple :

  et

À l'aide de la conjonction *et*, il devient possible d'ajouter une ou des informations supplémentaires à ce qui a été dit précédemment, en reliant des idées similaires et en assurant la continuité discursive. Par exemple :

Nous voulons visiter les grandes villes *et* aussi les petits villages. (conjonction)

- l'addition. Par exemple :

  et, ainsi que, de plus, en outre, par ailleurs, de surcroît, etc.

Les informations supplémentaires sont introduites dans un texte ou un discours par le biais des connecteurs d'addition, qui sont des moyens linguistiques utilisés pour attirer davantage l'attention des lecteurs ou de l'auditoire sur les éléments ajoutés et classés. Par exemple :

Il aime regarder des films romantiques, *de plus* il écrit des scénarios de ces films. (addition)

- la disjonction. Par exemple :

  ou

La disjonction est un concept de la langue qui permet d'offrir des alternatives, d'introduire des options possibles afin de laisser un choix entre deux possibilités. Par exemple :

Tu peux choisir le noir *ou* le blanc. (disjonction)

- la conclusion. Par exemple :

  enfin, en résumé, finalement, ainsi, etc.

Les auteurs recourent aux connecteurs introduisant une conclusion pour résumer les idées principales, clôturer un discours ou un texte, etc. Par exemple :

Pour conclure, avant de signer le contrat, nous devons prendre en compte tous les aspects mentionnés. (conclusion)

Ainsi, les connecteurs argumentatifs jouent un rôle central dans l'organisation logique des arguments et permettent aux locuteurs, à la fois, de structurer leurs idées et de convaincre, de nuancer, de concéder, de s'opposer, etc., dans leurs productions orales ou écrites. Autrement dit, leur maîtrise est à la base d'une communication efficace, cohérente et nuancée, une compétence que les apprenants du FLE doivent développer au fur et à mesure de leur

apprentissage, car, surtout aux niveaux B1 et B2 du CECRL, la compétence discursive occupe une place plus importante.

2.3.2. ORGANISATEURS ET MARQUEURS TEXTUELS

Les organisateurs et marqueurs textuels permettent de diviser les textes ou les discours en sections facilement repérables : introduction, développement et conclusion. Ils introduisent des parties distinctes, marquent les transitions entre les extraits et soulignent les passages qui méritent l'attention particulière du lecteur ou de l'auditeur. D'après Adam, les organisateurs et les marqueurs textuels jouent, d'une part, un rôle clé dans le balisage des plans de texte[144] et, d'autre part, contribuent à la création de textes élaborés et fluides.

Parmi les organisateurs textuels, nous pouvons mentionner les organisateurs énumératifs qui présentent plusieurs éléments d'une même série. Par exemple :

et, aussi, également, ainsi que, de plus, en outre, par ailleurs, puis, encore, en plus, en addition, y compris, de même, etc.

Certains organisateurs textuels, comme ceux mentionnés ci-dessus, renforcent le sens des éléments ajoutés. Par exemple :

notamment, en plus, voire, de surcroît, de même que, aussi bien que, etc.

D'autres y ajoutent une nuance de progression, en accordant la priorité à un élément. Par exemple :

d'abord, puis, ensuite, enfin, premièrement, deuxièmement, troisièmement, en premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu, en dernier lieu, etc.

C'est par le biais de ces organisateurs énumératifs que la progression des idées de l'auteur d'un texte ou d'un discours, ses priorités, ou encore la continuité des actions peuvent être présentées. Par exemple :

D'abord, il faut choisir notre destination. *Ensuite,* nous devons vérifier s'il y a encore des billets disponibles pour cette date de départ. *Enfin,* nous avons besoin de nos documents de voyage pour pouvoir partir.

Certains connecteurs permettent de situer les objets et les actions du texte dans l'espace et le temps. Il s'agit des organisateurs spatiaux et temporels.

[144] Adam, J.-M. (2004). *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*. Nathan, p. 118

L'emplacement des objets peut être présenté à l'aide d'organisateurs spatiaux qui attirent l'attention du lecteur ou de l'auditeur sur les espaces décrits. Les changements de lieu et les déplacements des acteurs du texte ou du discours sont également marqués par les connecteurs correspondants. Par exemple :

ici, là, là-bas, partout, ailleurs, autour, au-dessus, au-dessous, à côté, en face, près de, loin de, etc.

Les organisateurs temporels désignent le contexte temporel, indiquent le moment de l'accomplissement des actions et, selon Riegel, Pellat et Rioul, « s'emploient pour marquer une succession chronologique ».[145] Leur usage permet de repérer les étapes de l'accomplissement des actions et, dans ce sens-là, les organisateurs temporels se rapprochent des énumérations. Par exemple :

avant, après, maintenant, alors, ensuite, puis, enfin, auparavant, autrefois, jadis, dorénavant, désormais, tout de suite, bientôt, etc.

L'usage de ces connecteurs spatiaux et temporels permet à l'auteur de créer un environnement où les lieux, la succession chronologique des actions ou d'autres évènements sont facilement repérables par le lecteur ou l'auditeur. Gaskell propose l'exemple suivant :

L'armoire et le lavabo se trouvaient *à côté,* dans un cabinet minuscule. Il y avait sur la muraille, *en face du* lit, quelques versets de l'Écriture sainte ; *au-dessous* pendait une gravure, assez commune alors, représentant le roi George et la reine Charlotte avec leurs nombreux enfants, y compris la petite princesse Amélie dans son chariot.[146]

Les marqueurs d'exemples et d'illustrations sont également des organisateurs textuels qui, selon Adam, « signalent qu'un élément seulement a été retenu dans un ensemble ».[147] Par exemple :

par exemple, comme, en particulier, etc.

Les exemples, dans un discours ou un texte, clarifient un point spécifique, appuient un argument, permettent de simplifier des concepts complexes, d'attirer l'attention des lecteurs ou des auditeurs sur un point jugé important, etc. Employer les connecteurs correspondants pour introduire les exemples permet de les intégrer dans les textes ou les discours de manière plus

[145] Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français*. (7e éd.). PUF, p. 1046

[146] Gaskell, E. (1889). *Autour du sofa.* (Mme H. Loreau., Trad). https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1141788, p. 23

[147] Adam, J.-M. (2004). *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*. Nathan, p. 121

vivante, afin de rendre ces clarifications plus persuasives et mémorables pour les locuteurs. Par exemple :

Nous effectuons un travail important pour la préservation de la biodiversité. *Par exemple*, nous créons des parcs naturels où toute intervention humaine est interdite. *En particulier,* nous protégeons les écosystèmes naturels sur un espace suffisamment grand.

Parmi les marqueurs de l'organisation du texte, il faut également mentionner les connecteurs marquant les transitions d'idées. Par exemple :

en ce qui concerne, quant à, pour ce qui est de, etc.

Ces connecteurs sont employés dans un texte ou un discours pour marquer l'avènement d'une nouvelle idée afin d'aborder le sujet sous un angle différent, tout en préservant la continuité logique avec les idées précédemment discutées. Par exemple :

Notre projet est composé de plusieurs étapes de travail, notamment de planification, d'exécution et d'évaluation. *En ce qui concerne* la planification, elle représente l'étape initiale où nous définissons les objectifs et les stratégies du travail. *Quant à* l'exécution, nous privilégions la coopération efficace entre les membres de l'équipe et le chef de projet. *Pour ce qui est* de l'évaluation, nous devons en établir au préalable les critères pour mesurer les résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés initialement.

En somme, ces marqueurs et organisateurs textuels représentent en soi des outils pratiques de balisage et d'ancrage des textes qui guident les lecteurs à travers les arguments structurés et assurent la cohérence logique, temporelle et structurelle du discours. Ils permettent de hiérarchiser les idées, de délimiter les étapes du raisonnement, d'annoncer une transition, etc., ce qui facilite la compréhension du message.

2.3.3. MARQUEURS DE PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIVE

Les marqueurs de prise en charge énonciative désignent le positionnement du locuteur dans un texte ou un discours en indiquant son engagement, son opinion ou son évaluation par rapport aux idées présentées. En repérant ces marqueurs dans un texte ou un discours, nous pourrons identifier les parties médiatisées par les autres et celles transmises par l'auteur.

Dans un texte ou un discours, nous rencontrons souvent des informations relatives à la source du savoir, à l'auteur ou à la date de publication. Présentée la plupart du temps sous la

forme d'une introduction, cette partie, marquée par les connecteurs correspondants, nous renvoie à des informations spécifiques, portant une nuance d'objectivité, sur lesquelles le locuteur se base pour formuler ses propres jugements. Par exemple :

selon, d'après, à en croire, pour, etc.

Il s'agit des supports linguistiques qui permettent de faire référence à des sources externes ou à un point de vue différent de celui du locuteur ou de l'auteur pour étayer ses affirmations. Par exemple :

L'article tiré du journal *Le Monde*, du 9 juin 2024, sur son site Internet, présente un entretien avec Patrick Cabanel, un historien qui raconte l'histoire d'un pays oscillant entre une fascination pour l'unité et la gestion de la diversité. *Selon lui,* le fantasme de l'homogénéité religieuse n'a jamais disparu en France.[148]

Les affirmations du locuteur ou de l'auteur doivent parfois être reformulées et expliquées autrement. Selon Riegel, Pellat et Rioul, « les connecteurs de reformulation mettent en relation des expressions présentées comme équivalentes dans son discours ».[149] Une idée peut être réexprimée différemment par le biais des marqueurs de reformulation, qui soulignent une partie particulière du texte ou du discours, en la reprenant et en y ajoutant des nuances importantes, afin de clarifier, de préciser ou d'insister sur un point spécifique. Il s'agit d'une équivalence entre deux segments du discours ou du texte, où le second reformule ou précise le premier de manière équivalente.

La *Grammaire méthodique* propose deux types de marqueurs de reformulation :

- les marqueurs de reformulation. Par exemple :
  c'est-à-dire, à savoir, autrement dit, en d'autres termes, etc.
- les marqueurs de clôture qui peuvent être temporels, argumentatifs ou énumératifs et introduire une récapitulation des propositions précédentes. Dans ce sens-là, ils jouent un rôle proche de celui des connecteurs énumératifs conclusifs. Par exemple :

[148] Mycinski, C. (2024, 9 juin). *Patrick Cabanel, historien : « Le fantasme de l'homogénéité religieuse n'a jamais disparu en France ». Le Monde des religions*. Consulté le 12 mai 2025 à l'adresse https://www.lemonde.fr/le-monde-des-religions/article/2024/06/09/patrick-cabanel-historien-le-fantasme-de-l-homogeneite-religieuse-n-a-jamais-disparu-en-france_6238178_6038514.html

[149] Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7e éd.). PUF, pp. 1050-151

enfin, finalement, en fin de compte, somme toute, en somme, en définitive, en résumé, en conclusion, etc. [150]

Les marqueurs cités peuvent être employés non seulement pour présenter de simples reformulations d'idées, mais aussi pour attirer l'attention du lecteur ou de l'auditeur sur une idée qui mérite d'être explorée plus en détails. Par exemple :

Pour un apprenant, il est important d'étudier régulièrement pour réussir. *En d'autres termes,* pour avoir du succès dans l'apprentissage, il faut respecter un horaire régulier de travail sur une matière donnée.

Les marqueurs de structuration de la conversation permettent d'assurer les échanges verbaux en conférant de la fluidité aux dialogues. Par exemple :

bon, euh, alors, voilà, tu sais, vous savez, tu vois, en fait, du coup, etc.

Ils interviennent à différents moments de la conversation et marquent la transition entre les idées pour clarifier des points particuliers, ouvrir ou clôturer la parole, etc. Comme Riegel, Pellat et Rioul mentionnent, certains éléments, comme *tu sais, tu vois, euh, etc*., permettent d'entretenir le contact avec l'interlocuteur.[151] Par exemple :

En fait, j'ai une nouvelle choquante à t'annoncer.

À l'aide de ces unités linguistiques, le locuteur peut nuancer ses ressentis ou prendre position vis-à-vis du contenu énoncé.

Un tableau récapitulatif de cette classification permet de visualiser les différents connecteurs et les relations logiques correspondantes.

[150] Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4e éd.). PUF, pp. 1050-1051
[151] Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7e éd.). PUF, p. 1052

Catégories de connecteurs	Fonctions	Exemples
Connecteurs argumentatifs	Permettent d'identifier et de délimiter les segments du discours en apportant des précisions aux arguments et aux conclusions.	- Cause et conséquence : *car, parce que, puisque, étant donné que, ainsi, alors, donc, par conséquent, c'est pourquoi, etc.* - Opposition et concession : *mais, cependant, pourtant, toutefois, en revanche, au contraire, bien que, quoique, même si, malgré, en dépit de, etc.* - Condition : *si, à condition que, pourvu que, à moins que, sauf si,* - But : *pour que, afin que, de peur que, dans le but de, en vue de, etc.* - Conjonction : *et*. - Addition : *et, de plus, en outre, par ailleurs, ainsi que, de surcroît, etc.* Disjonction : ou. -Conclusion : *enfin, en résumé, finalement, ainsi, etc.*
Organisateurs et marqueurs textuels	Permettent de segmenter le texte ou le discours et de marquer les transitions en	- Organisateurs énumératifs : *et, aussi, également, ainsi que, de plus, en outre, par ailleurs, puis,*

	guidant le lecteur ou l'auditeur dans la perception du sens général et nuancé.	*encore, en plus, en addition, y compris, d'abord, puis, ensuite, enfin, premièrement, deuxièmement, troisièmement, en premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu, en dernier lieu, etc*. - Organisateurs spatiaux et temporels : *ici, là, là-bas, partout, ailleurs, autour, au-dessus, au-dessous, à côté, en face, près de, loin de, avant, après, maintenant, alors, ensuite, puis, enfin, auparavant, autrefois, jadis, dorénavant, désormais, tout de suite, etc.* - Marqueurs d'exemples et d'illustrations : *par exemple, comme, en particulier, en d'autres termes, etc.* - Marqueurs de transition : *en ce qui concerne, quant à, pour ce qui est de, etc.*
Marqueurs de prise en charge énonciative	Permettent d'indiquer le positionnement du locuteur dans un texte ou un discours en insistant sur son approche personnelle.	- Références externes : *selon, d'après, à en croire, pour, etc*. - Reformulation : *c'est-à-dire, à savoir, autrement dit, en d'autres termes, etc.* - Structuration de la conversation : *bon, euh, alors, voilà, tu sais, vous savez, tu vois, en fait, etc.*

Tableau 3 : Tableau récapitulatif des catégories des connecteurs

Ainsi, la classification d'Adam que nous avons retenue pour notre recherche distingue les connecteurs argumentatifs, les organisateurs ou marqueurs textuels et les marqueurs de prise en charge énonciative, ce qui articule à la fois les dimensions logiques, textuelles et subjectives de la langue. Cette organisation des connecteurs contribue à mieux cibler les objectifs pédagogiques selon les niveaux des apprenants, à mettre en valeur les enjeux discursifs et à favoriser une progression didactique allant de l'organisation formelle du texte à la maîtrise des nuances argumentatives. Ceci ne signifie pas qu'une classification choisie doit être une fin en soi et qu'enseigner les connecteurs doit se limiter à des listes issues de cette classification. Il est essentiel d'intégrer les connecteurs multiples dans l'enseignement afin de conduire les apprenants à une compréhension fine des relations logiques et discursives et de développer chez eux la capacité à structurer leurs pensées, à argumenter leurs points de vue, à nuancer leurs idées et à interagir efficacement en français.

2.4. LES CONNECTEURS DANS LE RÉFÉRENTIEL DU CECRL

Les niveaux de compétence linguistique requièrent la connaissance et l'usage des moyens linguistiques correspondants. Plus le niveau est avancé, plus la quantité et la richesse des marqueurs linguistiques employés dans un texte ou un discours sont valorisées. Ainsi, aux niveaux débutant ou intermédiaire, nous observons un éventail relativement limité de connecteurs mobilisables. En revanche, aux niveaux avancés, davantage de connecteurs variés sont utilisés pour produire un énoncé plus élaboré et raffiné.

Le référentiel du CECRL distingue six niveaux de connaissances et de compétences des utilisateurs des langues étrangères :

- A1 (Niveau introductif ou découverte /Utilisateur élémentaire) : Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes, ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

- A2 (Niveau intermédiaire ou de survie/Utilisateur élémentaire) : Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
- B1 (Niveau seuil/ Utilisateur indépendant) : Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
- B2 (Niveau avancé/ Utilisateur indépendant) : Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif sans tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une vaste gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
- C1 (Niveau autonome/ Utilisateur expérimenté) : Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
- C2 (Maîtrise/ Utilisateur expérimenté) : Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.[152]

L'organisation du CECRL en six niveaux n'est pas infondée : elle reflète une progression graduelle de la maîtrise linguistique et établit une échelle de progression continue,

[152] Conseil de l'Europe (Ed.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, pp. 25-28

du débutant absolu à l'utilisateur expérimenté. Chaque niveau constitue un palier de développement des compétences cognitives, communicatives et discursives, ce qui permet aux enseignants de structurer leur enseignement de façon cohérente et aux apprenants de suivre clairement leur évolution.

Dans le sous-chapitre 1.7, intitulé *Grammaire dans le CECRL*, nous avons étudié la place accordée à la grammaire dans le référentiel du CECRL. Nous complétons cette étude par celle des connecteurs pour chaque niveau linguistique. Il est important d'observer l'évolution de la maîtrise des types de connecteurs d'après le référentiel du CECRL, afin de cerner les connaissances et les compétences des apprenants en matière de connecteurs en fonction de leurs niveaux d'apprentissage, ce qui est une étape essentielle de notre étude pour ajuster l'enseignement des connecteurs à chaque niveau.

Cohérence et cohésion	
C2	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
C1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.
	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.
A2	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.
	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Tableau 4 : Cohérence et cohésion dans la compétence discursive[153]

Nous pouvons constater que plus les apprenants avancent dans leur apprentissage, plus les connecteurs sont utilisés pour marquer clairement les transitions entre des idées complexes. La production de textes clairs, fluides et bien structurés, avec une utilisation maîtrisée des moyens linguistiques de structuration et d'articulation, figure parmi les objectifs à atteindre aux niveaux les plus avancés. Même si, dans certaines descriptions, les mots *connecteurs, mots de liaison, articulateurs* ne sont pas explicitement mentionnés, la structuration des textes et l'articulation des discours cohérents et cohésifs sont d'une importance capitale, en particulier aux niveaux intermédiaires et avancés. Il s'agit d'un usage conscient des moyens linguistiques et des structures organisationnelles, devenant de plus en plus variés et riches, avec l'avancement des connaissances et le développement des compétences. Ce changement est encore plus visible lors de la production écrite et orale, lorsque les textes et les discours deviennent plus élaborés et doivent être mieux structurés, plus cohérents et cohésifs. En outre, les connecteurs présents dans les textes et les discours argumentatifs sont repérés par les apprenants lors de la compréhension écrite et orale, afin de leur permettre de capter les informations communiquées et de développer les compétences correspondantes.

L'importance des connecteurs est particulièrement soulignée dans le volume complémentaire du CECRL, qui les intègre dans les nouveaux descripteurs et accentue la primauté de leur rôle dans la cohérence et la cohésion textuelles. Ainsi,

> la façon dont les différents éléments d'un texte sont assemblés en un tout cohérent grâce à des outils linguistiques du type référencement, substitution, ellipse et autres formes de cohésion textuelle, ainsi que grâce à des connecteurs logiques et temporels et d'autres formes de marqueurs du discours. La cohésion et la cohérence fonctionnent à la fois au niveau de la phrase/de l'énoncé et à celui du texte entier.[154]

Les connecteurs, ainsi que les autres unités linguistiques, assurent l'enchaînement global des idées dans le texte et l'encodage linguistique des liens entre les éléments. La

[153] Ibidem, p. 98
[154] Conseil de l'Europe. (2021). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe, p. 146

microstructure, à l'échelle de la phrase et de l'énoncé, et la macrostructure, à l'échelle du texte global, sont les deux niveaux d'organisation où ces unités interviennent pour assurer la progression thématique, la structure rhétorique et la logique argumentative. D'après le CECRL, « les éléments de liaison, principalement avec des connecteurs logiques et temporels ; l'utilisation des paragraphes pour mettre l'accent sur la structure du texte ; la variation des types d'outils linguistiques, avec moins de connecteurs maladroits (niveaux C1) »[155] font partie des attentes linguistiques, en particulier aux niveaux avancés.

Les notions de cohérence et de cohésion, fondamentales en linguistique textuelle et en didactique du FLE, sont donc indissociables de l'usage des connecteurs, qui permettent au locuteur de créer un contenu logique et structuré.

La cohésion, d'après Abbadia, représente l'ensemble des liens linguistiques visibles qui relient les unités du texte et assurent sa connectivité formelle.

> Elle est obtenue grâce à divers procédés linguistiques tels que les mots de transition, les références aux pronoms, la répétition et l'enchaînement logique. La cohésion garantit que les idées d'un texte sont fluides et liées entre elles, ce qui rend le texte plus facile à comprendre et à suivre. Par essence, la cohésion contribue à la cohérence globale d'un texte écrit, en veillant à ce qu'il soit cohérent et bien structuré.[156]

Les mots de transition, ou, autrement dit, les connecteurs, assurent la cohésion logique : la référenciation pronominale permet la reprise anaphorique, la répétition lexicale garantit la cohésion lexicale, et l'enchaînement logique consolide l'alignement sémantique entre les idées. Comme nous pouvons le constater, dans ce cas, il s'agit de moyens observables et mesurables de la cohésion qui facilitent l'inférence et l'interprétation, car ils aident à anticiper les liens logiques entre les éléments. La cohésion est ainsi un moyen au service de la cohérence, mais elle seule ne peut pas la garantir.

Quant à la cohérence, pour Abbadia, c'est une propriété globale, une qualité logique, sémantique et cognitive du texte. Il s'agit d'

[155] Ibidem

[156] Abbadia, J. (2023). *Cohérence et cohésion : Conseils de rédaction pour des textes homogènes.* Consulté le 10 janvier 2024 à l'adresse https://mindthegraph.com/blog/fr/coherence-et-cohesion/

> un aspect fondamental d'une communication écrite efficace. Elle englobe la disposition logique et ordonnée des idées, des détails et des arguments dans un texte, en veillant à ce qu'ils se connectent de manière transparente pour transmettre un message clair et unifié. La cohérence de l'écriture permet aux lecteurs de suivre le processus de pensée de l'auteur sans confusion ni perturbation. Ce lien entre les idées est obtenu par l'utilisation stratégique de l'organisation, de la structure, des éléments de transition et de la progression logique. Par essence, la cohérence est la colle qui lie les phrases, les paragraphes et les sections en un tout cohérent et compréhensible, ce qui en fait un élément indispensable pour transmettre des informations, présenter des arguments et raconter des histoires convaincantes à l'écrit.[157]

La cohérence qui dépasse la simple correction grammaticale, lexicale, stylistique, etc., renvoie à la capacité du locuteur à structurer un texte et à porter un message logique, qui devient plus compréhensible grâce à l'enchaînement raisonné des idées et à une progression argumentative contrôlée. L'organisation textuelle, les éléments de transition, la progression logique, etc., sont indispensables et garantissent cette cohérence.

Il convient de remarquer qu'un texte peut être cohésif, mais pas cohérent. Un texte où les règles de grammaire, de vocabulaire, d'orthographe, de ponctuation, etc., sont respectées constitue un ensemble cohésif, mais son sens logique et les informations véhiculées peuvent toujours échapper au lecteur. Par exemple :

Il pleuvait. *Donc* j'ai mangé une pomme. *Cependant,* les chaussures étaient rouges.

La cohésion linguistique est assurée, mais le lien sémantique entre les idées reste flou. Cela signifie que le texte n'est pas cohérent. Mais un autre texte ayant la même structure peut être à la fois cohérent et cohésif. Par exemple :

Il pleuvait. *Donc* j'ai pris un parapluie. *Cependant*, mes chaussures ont été mouillées.

Dans ce deuxième texte, les connecteurs utilisés s'alignent de manière logique et articulent les idées compatibles sur le plan sémantique. Le texte prend une forme cohésive et cohérente. Ainsi, selon Adam, la cohésion représente la trace linguistique de l'organisation textuelle, tandis que la cohérence est une interprétation de l'unité du texte.[158]

Il faut dire que la cohésion est nécessaire, mais non suffisante, pour produire des textes ou des discours compréhensibles. La cohérence, qui est plus abstraite en tant que notion, est

---

[157] Ibidem

[158] Adam, J.-M. (1999). *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin, pp. 41–45, 63–72

l'objectif ultime de toute production. En l'enseignement du FLE, il est essentiel de travailler les deux dimensions : enseigner les unités linguistiques pour assurer la cohésion et développer la structuration logique des idées pour garantir la cohérence.

En conclusion, la maîtrise progressive des connecteurs reflète le développement des compétences communicatives des apprenants, tant à l'oral qu'à l'écrit, car ces outils linguistiques sont au service de la cohérence et de la cohésion discursives. La gradation de l'usage des connecteurs que présente le CECRL s'inscrit dans une logique discursive où les apprenants commencent à utiliser des connecteurs simples et fréquents, puis parviennent à maîtriser un emploi varié, nuancé et fonctionnel de ces unités linguistiques, en faisant preuve d'une maturité langagière. La place octroyée aux connecteurs dans les descripteurs du CECRL, en particulier le volume complémentaire de 2020, témoigne de leur importance dans la compétence discursive, au même titre que les stratégies pragmatiques ou les savoirs culturels. Ceci renforce encore notre conviction que les connecteurs méritent d'être enseignés de manière explicite et graduée dans le parcours d'apprentissage.

2.5. LES CONNECTEURS DANS LES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION ET DE PRODUCTION ÉCRITES ET ORALES

Les connecteurs qui jouent un rôle central dans la construction du sens ainsi que dans la compréhension globale et détaillée du texte ou du discours contribuent à la cohésion et à la cohérence textuelles. Ils guident les lecteurs ou les interlocuteurs dans le fil logique du discours et permettent d'anticiper ou d'interpréter les relations entre les idées.

Pour étudier le rôle des connecteurs dans les compétences de compréhension et de production, nous nous concentrons sur les niveaux B1 et B2 du CECRL : d'une part, parce que c'est à ces niveaux que les besoins en cohérence et en cohésion deviennent plus englobants, et d'autre part, parce que les étudiants des universités où nous menons notre étude ont des connaissances et des compétences correspondant aux niveaux donnés.

Pour le niveau B1, le référentiel du CECRL prévoit que les apprenants peuvent lire des textes argumentatifs clairement rédigés, comprendre un raisonnement d'ordre général et repérer

les informations spécifiques dans un texte long ou dans plusieurs textes courts.[159] Autrement dit, à ce niveau de connaissances, ils ont la capacité à suivre et à comprendre les idées clairement formulées dans des textes argumentatifs concis, en identifiant les détails et les données spécifiques, ce qui leur permet de saisir le message global ainsi que les nuances particulières que les auteurs veulent transmettre. Au niveau B2, d'après le CECRL, les apprenants avancent dans leur compréhension écrite et peuvent comprendre des textes plus longs, des articles spécialisés hors de leurs domaines d'apprentissage ou tirés de sources spécialisées dans leurs domaines, y repérer des détails pertinents sur des problèmes d'actualité écrits avec un point de vue spécial.[160] Ainsi, les points de vue spécifiques exprimés, les informations clés et les détails importants sont distingués des détails accessoires. Dans cette perspective, la maîtrise des connecteurs logiques devient indispensable, car ils constituent des pistes de repérage auxquelles les lecteurs peuvent faire référence pour trouver les informations clés, comprendre les arguments, prendre des notes au fil de la lecture et résumer les points principaux. Reconnaître, repérer et suivre les connecteurs en tant que points de repère dans le texte permet aux lecteurs d'éviter une mauvaise interprétation des idées de l'auteur, ce qui facilite, par la suite, le traitement des données du texte pour procéder à une analyse, une synthèse, un résumé, un compte rendu, etc.

Dans la production écrite, au niveau B1, les apprenants, selon le CECRL, sont encouragés à produire « un texte suivi compréhensible dont les éléments sont connectés »[161], à « transmettre des nouvelles et des opinions efficacement et à répondre à celles des autres, à utiliser des mots de liaison variés pour indiquer clairement la relation entre les idées dans une variété de textes différents ».[162] S'il s'agit de textes relativement simples au niveau B1, ils deviennent plus complexes et plus sophistiqués au niveau B2. Les différentes idées d'un même texte, ainsi que les explications, les clarifications, etc., sont introduites par les connecteurs qui enrichissent et structurent l'expression écrite. Ils introduisent et relient des idées complexes dans un texte cohérent, notamment aux niveaux avancés de l'apprentissage, car c'est à ces

[159] Conseil de l'Europe. (2021). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe, p. 170
[160] Ibidem
[161] Conseil de l'Europe (Ed.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, p. 171
[162] Ibidem

niveaux que les apprenants sont amenés à rédiger des travaux de recherche, des mémoires, etc., sur les différents aspects du français langue étrangère, tels que la lexicologie, la stylistique, la phonétique, la grammaire, la traductologie, la littérature comparée, etc. Ainsi, les apprenants doivent faire preuve de pensée critique et analytique pour synthétiser les connaissances acquises et structurer leurs productions écrites de manière cohérente et fluide. Les connecteurs logiques employés dans ces productions écrites permettent aux apprenants de présenter une succession logique et chronologique des faits, d'introduire de nouvelles idées, d'appuyer leurs arguments et de justifier leurs points de vue. Ils y apportent également de la précision et de la rigueur. Ces dernières sont des qualités recherchées dans les textes, notamment dans les productions académiques ou professionnelles.

Naturellement, l'écrit tend à être plus formel que l'oral, ce qui signifie que le rôle et l'impact de l'usage des connecteurs, ainsi que leur poids, diffèrent entre l'écrit et l'oral. Il faut admettre qu'à l'oral, les éléments paralinguistiques comme l'intonation, le rythme, les pauses et les gestes viennent souvent remplacer les connecteurs logiques explicites, et que, dans le discours, les relations logiques peuvent être exprimées de manière plus intuitive. Les apprenants ayant les compétences correspondant au niveau B1 du référentiel du CECRL peuvent saisir les informations et comprendre les faits lors d'échanges sur des sujets familiers, ainsi que dans des conversations et des discussions courtes. À cette étape, la présence d'un support audio ou visuel facilite la compréhension orale. Ils peuvent suivre des émissions, des films, des conférences, des exposés courts, etc., en captant non seulement les idées générales, mais aussi les détails et les informations spécifiques dans des discours clairs et standards. En avançant dans leur apprentissage au niveau B2, ils peuvent capter les idées et les points de vue nuancés des locuteurs, même si ces derniers utilisent une langue complexe, avec quelques usages idiomatiques, et ce, même dans un environnement relativement bruyant. Le CECRL précise qu'à ce niveau, les apprenants possèdent suffisamment de compétences linguistiques pour capter les informations dans des discussions techniques, des comptes-rendus, des interviews en direct.[163] Reconnaître les connecteurs dans des situations authentiques de communication permet aux apprenants de ne pas manquer les points essentiels, de prendre des notes pour structurer les informations entendues, tout en facilitant la compréhension des détails complexes. Ainsi, les connecteurs signalant le changement d'attitude ou d'opinion du locuteur constituent

[163] Ibidem, p.172

des repères permettant de comprendre le point de vue exprimé et de clarifier les relations logiques entre les faits et les actions dans le discours.

La principale différence, selon Vandendorpe, entre la cohérence à l'écrit et à l'oral réside dans le fait que la communication orale s'appuie sur un contexte partagé - incluant les participants, le lieu, le moment, le sujet et les objectifs de la conversation - qui influence et module l'enchaînement des idées en fonction des conventions sociales et culturelles. Cela signifie que la structure du discours et le registre du langage varient en fonction du cadre de conversation formelle ou informelle. Ainsi, dans la production orale, les situations de communication peuvent comprendre en elles les conditions de la cohérence.[164]

Dans la description de la production orale, le référentiel du CECRL présente les formes attendues, telles que les annonces, les présentations, les exposés, etc. Autrement dit, les apprenants ayant les connaissances et les compétences correspondant au niveau B1 du CECRL peuvent aisément décrire des thèmes variés dans leurs domaines et les présenter comme des suites logiques d'informations. De plus, ils peuvent révéler leurs sentiments et leurs réactions à l'égard des informations fournies et développer une argumentation pour être compris sans difficulté la plupart du temps. D'après le CECRL, les apprenants sont censés être en mesure de faire des exposés concis et préparés à l'avance devant un auditoire, où ils peuvent expliquer leurs arguments pour ou contre un fait, insister sur un point de vue particulier, confronter des opinions divergentes, etc.[165] La maîtrise des connecteurs qui jouent le rôle d'organisateurs textuels et permettent de structurer un discours, d'avancer les arguments, d'appuyer les idées articulées, d'opposer et de contrecarrer plusieurs faits est également indispensable à cette étape-ci. Cette compétence devient encore plus présente et marquée au niveau B2 lorsque les apprenants font des exposés avec une argumentation riche, mènent des monologues sur une gamme étendue de sujets relatifs à leurs domaines d'intérêt, en soulignant et en développant les points saillants et les détails pertinents, et en justifiant les idées principales à l'aide des points secondaires et des exemples correspondants. Les connecteurs interviennent dans ces productions orales pour assurer la transition entre les idées et permettre aux auditeurs de suivre les arguments présentés avec aisance et facilité d'expression. Le CECRL mentionne que les

[164] Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : La grammaire du texte. In Chartrand, S. G. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. http://hdl.handle.net/10393/12813, p. 4

[165] Conseil de l'Europe (Ed.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, pp. 49-50

apprenants qui maîtrisent ces outils peuvent s'écarter spontanément d'un texte préparé pour discuter des points intéressants soulevés par les auditeurs ou pour échanger avec eux sur une série de questions.[166] Ainsi, au niveau B2, les apprenants qui sont invités à produire des discours complexes et variés en y apportant des précisions doivent recourir, lors de leurs discours, à des connecteurs appropriés, car, comme nous l'avons déjà vu, ces derniers permettent de donner aux discours des clarifications et une structure concise.

La structure du discours dans la communication orale, quel que soit le niveau de connaissances et de compétence des apprenants, est souvent définie par ses objectifs. Par exemple, une présentation académique doit avoir une structure claire et concise, avec une introduction, un développement et une conclusion, et, pour assurer ces qualités, toutes les parties et le cas échéant, tous les extraits doivent être marqués par les connecteurs correspondants afin de maintenir la cohérence interne du discours. Les apprenants doivent également être en mesure d'utiliser le registre du langage formel, qui implique l'usage de connecteurs adaptés. Par exemple, les connecteurs, tels que *d'abord, ensuite, enfin*, sont courants dans un contexte non académique, tandis que, dans un contexte académique, l'énumération serait plutôt introduite par *en premier lieu, en deuxième lieu, en dernier lieu.* L'oral informel, contrairement à la structuration rigide et stricte de la communication formelle, requiert l'usage des marqueurs de la structuration de la conversation, qui la rendent fluide et facilitent les échanges verbaux à l'aide des connecteurs comme *bon, euh, alors, voilà, tu sais, vous savez, tu vois, en fait, du coup, etc.* Leur usage confère davantage de spontanéité et d'envergure à la parole.

Ainsi, bien que les connecteurs jouent un rôle fondamental dans la structuration du discours et en assurent la cohérence logique, temporelle et argumentative, et assurent une meilleure compréhension du message transmis. L'étude du référentiel du CECRL quant à l'usage, au rôle et à l'importance accordés aux connecteurs, surtout aux niveaux B1 et B2 de l'apprentissage, nous convainc davantage qu'introduire les connecteurs dans notre enseignement est une démarche de premier plan, car elle permet aux apprenants de disposer d'outils de compréhension et de production adaptés et de structurer leurs connaissances linguistiques.

[166] Ibidem

2.6. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DES CONNECTEURS

Comme nous l'avons vu, dans la linguistique académique, les connecteurs sont définis selon des critères syntaxiques, sémantiques, discursifs et pragmatiques, et la tradition linguistique distingue les connecteurs argumentatifs, les organisateurs et les marqueurs textuels, ainsi que les marqueurs de prise en charge énonciative. Cette classification savante ne peut toutefois pas être directement exploitée en classe. Pour Terrisse et Leziart, « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement »[167], un cheminement qui est obligatoire pour toutes les disciplines et tous les savoirs. Ce principe s'applique également aux connecteurs pour les transformer en objets d'enseignement, car selon Garcia-Debanc, « s'il est un objet d'enseignement pour lequel le concept de transposition didactique paraît opératoire, en tant qu'étude du « passage du savoir savant au savoir enseigné », c'est bien celui des connecteurs ».[168]

Les modalités d'utilisation des connecteurs, notamment aux niveaux intermédiaires et avancés, confèrent des dimensions linguistiques et, en même temps, didactiques à nos réflexions et à notre recherche. Au niveau débutant de l'apprentissage du français langue étrangère, les apprenants commencent à utiliser des connecteurs simples et fréquents pour relier les idées de manière élémentaire. Ils recourent à des connecteurs simples, tels que *et, mais, ou, etc.,* dont l'usage est semblable à celui des schémas linguistiques de leur langue maternelle, ce qui réduit les difficultés inhérentes à la mémorisation et à l'emploi de ces connecteurs. Les enseignants n'ont pas besoin de les introduire intentionnellement dans leur enseignement, ni d'expliquer leur rôle dans la structuration de la phrase, du texte ou du discours, car, comme nous le verrons plus tard dans notre étude, les équivalences entre les deux langues dans le cas de ces connecteurs élémentaires rendent leur rôle, leur place et leur usage clairs et faciles à comprendre.

Plus les apprenants avancent dans leur apprentissage, plus ils doivent développer des arguments sophistiqués dans des textes ou des discours structurés. De plus, ils doivent comprendre des informations de plus en plus détaillées, à l'écrit comme à l'oral. Parallèlement

[167] Terrisse, A., & Leziart, Y. (1997). L'émergence d'une notion : La transposition didactique. Entretiens avec Michel Verret. *Les Sciences de l'éducation Pour l'ère Nouvelle*, (vol. 30, N3), 5–27, CERSE, p.7

[168] Garcia-Debanc, C. (1998). Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : Le cas des connecteurs. *Pratiques, 97*(1), 133–152. https://doi.org/10.3406/prati.1998.248, p. 136

aux acquisitions langagières, leur répertoire de connecteurs s'agrandit, leur offrant la possibilité d'exprimer une intention subtile et complexe dans leurs messages. Les connecteurs, tels que *néanmoins, par conséquent, de plus, en guise de conclusion, etc.*, qui sont plus caractéristiques des niveaux plus avancés de l'apprentissage, requièrent un enseignement intentionnel, car, contrairement aux connecteurs élémentaires, leur emploi n'est pas intuitif pour les apprenants.

Il devient ainsi évident qu'en français, il existe des connecteurs dont l'apprentissage et la pratique ne posent pas de problèmes particuliers aux apprenants, mais il y en a d'autres dont l'acquisition requiert un travail spécifique et systématique. La dimension linguistique des connecteurs est complétée, ainsi, par une dimension didactique qui permet de mettre à disposition des apprenants des connaissances sélectionnées et adaptées à leurs niveaux de connaissances, aux besoins et aux attentes en combinaison avec l'aide des stratégies d'enseignement correspondantes. Les stratégies d'apprentissage appropriées que les apprenants adoptent leur donnent la possibilité d'accéder immédiatement à ces connaissances et de développer les compétences d'usage des connecteurs sur la pratique.

Il s'avère que, pour enseigner efficacement les connecteurs, nous devons, premièrement, simplifier la terminologie grammaticale en évitant le suremploi de plusieurs termes qui désignent la même notion de connexion. Les apprenants peuvent connaître les appellations grammaticales courantes, mais en retenir et utiliser une seule, celle du *connecteur*. Deuxièmement, il est important d'établir une progression fonctionnelle, en commençant par les connecteurs temporels et logiques les plus fréquents. Troisièmement, l'introduction des connecteurs dans des situations de communication adaptées permet leur contextualisation appropriée.

Les apprenants ne peuvent ni ne doivent apprendre tous les connecteurs existants. Ceci signifie qu'il faut délimiter, identifier et établir les savoirs à enseigner, étape par étape, pour y donner la forme et le fond d'un contenu à leur transmettre, conformément aux niveaux de connaissances attendus. De ce fait, aux niveaux A1 et A2, les connecteurs les plus fréquents, comme *et, mais, parce que, où, puis, etc*., peuvent être introduits implicitement, car leur usage est simple et leurs équivalents sont largement utilisés en arménien. Aux niveaux B1 et B2, des connecteurs d'ordre plus complexe, comme *cependant, en revanche, par conséquent, bien que, etc*., peuvent être présentés aux apprenants de manière explicite pour en montrer les ressemblances et les différences d'usage dans les deux langues. En avançant davantage dans

leur apprentissage, les apprenants peuvent découvrir plus de nuances discursives, explorer minutieusement les registres et employer les connecteurs, tels que *quand bien même, de surcroît, néanmoins, etc*. Une telle hiérarchisation dans la sélection du contenu à enseigner permet de revenir sur un même connecteur à des niveaux différents, en affinant progressivement sa compréhension et son emploi, et en intégrant de nouveaux connecteurs en fonction de l'étape de l'enseignement. Il s'agit de la progression en spirale, dont la souplesse permet également de prendre en compte des interférences linguistiques et d'ajuster l'enseignement selon les situations d'apprentissage.

Ainsi, les concepteurs de manuels ou les enseignants doivent choisir des supports, comme des textes, des vidéos ou des audios, où les connecteurs sont bien visibles et fonctionnels, concevoir des activités permettant l'observation, la manipulation, la transformation et la réutilisation du contenu enseigné, varier les modes de présentation, etc.

La transposition didactique des connecteurs, qui présente plusieurs avantages, tels que l'adaptation aux niveaux linguistiques et cognitifs des apprenants, l'organisation logique de l'enseignement, le développement des compétences discursives, l'intégration des pratiques pédagogiques variées et actives, etc., peut comporter certains risques, tels que la simplification excessive du contenu à enseigner, la réduction des usages réels des connecteurs, etc., des limites qu'il faut considérer lors de l'enseignement.

En conclusion, les apprenants n'ont pas besoin de connaître les connecteurs en français de manière exhaustive. Telle est la raison pour laquelle la transposition didactique des connecteurs constitue une étape essentielle de l'enseignement du FLE. Un travail de réflexion sur le fonctionnement réel des connecteurs selon les niveaux de connaissances, les besoins et les attentes des apprenants, complété par la sélection du contenu à enseigner, permettra à ces derniers de découvrir progressivement les connecteurs à apprendre et de les intégrer dans les situations de communication écrites ou orales, selon les contextes spécifiques et les étapes de l'apprentissage.

2.7. ÉTUDE CONTRASTIVE DES CONNECTEURS EN FRANÇAIS ET EN ARMÉNIEN

Pour notre étude, nous avons opté pour la méthode d'analyse contrastive des langues, qui les considère dans leur état actuel et cherche à identifier les différences et les caractéristiques spécifiques de chaque langue en les mettant en relief par rapport à leurs équivalents. Il s'agit d'une qualité importante qui permet d'approfondir la compréhension des processus linguistiques en leur donnant une dimension plus globale. En effet, comme le souligne Spillner, « les études contrastives mettent en exergue non seulement des différences linguistiques, stylistiques et structurelles, mais aussi des différences culturelles ».[169] Ainsi, les observations permettent de connaître les différences et les similitudes entre les langues, leurs structures linguistiques, les cultures d'usage des unités linguistiques, etc.

Dans le cas des connecteurs, cette analyse contrastive permet d'identifier les similitudes et les différences qui les caractérisent dans la connexion entre les composantes d'une phrase, des parties d'un texte ou d'un discours. Il s'agit d'un savoir clé qui nous permet de voir une image détaillée et complète des différences formelles, syntaxiques et pragmatiques entre les connecteurs des deux langues et d'y retenir les éléments qui nous serviront à établir les stratégies d'enseignement et d'apprentissage correspondantes pour les apprenants arménophones.

Nous avons décidé de nous concentrer sur les connecteurs couramment utilisés en français. Ainsi, une fois les catégorisations effectuées, il n'est pas difficile d'appliquer les mêmes principes à l'ensemble des éléments d'une catégorie donnée. Notre étude contrastive, qui est présentée dans les annexes 1 et 2 de notre travail, comprend plusieurs aspects :

1. la catégorisation des connecteurs les plus courants en français et la recherche de leurs équivalents en arménien.
2. l'analyse des nuances sémantiques et pragmatiques des connecteurs en arménien et en français.
3. la comparaison du fonctionnement syntaxique des connecteurs à l'aide d'exemples dans les deux langues.

[169] Spillner, B. (2017). Méthodes de la textologie contrastive : Comparaison linguistique et interculturelle. *Philologica Jassyensia, XIII*(1(25)), 227–232. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=550911, p. 227

4. la comparaison de l'usage des connecteurs dans différents registres de langue (formel, informel) et dans des contextes variés (écrit, oral).
5. les exemples d'utilisation des connecteurs dans les deux langues au niveau de la phrase.
6. les exemples d'intensité et de variété d'utilisation des connecteurs dans les deux langues au niveau des textes.

Nous nous appuyons sur les résultats de notre étude contrastive pour présenter une synthèse des similitudes et des différences entre les connecteurs français et arméniens, selon les aspects présentés ci-dessus.

En généralisant les résultats de notre étude, nous pouvons constater qu'il existe des équivalents arméniens pour la plupart des connecteurs en français, ce qui signifie que les traductions et la recherche d'équivalents ne posent pas de problème pour les arménophones. Cependant, il faut mentionner qu'un même connecteur français peut avoir plusieurs équivalents en arménien, ou que plusieurs connecteurs français peuvent être traduits par un seul mot en arménien, selon le contexte ou une connotation spécifique. Ceci signifie que la traduction d'une langue à l'autre ne peut pas constituer un outil universel pour l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs. Même dans le cas où il n'existe qu'une seule traduction en arménien d'un connecteur en français, son contexte d'utilisation, le registre de langue, les nuances sémantiques, etc., peuvent varier considérablement sous l'effet de différents facteurs. Les connecteurs présentent une certaine polyvalence, c'est-à-dire qu'ils peuvent prendre des sens différents selon leur emploi. En outre, selon Luscher, s'y ajoute le caractère non référentiel des connecteurs.[170] Ainsi, la reconnaissance ou l'usage d'un connecteur français ayant plusieurs traductions en arménien ou présentant des spécificités d'usage selon le contexte d'emploi pose des problèmes aux apprenants, qui identifient les nuances stylistiques, sémantiques, pragmatiques, etc., des connecteurs dans leur langue maternelle, mais n'en sont pas toujours conscients dans une langue étrangère. La confusion peut être encore plus récurrente lorsqu'un seul connecteur en arménien a plusieurs équivalents en français. Dans ce cas, les apprenants ont du mal à choisir le bon connecteur en fonction de la situation et du contexte de la communication. Les traductions des connecteurs du français en arménien peuvent créer davantage de complications pour la compréhension et l'usage des connecteurs, car bien que les équivalents soient souvent présents dans les deux langues, un connecteur en français peut avoir

[170] Luscher, J.-M. (2002). *Éléments d'une pragmatique procédurale*. Kümmerle, pp. 144-152

plusieurs traductions en arménien, les contextes d'usage peuvent être différents, la fréquence de son emploi et la fonction de structuration du discours peuvent différer considérablement, etc. Dans cette perspective, l'enseignement monolingue se présente comme une option plus adaptée, car les enseignants peuvent faire des démonstrations directes du sens et de l'emploi des connecteurs, qui seront acquis dans des contextes spécifiques et authentiques, ce qui est essentiel pour un réemploi approprié. Néanmoins, il faut admettre que certains connecteurs sont délicats à cerner et à mémoriser dans le cadre d'une étude monolingue. Les données issues de l'analyse contrastive donnent la possibilité de recourir à la traduction et à la recherche d'équivalences dans les deux langues, en tant qu'outils d'enseignement et d'apprentissage, pour cerner le sens d'un connecteur de manière rapide et facile. Il s'agit d'une approche traditionnelle mais avantageuse pour expliquer et comprendre le sens, les particularités stylistiques et linguistiques des connecteurs, ainsi que leurs emplois admissibles. C'est également un moyen d'économiser du temps et des ressources et d'accélérer l'enseignement en rendant les connaissances rapidement accessibles à l'apprentissage. Cependant, la méthode de traduction déployée de manière isolée ne permet pas aux apprenants d'avoir une vue d'ensemble et limite les applications pratiques des connaissances acquises, car les connecteurs, appris hors contexte par le biais des traductions, peuvent entraîner des usages inappropriés en français en raison de leur polyvalence, de leur caractère non référentiel, ou encore d'une interférence linguistique.

Dans le cadre de notre étude contrastive, nous avons étudié les connecteurs les plus courants, adaptés à notre contexte d'enseignement. Nous avons fourni la traduction en arménien de chaque connecteur, son appartenance à une partie du discours, la fonction qu'il remplit, les relations qu'il exprime, sa position dans la phrase, etc. Les exemples que nous avons donnés pour chaque connecteur sont en français et en arménien, accompagnés de la translittération, ce qui rend notre étude accessible à tous les non-arménophones. Les exemples n'ont pas pour objectif de montrer tous les usages possibles d'un connecteur, mais de fournir une image suffisamment englobante pour en envisager les usages.

2.7.1. LES CONNECTEURS ARGUMENTATIFS EN FRANÇAIS ET EN ARMÉNIEN

Les résultats de notre étude, présentés dans l'Annexe 1, nous permettent de constater que les connecteurs argumentatifs en français et en arménien présentent des similitudes et des différences.

- Les connecteurs argumentatifs de cause et de conséquence

Dans les deux langues, les connecteurs argumentatifs de cause et de conséquence sont, dans la plupart des cas, des mots (conjonctions simples ou composées, adverbes) qui présentent des graphies et des prononciations complètement différentes. Les connecteurs argumentatifs de cause les plus courants sont :

car -որովհետև (vorovhetev), parce que- որովհետև (vorovhetev), puisque- քանի որ (qani vor), étant donné que- հաշվի առնելով, որ (hashvi arnelov, vor), etc.

L'analyse sémantique révèle que, dans les deux langues, les connecteurs de cause expriment la raison, l'explication ou la justification d'une action accomplie, en cours ou à venir. L'usage de certains connecteurs, comme *étant donné que, car, etc.,* est plus caractéristique du registre formel, tandis que *parce que* et *puisque* se rencontrent également dans les registres formel et informel. Soulignés souvent dans les contextes argumentatifs, ils peuvent précéder ou suivre la proposition principale. Par exemple :

Il a été en retard à son examen de français *car* il a manqué le bus.

Նա ուշացավ ֆրանսերենի իր քննությունից, *որովհետև* բաց թողեց ավտոբուսը:

(Na ushacav fransereni ir qnnutyunic, *vorovhetev* bats toghets avtobuse.)

Les connecteurs tels que *puisque* ou *comme* introduisent la cause au début de la proposition, et la deuxième action représente le résultat ou la conséquence de cette cause. Par exemple :

Puisque tu sors, achète du pain, s'il te plaît.

Քանի որ դու դուրս ես գալիս, գնիր հաց, խնդրում եմ:

(*Qani vor* du durs es galis, gnir hats, khndrum em)

Les connecteurs argumentatifs de conséquence dans les deux langues sont souvent des adverbes ou des conjonctions simples ou composées, utilisés pour indiquer le résultat d'une action ou sa conséquence. Les connecteurs argumentatifs de conséquence les plus courants sont :

ainsi- այսպիսով (ayspisov), alors- ուրեմն (uremn), donc- ուստի (usti), par conséquent- հետևաբար (hetevabar), c'est pourquoi- այդ պատճառով (ayd patjarov), etc.

Utilisés aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, les connecteurs tels que *par conséquent, c'est pourquoi, etc.,* sont souvent présents dans le registre formel. Certains connecteurs argumentatifs de conséquence, comme *alors, donc, etc*., sont majoritairement propres au registre informel. Dans les deux langues, ces connecteurs sont généralement placés au milieu d'une phrase ou d'une proposition pour expliquer des actions accomplies, car les premiers expliquent les raisons d'un état de fait (d'une action ou d'un événement) et les seconds, les conséquences de cet état de fait. C'est une règle générale, une logique causale que nous observons dans la plupart des cas. Bien que nous observions de nombreuses différences sur le plan morphologique, les fonctions fondamentales des connecteurs de cause et de conséquence en arménien et en français présentent de nombreuses similitudes. Par exemple :

Il a beaucoup étudié, *ainsi* il a réussi l'examen.

Նա շատ է սովորել, *այսպիսով* նա հաջողել է քննությունը:

(Na shat e sovorel, *aysipsov* na hajogel e knnutyune.)

Bien que les deux langues présentent des équivalences concernant les connecteurs de cause et de conséquence, des difficultés fréquentes sont rencontrées par les apprenants arménophones.

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)
Confusion entre *parce que* et *donc*	Il n'est pas venu *donc* il est malade. / Il n'est pas venu *parce qu*'il est malade.	Emploi incorrect des connecteurs de cause et de conséquence, dû à une absence de distinction claire.
Utilisation fautive de *car*	*Car* il a raté son examen, il pleure. / Il pleure *car* il a raté son examen.	Usage moins fréquent de *car* en arménien, parfois remplacé par des structures implicites.
Omission du connecteur	Il veut venir. Il ne peut pas. / Il veut venir *mais* il ne peut pas.	L'arménien favorise la juxtaposition sans connecteur explicite. Cependant, sans connecteur, l'opposition reste implicite.

Usage inapproprié des connecteurs formels	Il est tombé malade, *par conséquent* il reste chez lui. / Il est tombé malade, *donc* il reste chez lui.	Les connecteurs de ce type sont peu utilisés dans la langue arménienne courante.

Tableau 5 : Difficultés dans l'emploi des connecteurs argumentatifs de cause et de conséquence pour les apprenants arménophones

- Les connecteurs argumentatifs d'opposition et de concession

Les connecteurs argumentatifs d'opposition et de concession, en français comme en arménien, sont des conjonctions simples ou composées. Les connecteurs argumentatifs d'opposition les plus courants sont :

mais- բայց (bayts), cependant- սակայն (sakayn), pourtant- չնայած (tchnayats), toutefois- այնուամենայնիվ (aynuamenayniv), en revanche- փոխարենը (pokharene), au contraire-ընդհակառակը (endhakarake), etc.

Ils expriment une opposition ou une contradiction par rapport à ce qui précède, entre les idées ou les actions de la même proposition ou d'un même énoncé. Ils sont souvent placés en début de subordonnée et peuvent être utilisés dans le registre formel, comme *toutefois, pourtant, cependant, en revanche, etc.,* et dans le registre informel, comme *mais, au contraire, etc.* Par exemple :

Il voulait sortir, *mais* il pleuvait.

Նա ուզում էր դուրս գալ, *բայց* անձրև էր գալիս:

(Na uzum er durs gal, *bayts* andzrev er galis.)

Les connecteurs de la concession servent à exprimer cette opposition tout en l'atténuant, car cette nuance, introduite dans une phrase à l'aide du connecteur correspondant, signifie que l'accomplissement d'une action est possible malgré un empêchement, un fait contraire aux attentes ou des défis. Les connecteurs argumentatifs de concession les plus courants sont :

bien que- թեև (teyev), quoique- չնայած (chenayats), même si- նույնիսկ եթե (nuyntsisk yete), malgré- չնայած (chnayats), en dépit de- չնայած (chnayats), etc.

Parmi les connecteurs servant à exprimer la concession, la plupart, comme *bien que, quoique, en dépit de, etc*., sont plus utilisés dans le registre formel, alors que des connecteurs comme *même si, malgré, etc.,* sont plus caractéristiques du registre informel. Les connecteurs

de concession sont souvent placés en début de subordonnée pour signaler une idée de concession. Par exemple :

Bien que fatigué, il a continué à travailler.

Թեև հոգնած էր, նա շարունակեց աշխատել:

(*Teyev* hognats er, na sharunakets ashkhatel.)

Plusieurs difficultés apparaissent dans l'utilisation des connecteurs d'opposition et de concession chez les apprenants arménophones.

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)
Mauvais usage de *malgré*	*Malgré* il pleuvait, nous sommes sortis. / *Malgré* la pluie, nous sommes sortis.	Il existe des difficultés morphosyntaxiques dans l'usage de *malgré*. La confusion entre *malgré* et *bien que* est également courante.
Placement incorrect du connecteur dans la phrase	*Pourtant* il est venu, il était fatigué. / Il était fatigué, *pourtant* il est venu.	En arménien, la souplesse syntaxique permet un ordre plus libre, ce qui induire une confusion en français.
Omission du connecteur	Il voulait réussir, il n'a pas travaillé. / Il voulait réussir, *mais (pourtant),* il n'a pas travaillé.	En arménien, la juxtaposition suffit souvent à exprimer une opposition implicite.

Tableau 6 : Difficultés dans l'emploi des connecteurs d'opposition et de concession pour les apprenants arménophones

- Les connecteurs argumentatifs de condition

En français comme en arménien, ce sont surtout des conjonctions simples ou composées qui introduisent une condition nécessaire à l'accomplissement d'une action. Les connecteurs argumentatifs de condition les plus courants sont :

si- եթե (yete), à condition que- այն պայմանով, որ (ayn paymanov, vor), pourvu que- եթե միայն (yete miayn), à moins que- միայն թե +չ (ժամն) (miayn te+ tch (négation)), sauf si- բացառությամբ եթե (batsaryutyamb yete), etc.

Bien que tous ces connecteurs introduisent une condition, ils y ajoutent une légère nuance : une condition explicite est introduite par le connecteur *si,* une condition stricte par le connecteur *à condition que*, une condition nécessaire et suffisante par pourvu *que*, une condition restrictive par *à moins que, sous réserve que, etc.* Parmi ces connecteurs, nous trouvons ceux dont l'usage est propre au registre formel, comme *à condition que, pourvu que, à moins que, etc.*, et informel, *si, sauf si, etc.* Par exemple :

Nous pouvons tous aller au cinéma, *à condition que* Pierre finisse ses devoirs à temps.

Մենք կարող ենք գնալ բոլորս կինո, *այն պայմանով, որ* Պիեռն ավարտի իր տնային աշխատանքը ժամանակին:

(Menq karogh enq gnal bolors kino, *ayn paymanov, vor* Piern avarti ir tnayin ashkhatanke jamankin.)

L'usage des connecteurs de condition en français pose des problèmes aux locuteurs arménophones.

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)
Omission du subjonctif	*À moins qu'*il vient demain, on partira. / *À moins qu'il vienne demain, on partira.*	En arménien, la subordination ne nécessite pas de mode spécifique, d'où la difficulté de son emploi en français.
Omission du connecteur *au cas où*	Tu auras besoin de moi, appelle-moi. / Appelle-moi, *au cas où* tu aurais besoin de moi.	Construction conditionnelle hypothétique peu fréquente en arménien, d'où son omission.
Utilisation incorrecte de *sinon*	*Sinon* tu viendras, je pars. / Tu viendras, *sinon* je pars.	Utilisation erronée comme simple alternative au lieu d'une conséquence négative.
Erreurs de mode après *si*	*Si* j'aurais su, je ne serais pas venu. / *Si* j'avais su, je ne serais pas venu.	Le conditionnel est souvent utilisé à tort au lieu de l'imparfait.

Tableau 7 : Difficultés dans l'emploi des connecteurs de condition pour les apprenants arménophones

- Les connecteurs de but

Les connecteurs de but indiquent l'objectif de la réalisation d'une action. Ce sont souvent des conjonctions simples ou composées qui se placent généralement en début de subordonnée ou au milieu d'une phrase pour relier deux propositions, l'une dépendant de la réalisation de l'action exprimée dans l'autre. Les connecteurs argumentatifs de but sont :

pour que- որ (vor), afin que- որպեսզի (vorpeszi), de peur que- վախից, որ (vakhits vor), dans le but de- նպատակով (npatakov), en vue de- նպատակով (npatakov), etc.

Certains connecteurs de but, comme *afin que, dans le but de, en vue de, etc*., sont utilisés dans le registre formel, tandis que d'autres, comme *pour que, etc.,* sont utilisés dans le registre informel. Par exemple :

Il parle doucement *afin que* l'enfant ne se réveille pas.

Նա խոսում է ցածրաձայն, *որպեսզի* երեխան չարթնանա:

(Na khosum e tsatzradzayn *vorpeszi* yerekhan tcharthnana.)

Les apprenants rencontrent des difficultés dans l'utilisation de certains connecteurs de but.

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)
Non-emploi du subjonctif après certains connecteurs	Il travaille *pour que* nous réussirons. / Il travaille *pour que* nous réussissions.	En arménien, il n'y a pas d'équivalent direct du subjonctif utilisé après les connecteurs de but, d'où la difficulté d'intégrer le mode requis en français.
Mauvaise structure infinitive	Il étudie *pour* réussisse à l'examen. / Il étudie *pour* réussir à l'examen.	L'infinitif français implique une maîtrise du verbe et de sa construction, une structure qui n'est pas la même en arménien.

Formes figées mal comprises	*Afin que*, *de peur que*, *pour que* mal interprétés ou mal employés.	Ce sont des locutions peu fréquentes à l'oral ou absentes en arménien.
Omission du connecteur	Il étudie, il réussira. / Il étudie *alors* il réussira.	En arménien, la juxtaposition peut suffire à exprimer un but.

Tableau 8 : Difficultés dans l'emploi des connecteurs de but pour les apprenants arménophones

- Les connecteurs de conjonction, d'addition et de disjonction

Ces connecteurs introduisent une conjonction, une addition ou une disjonction pour établir des liens logiques entre deux ou plusieurs éléments ou propositions.

Le connecteur argumentatif de conjonction est :

et- և (yev)

Fréquente dans tous les registres de langue, elle sert à additionner des éléments de la même nature. Par exemple :

J'aime les pommes *et* les oranges.

Ես սիրում եմ խնձոր *և* նարինջ:

(Yes sirum em khndzor *yev* narinj.)

Les connecteurs d'addition ont des rôles sémantiques similaires dans les deux langues. Le plus souvent placés entre les éléments qu'ils lient, ils jouent un rôle essentiel dans l'organisation et la clarté du discours dans les deux langues. Les connecteurs d'addition peuvent être des conjonctions simples ou composées, des adverbes, etc. Les connecteurs argumentatifs d'addition sont *:*

et-և (yev), de plus- բացի այդ (batsi ayd), en outre- ի հավելում (i havelum), par ailleurs- իմիջիայլոց (imidjiaylots), ainsi que- ինչպես նաև (inchpes nayev), de surcroît- ավելին (avelin), etc.

Avec une connotation formelle, comme *en outre, par ailleurs, de surcroît, etc*., ou informelle, *comme de plus, ainsi que, etc.*, ces connecteurs se placent en début de subordonnée et permettent d'ajouter des arguments, des idées, des justifications, des descriptions, etc., et enrichissent ainsi l'énoncé. Par exemple :

Il est intelligent et, *de plus,* travailleur.

Նա խելացի է, *բացի այդ*, աշխատասեր է:

(Na khelatsi e, *batsi ayd* ashkhataser e.)

La disjonction, exprimée par des conjonctions simples dans les deux langues, est introduite pour proposer des alternatives ou signaler une disjonction entre deux éléments ou propositions. Le connecteur argumentatif de disjonction est :

ou- կամ (kam)

Utilisé fréquemment dans tous les registres de langue, ce connecteur disjoint des mots, des groupes de mots ou des propositions pour présenter l'alternative entre deux ou plusieurs options. Par exemple :

Veux-tu du thé *ou* du café ?

Դու թեյ ես ուզում, *թե* սուրճ:

(Du tey es uzum *te* surch?)

L'usage des connecteurs de conjonction, d'addition et de disjonction peut également poser problème aux apprenants.

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)
Surutilisation de *et*	Il aime le sport *et* il lit beaucoup *et* il cuisine.	En arménien, *և (yev)* est très fréquent, d'où une tendance à tout lier par *et*.
Difficulté avec *non seulement… mais aussi…*	Il est intelligent, *aussi* il est gentil. / Il est *non seulement* intelligent, *mais* il est *aussi* gentil.	Cette structure double est absente en arménien, d'où les erreurs syntaxiques fréquentes et son usage peu fréquent.
Confusion entre *aussi* et des connecteurs d'addition	*Aussi* il est ponctuel. / *De plus*, il est ponctuel.	L'équivalent en arménien de la structure *de plus* est possible, mais parfois évité dans l'usage courant, d'où l'usage erroné et courant de

		aussi pour indiquer l'addition.
Omission du connecteur de disjonction	Tu veux du thé, du café ? / Tu veux du thé *ou* du café ?	En arménien, l'énumération suffit souvent pour exprimer l'alternative sans conjonction explicite.

Tableau 9 : Difficultés dans l'emploi des connecteurs de conjonction, d'addition et de disjonction pour les apprenants arménophones

- Les connecteurs argumentatifs de conclusion

En français et en arménien, les connecteurs de conclusion sont souvent des adverbes ou des conjonctions composées qui introduisent une conclusion logique, un résumé ou une synthèse des idées précédentes. Les connecteurs argumentatifs de conclusion sont :

enfin- վերջապես (verjapes), en résumé- եթե համառոտ, ապա (ete hamarot, apa), finalement-վերջիվերջո (verjiverjo), ainsi-այդպիսով (aydpvisov), en conclusion- որպես եզրակացություն (vorpes yezrakacutyun), etc.

Ces connecteurs permettent de marquer l'étape finale de plusieurs propositions, d'un texte ou d'un discours. De cette manière, l'auteur souligne ou précise davantage le point final d'un raisonnement ou d'une discussion afin d'assurer une meilleure compréhension des idées principales par les lecteurs ou les auditeurs. Lorsqu'ils concluent un texte ou un discours, ils agissent également comme des marqueurs textuels, intervenant dans la structuration du texte. Courants dans le registre formel, comme *en résumé, en conclusion, etc.*, ou informel, comme *ainsi, enfin, finalement, etc*., ces connecteurs introduisent explicitement une conclusion ou un résumé final. Par exemple :

En résumé, nous avons appris les bases de la grammaire.

Եթե համառոտ, ապա մենք սովորեցինք քերականության հիմքերը:

(*Ete hamarot*, apa menk sovoretsink kerakanutyan himkery.)

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)

Confusion entre *donc / alors / ainsi*	Il a échoué, *ainsi* il était triste. / Il a échoué, *donc* il était triste.	*Ainsi* utilisé à la place de *donc*, ce qui est le résultat de la mauvaise interprétation logique.
Surutilisation de *donc* à l'oral	*Donc*, je vais au marché, *donc* j'achète du pain.	Tendance à marquer chaque conséquence, influence du raisonnement oral en arménien.
Omission du connecteur	Il a bien travaillé. Il a réussi à son examen. / Il a bien travaillé et finalement, il a réussi à son examen.	Structure implicite en arménien, ce qui conduit à l'omission fréquente du lien logique explicite.
Mauvaise place du connecteur	Il *enfin* a réussi. / Il a *enfin* réussi.	Interférence syntaxique avec l'arménien où l'ordre est plus flexible.

Tableau 10 : Difficultés dans l'emploi des connecteurs de conclusion pour les apprenants arménophones

Nous pouvons déduire que, malgré les différences morphologiques, au niveau des fonctions syntaxiques, sémantiques ou pragmatiques, les connecteurs argumentatifs en arménien et en français montrent de nombreuses similitudes. Ils partagent des structures syntaxiques et des usages contextuels similaires, ce qui réduit considérablement les difficultés d'apprentissage et d'usage de ces connecteurs chez les apprenants arméniens.

Cette comparaison met en évidence un écart normatif entre le français et l'arménien : le marquage logique est généralement explicite en français, alors qu'il demeure souvent implicite en arménien, notamment dans les récits et les descriptions. Ainsi, là où un texte arménien juxtapose des faits, en français, ceux-ci sont fréquemment rendus visibles par des connecteurs et des subordonnants. Par exemple, dans un court texte littéraire tiré de l'œuvre arménienne *Anahit*, nous observons cette juxtaposition :

Անահիտը կանգնած էր պատուհանի մոտ: Դրսում անձրև էր գալիս: Նա մտածում էր երկար: Սիրտը անհանգիստ էր:[171]

(Anahit kangnats er patuhani mot. Drsum andzrev er. Na mtatsum er yerkar. Sirte anhangist et.)

Anahit se tenait près de la fenêtre. Il pleuvait. Elle réfléchit longuement. Son cœur était agité.

Dans cet extrait, l'état émotionnel est laissé à l'inférence, tandis qu'en français, il serait renforcé par la présence des connecteurs correspondants. Par exemple :

Anahit se tenait près de la fenêtre. *Comme* il pleuvait et *qu'elle* longuement, son cœur était agité.

Ainsi, l'arménien privilégie volontiers une continuité thématique, tandis que le français privilégie un marquage plus marqué. Ceci amène à conclure que, sur le plan des valeurs logiques, les équivalences existent, mais ne se distribuent pas de manière identique, ce qui constitue une zone d'interférence forte pour les apprenants arménophones et affecte la sélection fine des connecteurs en français.

En somme, le contraste peut se résumer ainsi : en français, les connecteurs sont attendus et la cohésion est expliquée tandis qu'en arménien, l'implicite est souvent accepté et la cohésion est portée par la juxtaposition et l'intonation.

2.7.2. LES ORGANISEURS ET MARQUEURS TEXTUELS EN FRANÇAIS ET EN ARMÉNIEN

Les organisateurs et les marqueurs textuels, en français comme en arménien, regroupent les connecteurs qui segmentent le texte et marquent les transitions entre les différents arguments, idées et actions. Ces connecteurs n'agissent pas sur la structuration de la phrase, mais sur l'organisation du texte ou du discours. Leur usage permet à l'auteur de rédiger un texte et un discours structurés, cohérents et cohésifs, des qualités, sinon recherchées par les lecteurs ou les auditeurs, du moins utiles à l'intercompréhension. En d'autres termes, ils jouent un rôle

[171] Aghyan, G. (1881/2024). *Anahit*. Consulté le 20 janvier 2026 à l'adresse https://www.litres.ru/book/aghayan-ghazaros/anahit-24429774/chitat-onlayn/

majeur dans la compréhension de l'énoncé par le lecteur ou l'auditeur, en le guidant à travers les idées et en assurant une perception correcte du message et de l'intention de son auteur. Les organisateurs énumératifs, spatiaux et temporels, les marqueurs d'exemples et d'illustrations, ainsi que les marqueurs de transition se distinguent par leurs rôles et leurs fonctions.

- Les organisateurs énumératifs

Les organisateurs énumératifs en français et en arménien sont utilisés dans les textes pour ajouter un ou plusieurs nouveaux éléments à une série d'éléments précédemment mentionnés, pour ajouter une ou plusieurs informations supplémentaires similaires, pour relier ces éléments entre eux ou pour introduire des ajouts importants, etc. Les organisateurs énumératifs sont :

et-և/ու (yev/ou), aussi-նաև(nayev), également-նաև (nayev), ainsi que-ինչպես նաև (inchpes nayev), de plus-ավելին (avelin), en outre-բացի այդ (batsi ayd), par ailleurs-բայց (bayts), puis-այնուհետև (aynuhetev), encore-նաև (nayev), en plus-բացի այդ (batsi ayd), en addition-ի հավելումն (i havelumn), y compris-ներառյալ (neraryal), d'abord-նախևառաջ (nakhevaraj), puis-այնուհետև (aynuhetev), ensuite-այուհետև (aynuhetev), enfin-վերջապես (verjapes), premièrement-առաջին հերթին (arajin hertin), deuxièmement-երկրորդ հերթին (erkrord hertin), troisièmement-երրորդ հերթին (erord hertin), en premier lieu-առաջին հերթին (arajin hertin), en deuxième lieu-երկրորդ հերթին (erkrord hertin), en troisième lieu-երրորդ հերթին (erord hertin), en dernier lieu-վերջին հերթին (verjin hertin), etc.

Nous pouvons voir que les deux langues utilisent des conjonctions simples ou composées, ou des adverbes pour exprimer cette idée d'énumération. En français, comme en arménien, les organisateurs énumératifs jouent les mêmes rôles sémantiques ; ils introduisent des éléments additionnels dans les textes ou les discours et permettent à l'auteur de lister des informations et des idées, en les ajoutant les unes aux autres. Puisque ces connecteurs viennent compléter les informations présentées, ils se placent souvent entre les éléments qu'ils relient, mais peuvent également être placés au début ou au milieu de la phrase pour ajouter de nouveaux éléments. Les fonctions pragmatiques des organisateurs énumératifs ne manifestent pas non plus de différences majeures entre les deux langues. Ils sont employés en fonction de la situation de communication, selon un registre formel ou informel, pour contribuer à l'organisation et à l'enrichissement du discours et du texte. Par exemple :

Comme tous les jours, je me suis levé tôt aujourd'hui. *D'abord*, j'ai préparé mon petit déjeuner et je l'ai pris tranquillement en écoutant les actualités du matin. *Puis*, je suis sorti de chez moi pour aller au bureau. Avec les collègues, nous y avons discuté de l'avancement de notre projet. *Ensuite*, j'ai reçu des appels téléphoniques et j'ai rencontré nos partenaires. La journée était longue et fatigante, mais fructueuse. *Enfin*, à la fin de l'après-midi, je suis sorti du bureau pour aller retrouver mes amis dans un petit café sympa.

Ինչպես ամեն օր, ես այսօր էլ շուտ արթնացա: *Նախ* պատրաստեցի նախաճաշ ու հանգիստ նախաճաշեցի՝ լսելով առավոտյան լուրերը: *Հետո* դուրս եկա տնից, որպեսզի գնամ գրասենյակ: Գործընկերների հետ մենք այնտեղ քննարկեցինք մեր ծրագրի առաջընթացը: *Հետո* հեռախոսազանգեր ստացա և հանդիպումներ ունեցա մեր գործընկերների հետ: Օրը երկար էր ու հոգնեցուցիչ, բայց բեղմնավոր: *Վերջապես*, ցերեկվա վերջում ես դուրս եկա գրասենյակից, որպեսզի հանդիպեմ ընկերներիս մի գեղեցիկ փոքրիկ սրճարանում:

(Inchpes amen or, yes aysor el shut artnatsa. *Nakh* patrastetsi nakhatchash u hangist nakhajashetsi lselov aravotyan lurery. Heto durs yeka tnits, vorpeszi gnam grasenyak. Ayntegh gortsngneri het qnnarkecinq mer tsragri arajntatse. *Heto* herakhosazanger statsa yev handipumner unena mer gortsngneri het. Ore yerkar er u hognetsutsich, bayts begmnavor. *Verjapes*, tserekva verjum yes durs yeka grasenyakits, vorpeszi handipem ynkerneris mi geghetsik pokrik srjaranum.)

Bien que les équivalents des organisateurs énumératifs soient proches dans les deux langues, des erreurs surviennent lors de leur usage.

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)
Omission de connecteurs énumératifs	Il a mangé. Il est parti. / *D'abord*, il a mangé, *puis* il est parti.	Préférence pour l'énumération implicite en arménien.
Confusion entre *premièrement, tout d'abord, en premier lieu*	*En premier lieu*, il est venu…. / *Tout d'abord*, il est venu.	Pas de distinction nette entre ces expressions en arménien.

Ordre incorrect des connecteurs	*Finalement, ensuite*, il est venu. / *Finalement*, il est venu.	Influence de l'ordre libre des adverbes en arménien
Absence d'éléments de clôture	Premièrement… Deuxièmement…	Omission fréquente de *enfin, pour conclure, etc*.

Tableau 11 : Difficultés dans l'emploi des organisateurs énumératifs pour les apprenants arménophones

- Les organisateurs spatiaux et temporels

Les organisateurs spatiaux et temporels en français et en arménien sont souvent des adverbes, des prépositions ou des conjonctions composées, qui sont introduits dans un texte ou un discours pour situer les événements, les objets et les personnes dans l'espace et le temps afin de permettre au lecteur ou à l'auditeur de comprendre où et quand les actions se déroulent.

Les organisateurs spatiaux servent à désigner un rapprochement ou un éloignement entre objets ou personnes. Les organisateurs spatiaux sont :

ici-այստեղ (aystegh), là-այնտեղ (ayntegh), là-bas-այնտեղ (ayntegh), partout-ամենուր (amenour), ailleurs-այլուր (aylour), autour-շուրջ (chourj), au-dessus-վերև (verev), au-dessous-ներքև (nerqev), à côté-կողքին (koghqin), en face-դիմաց (dimats), près de-մոտ (mot), loin de-հեռու (heru),etc.

Les organiseurs temporels marquent la succession ou la concomitance des actions et des événements. Les organisateurs temporels sont :

avant-առաջ (araj), après-հետո (heto), maintenant-հիմա (hima), auparavant-առաջ (araj), autrefois-առաջ (araj), jadis-առաջ (araj), dorénavant-այսուհետև (aysuhetev), désormais-այսուհետև (aysuhetev), tout de suite-անմիջապես (anmijapes), etc.

La place de ces connecteurs dans la phrase dépend de l'objet qu'ils modifient. Ils se placent ainsi en début, en milieu ou en fin de phrase, selon qu'ils modifient un verbe, une phrase entière ou un autre adverbe. Indépendamment du contexte d'utilisation, ils jouent un rôle essentiel dans l'organisation et la clarté du texte ou du discours dans les deux langues : ils y balisent l'espace ou le temps. Ces connecteurs, comme les autres unités lexicales ou grammaticales, doivent être choisis correctement en fonction du registre formel ou informel de la langue. Par exemple :

Auparavant, dans ce quartier, il n'y avait que de petites maisons d'un ou de deux étages. *Autour des* maisons, il y avait des jardins ; *devant* les maisons, on pouvait voir des fleurs ; et *derrière*, les habitants cultivaient des légumes dans leurs potagers. *Partout*, *devant* les portes des maisons, on pouvait voir de petits bancs où les personnes âgées passaient leurs soirées entre voisins. *Là*, les enfants jouaient ensemble sur un terrain de jeux *au bout de* la rue. *À cette époque-là*, la rue était tranquille et calme. Mais *maintenant*, les petites maisons, les jardins et les potagers ont disparu, et de grands immeubles y sont construits. *Près des* immeubles, *là* où se trouvait le terrain de jeux, il y a *aujourd'hui* un grand parking pour les voitures des habitants du quartier. *Non loin*, il y a un grand magasin. La rue s'est complètement transformée.

Նախկինում այս թաղամասում միայն մեկ կամ երկու հարկանի տներ էին: Տների *շուրջն* այգիներ էին, իսկ *հետևում* բնակիչները բանջարեղեն էին աճեցնում իրենց բանջարանոցներում: *Ամենուր*, տների դռների *առաջ* տեսնում էինք փոքրիկ նստարաններ, որտեղ տարեցներն իրենց երեկոներն էին անցկացնում հարևանների հետ: *Այնտեղ* երեխաները միասին խաղում էին փողոցի *վերջում* գտնվող խաղահրապարակում: *Այդ ժամանակ* փողոցը լուռ ու անաղմուկ էր: Բայց *հիմա* տները, այգիներն ու բանջարանոցները վերացել են, *այնտեղ* մեծ շենքեր են կառուցվել: Շենքերի *մոտ*, որտեղ գտնվում էր խաղահրապարակը, *այսօր* մեծ կայանատեղի է գտնվում թաղամասի բնակիչների մեքենաների համար: *Քիչ հեռու* կա հանրախանութ: Փողոցն ամբողջությամբ վերափոխվել է:

(*Nakhkinum* ays taghamasum miayn mek kam yerku harkani tner ein. Tneri *shurjn* ayginer ein, isk *hetevum* bnakichnery banjareghen ein achetsnum irents banjaranotsnerum. *Amenur*, tneri drneri araj tesnum einq pokrik nstaranner, vortex taretsnery irents yerekonnern ein antskatsnum harevaneri het. *Ayntegh* yerekhanery miain khaghum ein poghotsi *verjum* gtnvogh khaghahraparakum. *Ayd zhamanak* poghotsy lur u anaghmuk er. Bayts *hima* tnern, ayginern u banjaranotsnery veratsyal en, *ayntegh* mets shenker en karutsvel. Shenkeri *mot*, vortex gtnvum er khaghahraparaky, *aysor* mets kayaranateghi e gtnvum taghmasi bnakichneri meknaneri hamar. *Kich heru* ka hanrakhanut. Poghotsn ambokhjovin verapokhvel e.)

Dans les organisateurs spatiaux et temporels, nous observons des différences qui en compliquent l'utilisation pour les apprenants arménophones.

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)
Confusion des marqueurs temporels proches	Il est venu *après que Paul* est parti. / Il est venu *dès que Paul* est parti.	Confusion entre *après que* et *dès que* en raison des équivalents peu différenciés en arménien
Omission des marqueurs spatiaux	Le chat dort *dans* la pièce. Le chien aussi. / Le chat dort *dans* la pièce. Le chien y dort aussi.	L'arménien utilise davantage le contexte que des marqueurs explicites de lieu.
Utilisation incorrecte de avant/après	Il est parti avant il a mangé. /Il est parti *après* avoir mangé.	Structure incorrecte calquée sur une logique arménienne sans subordination explicite.
Place inadéquate des adverbes de temps	Je vais *demain* au cinéma. / *Demain* je vais au cinéma ou Je vais au cinéma *demain*.	Ordre des mots plus libre en arménien ; difficulté de placer correctement les adverbes en français.

Tableau 12 : Difficultés dans l'emploi des organisateurs spatiaux et temporels pour les apprenants arménophones

- Les marqueurs d'exemples et d'illustrations

Les marqueurs d'exemples et d'illustrations sont des connecteurs appartenant aux catégories grammaticales des conjonctions simples ou composées en français et des adverbes en arménien. Les marqueurs d'exemples et d'illustrations sont :

par exemple-օրինակ (orinak), comme- ինչպիսիք (inchpisiq), en particulier-մասնավորապես (masnavorapes), etc.

L'auteur du texte ou du discours recourt à ces connecteurs pour introduire des exemples afin de clarifier une idée, de donner un cas concret, d'illustrer un argument, etc. Utilisés dans les registres formels ou informels, ils attirent l'attention du lecteur ou de l'auditeur sur un détail jugé important par l'auteur de l'énoncé. Par exemple :

Pour progresser dans l'apprentissage des langues étrangères, il est recommandé aux apprenants de faire des activités variées tout au long de leur apprentissage. Pour améliorer leurs compétences de compréhension orale, ils peuvent, *par exemple*, regarder des émissions de télévision et écouter des chansons en langues étudiées. Ils peuvent également se servir du matériel didactique, *notamment* des dialogues spécialement enregistrés pour les apprenants.

Օտար լեզուների ուսուցման մեջ առաջադիմելու համար խորհուրդ է տրվում, որ սովորողներն իրենց ուսուցման ընթացքում կատարեն տարբեր գործողություններ: Լսողական հմտությունները բարելավելու համար նրանք կարող են, *օրինակ*, դիտել հեռուստահաղորդումներ, լսել երգեր ուսումնասիրված լեզուներով: Նրանք կարող են նաև օգտագործել ուսումնական նյութեր, *մասնավորապես* սովորողների համար հատուկ ձայնագրված երկխոսություններ:

(Otar lezuineri usutsman mej arajatimelu hamar khorhurd e trvum, vor sovoroghnern irents usutsman ytacqum kataren tarber gortsoghyutyunner. Lsoghakan hmtutyunnere barelavelu hamar nrank karogh en, *orinak*, ditel herustahaghordumner, lsel yerger usumnasirvats lezunerov.Nrank karogh en naev ogtagortsel usumnakan nyutyer, *masnavorapes* sovoroghneri hamar hatuk dzayngarvats erkhosutyunner.)

Dans ce cas-là aussi, les différences entre les deux langues apparaissent et affectent l'usage des marqueurs d'exemples et d'illustrations.

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)
Omission du connecteur d'exemple	Il est intelligent. Il réussit tous les examens. / Il est intelligent. *Par exemple*, il a reçu la note maximale à tous les examens.	Structure par juxtaposition fréquente en arménien, sans marqueur explicite d'illustration.
Surutilisation de *par exemple*	*Par exemple*, je mange des fruits, *par exemple* des pommes, *par exemple* des poires. / Je mange des fruits,	L'apprenant tente de rendre l'exemple explicite, mais de façon maladroite et répétitive.

	par exemple des pommes et des poires.	
Mauvaise position syntaxique du connecteur	Il aime, *par exemple,* les animaux. / *Par exemple,* il aime les animaux.	Problèmes d'intonation et de structure : en arménien, l'ordre est plus libre.

Tableau 13 : Difficultés dans l'emploi des marqueurs d'exemples et d'illustrations pour les apprenants arménophones

- Les marqueurs de transition

Les marqueurs de transition sont des organisateurs textuels que l'auteur utilise pour annoncer un nouvel aspect du sujet traité et marquer la transition entre les extraits. Les marqueurs de transition sont :

en ce qui concerne-ինչ վերաբերում է (inch veraberum e), quant à-ինչ վերաբերում է (inch veraberum e), pour ce qui est de-ինչ վերաբերում է (inch veraberum e), etc.

Les locutions verbales ou prépositives introduisent un sujet spécifique pour le distinguer d'autres sujets mentionnés et marquent le début d'une nouvelle idée dans le texte ou le discours. Utilisés dans les registres formels ou informels, ces marqueurs de transition sont placés en début de phrase et introduisent un nouvel aspect du sujet, un changement, etc. Par exemple :

Nous avons trouvé une solution importante au premier problème. *En ce qui concerne* le deuxième problème, nous devrons attendre les conclusions des experts, dont l'étude détaillée nous permettra d'apporter les ajustements nécessaires avant de prendre une décision définitive. *Quant à* moi, je suis plutôt favorable à donner une réponse positive à la demande qui nous a été soumise.

Մենք գտանք խնդրո առարկա առաջին խնդրի կարևոր լուծումը: Երկրորդ խնդրի հետ *կապված*՝ պետք է սպասել փորձագետների եզրակացություններին, որոնց մանրամասն ուսումնասիրությունը թույլ կտա կատարել համապատասխան ճշգրտումներ՝ նախքան վերջնական որոշում կայացնելը: *Ինչ վերաբերում է* ինձ, ես ավելի շուտ կողմ եմ, որ մեզ ներկայացված խնդրանքին դրական պատասխան տրվի:

(Menk gtank khndro arrarka arrajin khndri karevor lutsumy. Yerkrord khndri het *kapvats* petk e spasel pordzagertneri yezrakatsutyunnerin, voronts manramasn usumnasirutyuny tuyl kta katarel hamapatasxan chshgurtumner nakhkan verjnakan voroshum

kayatsnele. *Inch veraberyum e* indz, yes aveli shut koghmy em, vor mez nerkayatsvac khndranqin drakan patskhan trvi.)

Au cours de la transition des idées, les deux langues présentent des similitudes mais aussi des divergences.

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)
Utilisation excessive de *et, puis, après*	Il s'est levé, et *puis* il a mangé, et *puis* il est sorti. / Il s'est levé, *puis* il a mangé, *ensuite* il est sorti.	Forme courante en arménien oral, d'où sa surutilisation.
Omission du connecteur	Il a fini ses devoirs. Moi, je ne les ai pas finis. / Il a fini ses devoirs. *Quant à* moi, je ne les ai pas finis.	En arménien, la juxtaposition est courante et remplace souvent les transitions explicites.

Tableau 14 : Difficultés dans l'emploi des marqueurs d'exemples et d'illustrations pour les apprenants arménophones

L'analyse contrastive des textes narratifs et réflexifs en français et en arménien confirme l'existence d'un écart structurel dans le marquage de la cohérence discursive. Si en français les relations logiques sont systématiquement expliquées au moyen des connecteurs, en arménien cette cohérence est souvent implicite, fondée sur l'enchaînement factuel, la juxtaposition syntaxique et la progression thématique. Par exemple, dans l'une des œuvres classiques arméniennes, nous trouvons ce texte court :

Արտաշեսը զորք հավաքեց: Եկավ հյուսիսից: Քաղաքը գրավեց: Ժողովուրդը ենթարկվեց :[172]

(Artashes zorq havaqets. Yekav hyusisits. Kaghake gravets. Joghovurde yentarkvets.)

Artaxerxès rassembla une armée. Il vint du nord. Il s'empara de la ville. Le peuple se soumit.

[172] Alishan, Gh. (1851). *L'histoire du livre de Moïse de Khoren*. Bazmavep, N5, p. 62.

Nous constatons que la narration est factuelle, sans hiérarchisation logique explicite. Autrement dit, la succession d'actions assure la cohérence implicite de l'extrait. En français, celle-ci serait plutôt assurée par un ou plusieurs connecteurs correspondants. Par exemple :

Après avoir rassemblé son armée, il attaqua et, *par conséquent*, la population se soumit.

Dans l'Annexe 2, nous avons présenté une sélection de textes, en particulier des extraits d'articles de presse française et arménienne, afin d'y montrer la disproportion d'usage des connecteurs dans les deux langues. Cette étude nous permet de constater que la fréquence et l'intensité d'usage des connecteurs diffèrent considérablement : en français, les connecteurs sont variés et utilisés de manière systématique, tandis qu'en arménien leur usage est limité et ne constitue pas un facteur stratégique de la structuration d'articles.

Le fait constaté montre que les apprenants arméniens ne manquent pas de logique, mais qu'ils transmettent une norme discursive implicite. Ainsi, la difficulté liée à l'usage des connecteurs est de caractère pragmatique et textuel, et non grammatical.

2.7.3. LES MARQUEURS DE PRISE EN CHARGE ENONCIATIVE EN FRANÇAIS ET EN ARMÉNIEN

Les marqueurs de prise en charge énonciative représentent la troisième grande sous-catégorie de connecteurs qui interviennent dans l'organisation du texte ou du discours pour aider l'auteur à rédiger un texte ou un discours structuré. À l'aide de ces outils linguistiques, l'auteur peut mentionner les sources extérieures des informations reprises dans le texte, opérer des reformulations ou structurer la conversation. Ainsi, le texte et le discours sont enrichis, car l'auteur y introduit des informations supplémentaires tout en préservant leur structure cohérente et cohésive.

Parmi les marqueurs de prise en charge énonciative, nous distinguons les organisateurs de références externes, de reformulation et de structuration de la conversation. Comme dans le cas des catégories de connecteurs précédemment discutées, notre étude nous permet de mettre en évidence les différences et les ressemblances de ces connecteurs aux niveaux morphologiques, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques en français et en arménien.

- Les organisateurs de références externes

Les connecteurs qui permettent à l'auteur du texte ou du discours d'introduire une référence externe pour appuyer une affirmation sont majoritairement des prépositions et des locutions prépositives dans les deux langues, mais parfois des locutions verbales en arménien. Les connecteurs de références externes sont :

selon-ըստ (est), d'après-ըստ (est), à en croire-եթե հավատանք (ete havatanq), pour-համար (hamar), etc.

Utilisés dans les registres formels et informels, ces connecteurs permettent à l'auteur de signaler que l'information spécifique provient d'une source externe. De manière générale, ils sont placés au début ou au milieu d'une phrase pour introduire l'avis de quelqu'un d'autre. Par exemple, dans un article publié dans *Le Monde* nous lisons l'extrait suivant :

Canicules, sécheresses, inondations, montée des eaux : les conséquences du changement climatique se font déjà lourdement ressentir. *Selon* les scientifiques, plus de 3,5 milliards de personnes sont déjà menacées directement par les conséquences du bouleversement en cours. Les populations sont souvent les habitants les plus fragiles des pays les plus pauvres. Triste ironie de l'histoire : ce sont également ceux qui contribuent le moins aux émissions de gaz à effet de serre.[173]

Ջերմային ալիքներ, երաշտներ, ջրհեղեղներ, ջրի մակարդակի բարձրացում. կլիմայի փոփոխության հետևանքները արդեն իսկ խիստ զգացվում են: *Ըստ* գիտնականների, ավելի քան 3,5 միլիարդ մարդ արդեն ուղղակիորեն վտանգված է շարունակվող ցնցումների հետևանքներով: Բնակչությունը հաճախ ամենաաղքատ երկրների ամենաանպաշտպան բնակիչներն են: Պատմության տխուր հեգնանք. հենց նրանք են, ովքեր ամենաքիչն են նպաստում ջերմոցային գազերի արտանետմանը:

(Jermayin alikner, yerashter, jrhheghghner, jri makardaki bardzratsum. klimayi popokhutyunneri hetevanknere arden isk khist zgatsvum en. *Yst* gitnakanneri, aveli kan 3.5 miliard mard arden ughghakioren vtangvats e sharunakvogh tsntsumneri hetevanknerov. Bnakchutyune hachakh amenaghakat yerkneri amenaanpashtpan bnakichnern en. Patmutyan tkhur hegnank. hents nrank en, ovker amenakichn en npastum jermotsayin gazeri artanetmane.)

[173] Wakim, N. (2024, 25 juillet). *Esther Duflo, Prix Nobel d'économie 2019 : « Les pays riches ont une dette climatique envers les pays du Sud ».* Consulté le 10 juin 2025 à l'adresse https://www.lemonde.fr/chaleur-humaine/article/2024/07/25/esther-duflo-prix-nobel-d-economie-2019-les-pays-riches-ont-une-dette-climatique-envers-les-pays-du-sud_6257686_6125299.html

Bien qu'il existe des équivalents des organisateurs de référence externes en français et en arménien et que leur traduction ne pose pas de difficultés, leur usage peut ne pas être clair pour les apprenants arménophones.

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)
Confusion entre les références internes et externes	Ce livre, comme on a dit, est intéressant pour le grand public. / *D'après* les résultats du sondage, ce livre est intéressant pour le grand public.	En arménien, la référence externe explicite est moins courante, ce qui conduit à des confusions.
Confusion entre organisateurs internes et externes	*Selon moi*, la planète est ronde. / *Selon* les scientifiques, la planète est ronde.	*Selon* est souvent utilisé sans distinction entre opinion personnelle et référence externe.
Traduction littérale de l'arménien sans organisateur	Les scientifiques disent que la Terre tourne autour du Soleil. / *D'après* les scientifiques, la Terre tourne autour du Soleil.	L'arménien omet souvent les organisateurs explicites.
Usage inapproprié de *à en croire*	*À en croire moi*, il a tort. / *D'après moi*, il a tort.	Les expressions comme *à en croire* ont un usage restreint ou inexistant en arménien.

Tableau 15 : Difficultés dans l'emploi des organisateurs de références externes pour les apprenants arménophones

- Les marqueurs de reformulation

En français comme en arménien, les marqueurs de prise en charge énonciative sont des conjonctions composées, utilisées dans les registres formel et informel pour permettre à l'auteur

de nuancer ses idées, d'insister sur un détail particulier à l'aide d'une nouvelle reformulation, de clarifier un point complexe et d'apporter des précisions. Les connecteurs de reformulation sont :

c'est-à-dire-այսինքն (aysinqn), à savoir-այսինքն (aysinqn), autrement dit- այլ կերպ ասած (ayl kerp asac), en d'autres termes- այլ խոսքով (ayl xosqov*), etc.*

Ces marqueurs de reformulation sont généralement placés en début ou en milieu de phrase. Lors de l'expression orale, nous pouvons remarquer leur usage après une pause dans la parole. Par exemple :

Il s'agit d'un projet très important pour notre entreprise. *C'est-à-dire* qu'un travail sérieux doit être mené pour que l'on obtienne des résultats satisfaisants à la fin de l'année. *Autrement dit*, nous tous, devons investir nos forces et compétences pour avoir le succès attendu.

Սա շատ կարևոր նախագիծ է մեր ընկերության համար: *Այսինքն՝* պետք է լուրջ աշխատանք տարվի, որպեսզի տարեվերջին գոհացուցիչ արդյունքներ ունենանք: *Այլ կերպ ասած՝* մենք բոլորս պետք է ներդնենք մեր ուժերն ու հմտությունները՝ ակնկալվող հաջողությանը հասնելու համար:

(Sa shat karevor nrahgits e mer ynkerutyan hamar. *Aysinkn* petk e lrj ashkhatank tarvi, vorpeszi tareverjin gohatsutsich ardyunkner unenank. *Ayl kerp asats* menk bolors petk e nerdnenk mer uzhern u hmtutyunere aknkalvogh hajoghutyane hasnelu hamar.)

La difficulté liée à l'utilisation des marqueurs de reformulation ne tient pas à leur usage pragmatique, car les deux langues présentent la même logique d'usage de ces connecteurs, mais à la mauvaise interprétation de certains connecteurs par les apprenants arménophones lors de la compréhension d'un contenu en français.

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)
Mauvaise interprétation et usage de *c'est-à-dire*	Il est professeur, *c'est-à-dire* il travaille. / Il est professeur, *c'est-à-dire* qu'il enseigne à l'université.	Usage de structures explicatives directes en arménien sans marquage explicite.

Omission des marqueurs	Elle est polyglotte. Elle parle plusieurs langues. / Elle est polyglotte, *autrement dit,* elle parle plusieurs langues.	Préférence pour la juxtaposition ou l'implicite.
Confusion avec les connecteurs de conséquence	Il est en retard, *en d'autres termes* qu'il n'est pas encore arrivé. / Il est en retard, *donc* il n'est pas encore arrivé.	Mauvaise catégorisation sémantique des marqueurs.
Surutilisation de *c'est-à-dire*	Il est malade, *c'est-à-dire* il ne va pas venir, *c'est-à-dire* il est à la maison. / Il est malade et il ne va pas venir, *c'est-à-dire* il est à la maison.	Tendance à répéter le marqueur en guise de ponctuation explicative.

Tableau 16 : Difficultés dans l'emploi des marqueurs de reformulation pour les apprenants arménophones

- Les organisateurs de structuration de la conversation

Les marqueurs de prise en charge énonciative comprennent également les connecteurs qui interviennent dans la conversation pour la structurer conformément à la situation de communication. En français comme en arménien, les conjonctions composées, les adjectifs, les interjections, les prépositions et les adverbes jouent un rôle d'organisateurs de la structuration de la conversation dans l'expression orale. Les organisateurs de structuration de la conversation sont :

bon- դե (de), euh- հմ (hm), alors- դե (de), voilà- ահա (aha), tu sais-գիտես (gites), vous savez-գիտեք (giteq), tu vois- տեսնում ես (tesnum es), en fait- իրականում (irakanum), etc.

Ils servent à introduire une explication ou une clarification, un changement de sujet ou une conclusion, et marquent une hésitation ou une pause que les interlocuteurs font pour réfléchir avant de réagir. Ces connecteurs permettent également de relancer la conversation, d'introduire une conséquence, une transition ou une conclusion, d'attirer l'attention sur un point spécifique, etc. Utilisés dans l'expression orale, ils sont courants dans les registres formel et

informel, et sont placés en début, en milieu ou en fin de phrase, selon leur emploi spécifique. Par exemple :

Bon, je ne suis pas sûr et je ne peux pas te donner une réponse exacte. *Tu sais*, il ne s'agit pas d'une question facile. *En fait*, notre responsable des ressources humaines pourrait t'orienter vers la bonne solution dans cette situation.

Դե, ես վստահ չեմ և չեմ կարող քեզ ստույգ պատասխան տալ: *Գիտես*, սա հեշտ հարց չէ: *Իրականում,* մեր մարդկային ռեսուրսների մենեջերը կարող է, ամենայն հավանականությամբ, օգնել ձեզ գտնել ճիշտ լուծում այս իրավիճակում:

De, yes vstah chem yev chem karogh kez stuyg patskhan tal. *Gites*, sa hesht harts che. *Irakanum*, mer mardkayin resursneri menejery karogh e, amenayn havanakanutyamb, ognel dzez gtnel chisht lutsum ays iravichakum.

Les deux langues utilisent des organisateurs de la conversation différents, à des fréquences différentes, ce qui affecte leur usage en français chez les apprenants arménophones.

Types de difficultés	Exemples erronés	Explications linguistiques (arménien)
Surutilisation de certains organisateurs	*Bon*, je pense que, *bon*, on peut y aller. / *Bon*, je pense qu'on peut y aller.	Influence de l'usage redondant de mots d'appui en arménien.
Omission de marqueurs oraux	Il est venu. Il a parlé. / Tu sais, il est venu et il a parlé.	L'arménien utilise l'intonation ou des pauses pour structurer, pas toujours des marqueurs explicites.
Transfert de marqueurs familiers en contexte formel	*Tu sais*, je vous suis très reconnaissant pour votre soutien à notre projet. / Je vous suis très reconnaissant pour votre soutien à notre projet.	Difficulté à adapter le registre de langue selon la situation

Tableau 17 : Difficultés dans l'emploi des organisateurs de structuration de la conversation pour les apprenants arménophones

Parmi les marqueurs de la prise en charge énonciative, dans la majorité des cas, nous observons que des organisateurs de références externes, de reformulation et de structuration de la conversation ont des équivalents dans les deux langues. La présence des connecteurs correspondants dans le texte ou le discours permet d'y introduire des références externes, c'est-à-dire les points de vue des autres auteurs ou des sources variées, de faire des reformulations et de donner des explications aux idées présentes, d'éviter les répétitions abusives, etc. Les réactions des locuteurs lors d'une conversation deviennent plus naturelles et pertinentes grâce à l'usage des connecteurs appropriés. Ainsi, comme pour les autres catégories de connecteurs, les deux langues présentent des structures syntaxiques et des usages contextuels similaires, ce qui permet aux enseignants de faire des rapprochements entre ces unités linguistiques dans leur enseignement. Cependant, les difficultés révélées requièrent l'attention particulière des enseignants pour surmonter les éventuelles difficultés survenues lors de l'enseignement et de l'apprentissage.

CONCLUSION

Malgré les interprétations différentes du terme *connecteur* chez différents auteurs, nous pouvons établir un constat général : d'une part, il s'agit de mots issus de différentes parties du discours ayant pour fonction de relier des groupes de mots et des propositions pour y donner une signification plus complexe et une syntaxe plus complète, et d'autre part, ce sont des outils linguistiques qui assurent les transitions entre les extraits du texte écrit ou du discours oral dans l'objectif de créer un ensemble cohérent et cohésif, facilement compréhensible pour les locuteurs. En d'autres termes, les connecteurs sont de véritables outils de cohésion et de cohérence textuelles, qui permettent non seulement de marquer les relations logiques, temporelles, spatiales ou argumentatives entre les idées, mais aussi d'organiser, de nuancer, d'illustrer et d'orienter l'énonciation.

L'étude des connecteurs linguistiques et leur classification syntaxique et sémantique révèlent leur diversité fonctionnelle et leur ancrage tant dans la grammaire que dans la pragmatique du discours. Bien que souvent reléguées dans l'ombre, ces unités linguistiques jouent un rôle cardinal dans le développement d'une compétence discursive complète chez les apprenants de FLE.

Ainsi, leur apprentissage demeure un défi, notamment pour les apprenants arménophones, en raison des différences structurelles et pragmatiques entre les deux langues. Ces difficultés relèvent de l'omission des connecteurs, de leur mauvais emploi, de leur surutilisation, etc. C'est dans cette perspective que nous reconnaissons l'importance d'une transposition didactique rigoureuse, appuyée par des exemples contrastifs, des progressions adaptées, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage diversifiées, ainsi que des activités contextualisées.

Dès lors, l'acquisition maîtrisée des connecteurs constitue une étape clé vers une communication fluide, nuancée et efficace et contribue pleinement au développement des compétences de compréhension et de production dans différentes situations de communication.

CHAPITRE 3. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

INTRODUCTION

Notre contexte d'étude nous amène à nous interroger sur l'ensemble des pratiques, des mécanismes cognitifs, des démarches et des procédés didactiques associés à l'enseignement et à l'apprentissage de la grammaire. Il s'agit de deux processus étroitement liés, car l'un ne peut exister sans l'autre. Ils se complètent et forment un système dynamique et interdépendant ; l'analyse de l'enseignement ne peut être englobante que dans l'association avec l'analyse de l'apprentissage, et vice versa.

Dans la partie donnée de notre recherche, en premier lieu, nous nous intéressons à l'enseignement en tant que processus intentionnel qui assure la transmission des savoirs structurés d'une génération à l'autre, d'un individu à l'autre, etc., et qui vise à accompagner les apprenants dans leur progression. Comme tout autre processus, l'enseignement suit ses règles spécifiques et s'applique à travers des stratégies d'enseignement, c'est-à-dire des démarches organisées et réfléchies qui permettent aux enseignants d'optimiser l'enseignement, de rendre les contenus accessibles aux apprenants, de structurer chez ces derniers des connaissances pertinentes et de dispenser des compétences mobilisables dans les situations de la vie réelle. Ces stratégies, issues des courants pédagogiques reconnus, visent à adapter l'acte pédagogique aux caractéristiques des apprenants, aux objectifs du programme de l'institution, aux finalités de la formation, aux réalités de l'époque, etc.

En second lieu, nous menons une réflexion sur l'apprentissage et les stratégies qui permettent d'organiser le processus actif d'appropriation, d'élaboration et de réutilisation des connaissances. C'est grâce aux stratégies d'apprentissage conscientes et/ou automatisées que les apprenants assimilent facilement le contenu enseigné, se fondent sur leurs connaissances pour avancer vers un apprentissage approfondi et autonome. De plus, les stratégies d'apprentissage auxquelles les apprenants recourent étant en harmonie avec les stratégies d'enseignement, elles facilitent la compréhension du contenu à découvrir et en rendent facile la mémorisation, assurent le transfert des savoirs et, de cette manière, permettent aux apprenants d'atteindre les objectifs souhaités.

Telle est notre motivation pour aborder l'enseignement et l'apprentissage non pas comme deux entités indépendantes, mais comme les deux faces d'un même processus éducatif qui se complètent et ne peuvent pas être envisagés séparément. Autrement dit, ils n'ont de sens que dans un paradigme commun, lorsque la transmission des savoirs et leur appropriation progressive s'inscrivent dans le même espace et le même temps, dans le cadre de l'interaction pédagogique. Puisque, comme nous l'avons mentionné, enseigner ne consiste pas à transmettre mécaniquement le contenu, apprendre ne l'est pas non plus. Au contraire, nous observons des échanges structurés, des tâches finalisées et des interactions contextualisées, dans lesquelles les enseignants conçoivent des situations d'apprentissage efficaces et les apprenants s'engagent dans le travail sur le contenu, dans l'objectif de construire leurs savoirs. Dans notre contexte, nous nous penchons sur l'enseignement et l'apprentissage pour discuter et comprendre les composantes de ces deux notions, qui se complètent mutuellement et qui sont privées de sens si elles ne figurent pas dans le cadre d'un même paradigme.

3.1. ENSEIGNEMENT

L'histoire de l'humanité est l'histoire de l'enseignement, un processus par lequel une génération transmet ses expériences et son vécu à la génération suivante. Ainsi, chaque génération adapte l'enseignement aux nouvelles réalités de la société, car la discipline enseignée, l'influence des époques historiques, des mœurs et des traditions de la société, des moyens techniques, du système éducatif, etc., conditionnent fortement les formes de cette transmission de connaissances. Il est évident que la discipline, les types de connaissances sélectionnés pour l'enseignement, les objectifs visés, le public cible et beaucoup d'autres facteurs sont également décisifs et modulent cet enseignement.

Le dictionnaire *Larousse* donne une définition claire et concise de l'enseignement en le présentant comme une « action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances ».[174] Cette définition, bien que très générale, souligne deux aspects spécifiques de l'enseignement : l'action et la manière d'enseigner, tout en insistant sur la transmission des connaissances. Nous

[174] Larousse. (n.d.). *Définitions : enseignement - Dictionnaire de français Larousse.* Consulté le 10 août 2021 à l'adresse https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseignement29804#:~:text=1.,%3A%20Faire%20de%20l%27enseignement

observons une approche généraliste de l'enseignement, où l'accent est mis sur le transfert des connaissances sans en révéler les mécanismes de développement des compétences, sur la valorisation de l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, sur l'incitation à l'autonomie, etc.

Chez Legendre, l'enseignement est présenté comme un processus de communication visant à induire l'apprentissage. Il le définit comme un ensemble de communications conscientes et de décisions prises par une personne ou un groupe qui interagissent dans un milieu éducatif dans l'objectif de transmettre intentionnellement les savoirs.[175] Ainsi, cette définition large de l'enseignement conduit à une planification réfléchie et à une pédagogie explicite qui encourage les échanges entre les apprenants ou entre les enseignants et les apprenants. Les enseignants instaurent un dialogue interactif dans la salle d'études et suscitent ainsi l'intérêt pour l'apprentissage grâce à l'engagement actif des apprenants.

Fenstermacher, à son tour, insiste sur cette dimension intentionnelle de l'acte d'enseignement en précisant qu'il y existe une personne P qui possède un contenu C et qui a l'intention de communiquer ou de transmettre C à une personne R, initialement sans C, afin que P et R s'engagent dans une relation dans laquelle R acquiert C.[176] Ainsi, le porteur des connaissances agit intentionnellement pour les transmettre à celui qui en est le récepteur et s'assure de leur acquisition par celui-ci.

Selon Not, enseigner signifie que les activités d'apprentissage sont suscitées et alimentées par des matériaux appropriés, à savoir des informations adressées aux autres.[177] Il met ainsi l'accent sur le rôle de l'enseignant dans l'organisation de l'enseignement à l'aide de supports didactiques, de documents et de ressources authentiques contenant les informations que les apprenants doivent acquérir. Autrement dit, les informations à enseigner ne constituent pas un contenu figé, mais, au contraire, elles sont alimentées par de nouveaux matériaux que les enseignants sélectionnent en fonction de l'étape de l'enseignement, des besoins et des attentes de leur public d'apprenants, du niveau de connaissances et de compétences de ces derniers, des réalités de la société, etc. Il en découle que les informations variées et actualisées requièrent des enseignants plus de flexibilité dans leur travail, plus de créativité dans la

[175] Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, p. 507
[176] Fenstermacher, G. D. (Ed.). (1986). Philosophy of research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Macmillan, p. 38
[177] Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre*. Privat, p. 59

présentation du contenu et transforment l'enseignement en un processus vivant. Dans cette configuration, les apprenants n'adoptent pas une posture passive dans la réception des informations émises par l'enseignant, car ils doivent faire preuve d'adaptabilité et agir activement à leur tour pour acquérir des connaissances et se former en compétences. Cette vision correspond largement aux pédagogies modernes, telles que l'approche actionnelle, la pédagogie active et le constructivisme, qui ne supposent pas un simple transfert de connaissances, mais une communication active entre tous les participants à l'enseignement et à l'apprentissage ainsi qu'un engagement considérable des apprenants.

Pour Gage, l'enseignement représente des formes d'influence interpersonnelle visant à changer les manières des autres.[178] Ainsi, l'enseignement conduit à l'ajustement du comportement grâce au contenu transmis et aux valeurs communiquées.

Pour Macmillan, l'enseignement constitue le fondement du changement des croyances.[179] Cela dit, l'enseignement n'influence pas le comportement de manière à y apporter de simples modifications, mais aboutit à des changements de fond qui permettent de transformer l'individu et la société par la suite.

Cette idée ne fait pas l'unanimité chez tous les chercheurs. Elle n'est pas partagée par Scheffler, qui ne croit pas que l'enseignement ait pour objectif d'entraîner des changements comportementaux chez les gens, mais plutôt de transformer leur comportement en actions.[180] Cela signifie que l'enseignement ne donne pas lieu à l'apparition d'un nouveau comportement chez les apprenants, mais leur permet de le manifester par des actions observables.

Les idées mentionnées, qui représentent les tentatives de plusieurs chercheurs de définir l'enseignement, n'entrent pas en contradiction entre elles, mais se complètent pour nous fournir une vision riche et englobante de l'enseignement. En synthétisant toutes les définitions observées, nous pouvons constater que les chercheurs mettent en évidence plusieurs dimensions essentielles provenant de différentes approches de la pensée philosophique. Ces aspects forment des piliers sur lesquels repose le processus d'enseignement : la transmission des connaissances,

[178] Gage, N. L. (Ed.). (1963). Paradigms for research on teaching. In *Handbook of research on teaching*. (pp. 89-97). Rand McNally, p. 96

[179] Macmillan C. J. &Garrison J. W. (1988). *A logical theory of teaching. Erotetics and intentionality*. Springer Netherlands, p. 6

[180] Scheffler, I., & Le Du, M. (2003). Le langage de l'éducation. Klincksieck, p. 204

la communication et l'interaction, l'intentionnalité pédagogique, le rôle des ressources pédagogiques, l'impact sur le comportement des apprenants.

En concluant notre étude des définitions de l'enseignement, nous pouvons le résumer comme un processus intentionnel de communication et d'interaction ayant pour objectif la transmission des savoirs à l'aide de la mise en place des ressources pédagogiques qui correspondent aux objectifs de l'enseignement et permettent aux enseignants d'exercer une influence éducative importante sur les apprenants en développant chez ces derniers de nouvelles compétences, en modifiant leur comportement ou en leur donnant la possibilité de le manifester en actions. Ainsi, l'enseignement constitue en soi l'outil le plus important de la formation de l'individu et de la société.

3.1.1. L'INFRASTRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT

L'évolution fulgurante des demandes de la société en matière d'éducation et la mutation des facteurs qui la définissent mènent à des réflexions sur l'efficacité et la modernisation de l'enseignement, qui se transforment en préoccupations principales pour les institutions et les enseignants. L'avènement des nouvelles technologies de communication et l'apparition de nouvelles professions, les rythmes d'apprentissage différents entre les apprenants d'hier et d'aujourd'hui, l'évolution des besoins, l'adaptation des pratiques pédagogiques aux réalités actuelles, etc., exigent la connaissance et la mise en œuvre d'un large éventail de stratégies, de méthodes et de techniques d'enseignement pour garantir le succès de l'enseignement.

Comme Glickman souligne :

> un enseignement efficace ne se résume pas à un ensemble de pratiques génériques, mais plutôt à un ensemble de décisions pédagogiques contextuelles. Les enseignants efficaces n'utilisent pas le même ensemble de pratiques pour chaque leçon (Porter et Brophy, 1988). … En revanche, les enseignants efficaces réfléchissent constamment à leur travail, observent si les élèves apprennent ou non, puis ajustent leur pratique en conséquence. L'enseignement efficace est donc un ensemble de décisions concernant l'utilisation d'une variété de matériel et de méthodes pédagogiques pour atteindre certains objectifs d'apprentissage.[181]

[181] Glickman, C. (1991). Pretending not to know what we know. *Educational Leadership, 48*(8), 4–10, p.6

Ainsi, le processus d'enseignement n'est pas fondé sur des décisions prises au hasard. Il ne s'agit pas non plus de décisions universelles qui, une fois prises, se révèlent efficaces pour chaque situation d'enseignement. Il s'agit d'un système de décisions que des enseignants prennent consciemment, en fonction de leurs pratiques pédagogiques, et qu'ils manipulent conformément aux besoins et aux attentes des apprenants afin de réussir dans leur enseignement. Autrement dit, les décisions sur l'enseignement ne sont pas figées, mais modifiées et corrigées en fonction des situations d'enseignement.

Il nous apparaît évident qu'une seule formule d'enseignement n'a pas le potentiel d'être efficace dans tous les contextes et que les enseignants doivent être dotés de connaissances et de compétences correspondantes pour réfléchir à leur travail et l'ajuster aux nouvelles conditions qui se présentent. La prise de ces décisions pédagogiques s'appuie sur la connaissance des principes directeurs de l'enseignement, regroupés dans l'infrastructure de l'enseignement, ainsi que sur le fonctionnement de ce dernier.

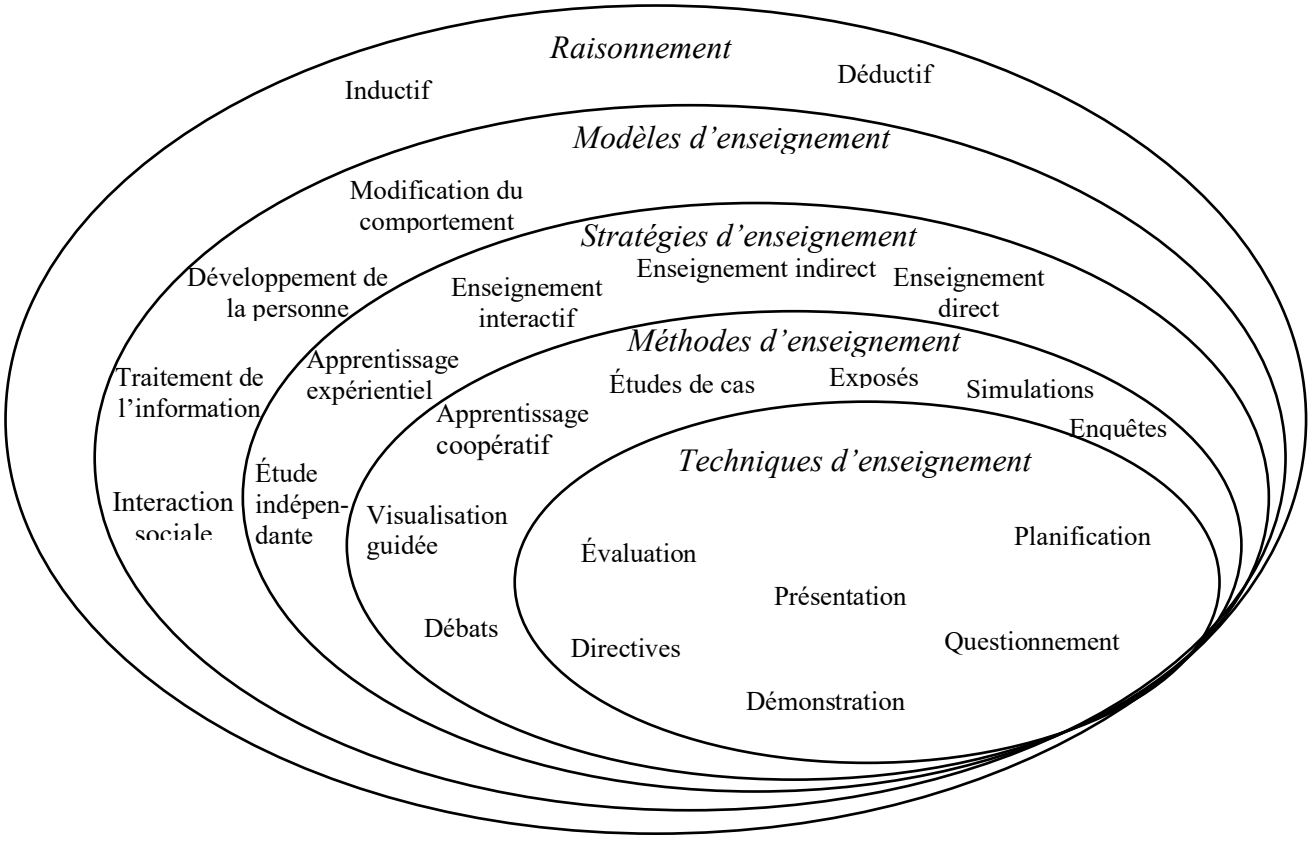


Figure 2 : L'infrastructure d'enseignement

Cette illustration, inspirée de l'infrastructure d'enseignement proposée par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan [182], nous procure une vue d'ensemble de la démarche inductive et de la démarche déductive du raisonnement dans l'enseignement, des modèles d'enseignement qui définissent sa philosophie générale, des stratégies d'enseignement qui en sont extraites, des méthodes d'enseignement qui permettent d'exercer les stratégies d'enseignement privilégiées, ainsi que des techniques d'enseignement qui constituent les principes directeurs les plus ponctuels. La connaissance et la compréhension de toutes les composantes de l'infrastructure d'enseignement permettent aux enseignants de recourir à leur propre créativité, en faisant jouer des combinaisons variées et en mettant en place plusieurs styles d'enseignement. En d'autres termes, les enseignants, dotés de ces connaissances, ont une grande flexibilité dans la prise de décisions et font des choix raisonnables dans l'objectif d'un éventuel perfectionnement de l'enseignement.

3.1.1.1. DÉMARCHES INDUCTIVE ET DÉDUCTIVE

Les démarches déductives et inductives constituent les grandes lignes du raisonnement et orientent les choix de modèles, de stratégies, de méthodes et de techniques d'enseignement. Après avoir défini les finalités de l'enseignement, les enseignants optent pour une démarche ou une autre, soit pour partir du général vers le concret, soit dans le sens inverse, soit pour les alterner à des étapes variées de l'enseignement.

La démarche déductive est une manière de raisonner qui mène du général au particulier en s'appuyant sur une ou plusieurs hypothèses émises par les enseignants. Ils proposent des définitions, donnent des explications et demandent ensuite aux apprenants d'observer des exemples, de faire des exercices, des tests, etc. Dans le cas des connecteurs, les enseignants présentent aux apprenants une définition ou un tableau comprenant différents connecteurs, leur expliquent les fonctions que les connecteurs accomplissent, et donnent enfin un exemple d'utilisation de chaque connecteur dans un contexte.

[182] Saskatchewan Education Department. (1991). *Approches pédagogiques – Infrastructure pour la pratique de l'enseignement.* Consulté le 10 octobre 2024 à l'adresse https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/chapitre_1.html, p.2

À titre d'exemple, ils débutent la séance d'enseignement par une définition des connecteurs d'opposition en précisant que ces derniers expriment un contraste et relient des propositions contradictoires. Puis, ils présentent une liste de connecteurs d'opposition : mais, pourtant, cependant, toutefois, etc. Ensuite, ils donnent des exemples d'illustration de l'usage de ces connecteurs. Par exemple : *Il est intelligent et il étudie bien l'allemand. Par contre, son frère n'est pas doué pour les langues étrangères*. Et enfin, ils proposent aux apprenants de faire des exercices d'application. Par exemple, ils peuvent demander aux apprenants de compléter les lacunes avec des connecteurs d'opposition appropriés (mais, contrairement à, etc.) : a) Il voulait venir, … il était malade. b) Elle a travaillé dur, … à son ami qui ne s'est pas du tout investi. c) Il pleuvait dans notre ville. … , le soleil brillait dans la ville voisine.

En d'autres termes, le travail débute par des observations générales de la part des apprenants et aboutit à l'application pratique du contenu présenté par les enseignants. De cette manière, les enseignants permettent aux apprenants de recourir au raisonnement déductif qui leur ouvre un vaste terrain de réflexion. Ainsi, le raisonnement déductif donne aux apprenants la liberté d'aller du plus général au concret, en développant leur esprit créatif dans l'application appropriée du contenu étudié. La démarche déductive constitue ainsi un moyen pratique pour effectuer un passage du général au précis, de l'abstrait au concret, de la théorie à la pratique.

La démarche inductive, à la différence de la démarche déductive, suppose un raisonnement qui va dans le sens inverse pour assurer la transition du particulier au général. L'observation, l'étude et l'analyse des faits et des données pratiques permettent aux apprenants de déceler les régularités et de les généraliser, afin de formuler du contenu théorique général englobant les notions similaires. Pour le fonctionnement de l'enseignement, selon cette démarche de raisonnement, des cas concrets sont soumis à l'étude des apprenants, qui sont d'abord invités à en dégager les régularités, puis à formuler des hypothèses et, enfin, à mémoriser les définitions qui en résultent.

Par exemple, les enseignants peuvent commencer leur séance d'enseignement des connecteurs d'opposition en proposant aux apprenants un corpus composé de phrases à observer et de questions auxquelles ces derniers doivent répondre : a) Il est fatigué. Par contre, Pierre est en pleine forme. b) Elle étudie bien, contrairement à ses amis qui préfèrent manquer les cours. c) La ville était morose. En revanche, la campagne proposait des couleurs vives aux voyageurs. Les questions : a) Quelle relation observe-t-on ? b) Que remarquez-vous entre les

deux propositions ? etc. Les apprenants sont invités à observer des exemples, puis à construire la règle. Après ces observations, les apprenants peuvent produire des cartes mentales en associant la fonction et les exemples de connecteurs. Ainsi, les apprenants ne mémorisent pas seulement des mots, mais les situent également dans les concepts. Ces étapes de la démarche inductive peuvent être suivies d'une étape supplémentaire : la collecte des données qui confirmera ou rejettera les hypothèses et les définitions formulées par les apprenants. Par exemple, ils peuvent d'abord observer le texte donné : *Les étudiants connaissent les connecteurs. Ils ne les emploient pas correctement. Ils réussissent les exercices isolés. Ils rencontrent des difficultés en production écrite.* Ensuite, ils peuvent répondre aux questions : a) Que manque-t-il ? b) Comment améliorer la cohérence ? etc. Enfin, ils peuvent procéder à la reformulation du texte, en y ajoutant les connecteurs qui manquent et en commentant leurs choix. Cette manière de mener le raisonnement, en débutant par le concret pour aller vers l'abstrait, puis en faisant un retour vers le concret, est appelée la démarche de l'arche et est décrite par Rieunier.[183]

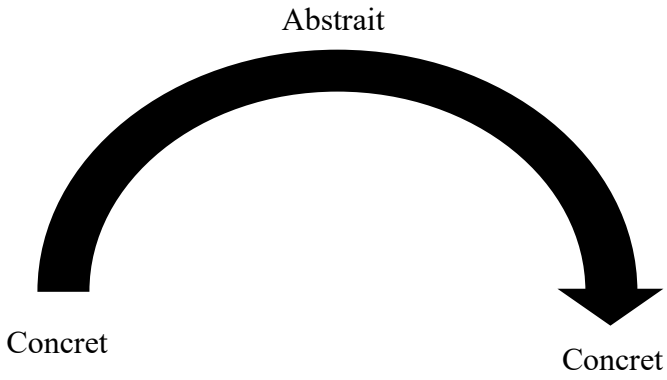


Figure 3 : La démarche de l'arche par Rieunier

Ainsi, lorsque les apprenants verbalisent les règles, nous observons la conceptualisation en action.

Les enseignants optent pour une démarche ou l'autre en fonction du sujet à enseigner et des finalités de l'enseignement. Selon la démarche de raisonnement, les enseignants définissent des rôles différents pour eux-mêmes et pour les apprenants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. S'il s'agit d'une démarche inductive, les enseignants se positionnent comme

[183] Rieunier, A. (2012). *Préparer un cours* (4e édition 2012 remaniée). ESF éditeur. 4e éd., p.27

des guides qui orientent implicitement le raisonnement des apprenants, en leur permettant de faire des réflexions et de tirer des conclusions à l'aide de leurs compétences d'observation et de l'exploration des supports mis à leur disposition. La démarche déductive, en revanche, réserve aux enseignants le rôle de transmetteurs de connaissances explicites et directes, à travers des notions et des théories sélectionnées et présentées que les apprenants appliquent plus tard à l'aide d'exemples ou d'exercices correspondants.

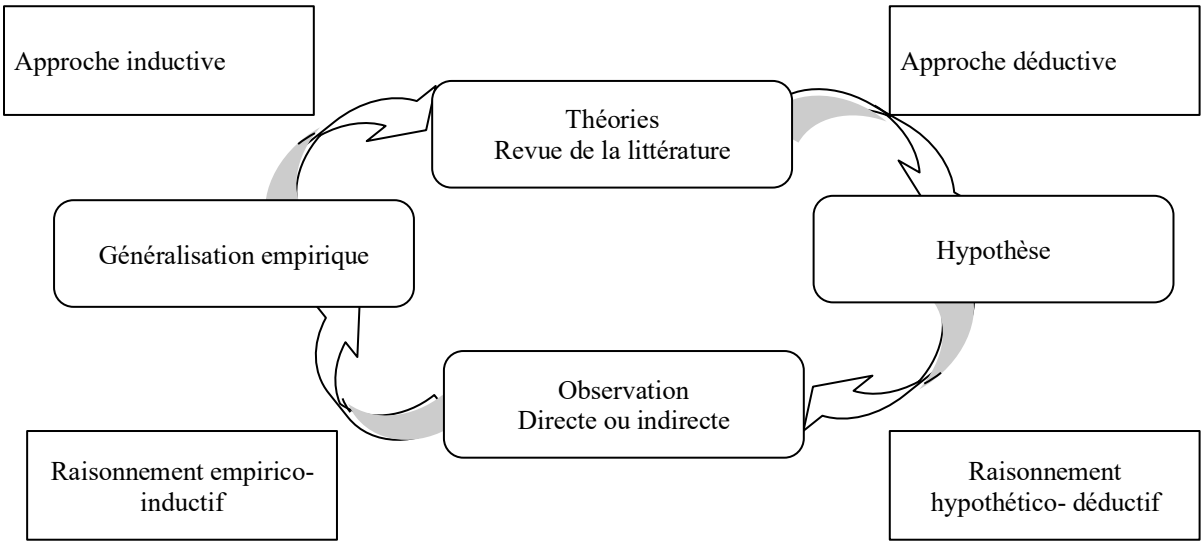


Figure 4 : La roue de la science, adaptée de Wallace [184]

La roue de la science, adaptée de Wallace, présentée ci-dessus, représente une synthèse du fonctionnement des démarches de raisonnement. L'approche déductive, fondée sur les théories, les définitions et la littérature scientifique, permet aux apprenants de traiter le sujet en élaborant des hypothèses à l'aide des mécanismes de déduction. Les observations pratiques conduisent à des généralisations empiriques qui confirment les théories existantes ou les enrichissent en éléments complémentaires, rendant les théories encore plus englobantes. Issue de l'observation et, en passant par le raisonnement empirique, l'approche inductive permet aux apprenants d'analyser les phénomènes observés et d'en déceler les régularités, ce qui conduit à la création de théories scientifiques correspondantes.

[184] Wallace, W. L. (avec Internet Archive). (1971). *The logic of science in sociology*. De Gruyter. http://archive.org/details/logicofsciencein00wall, p. 24

Ainsi, les principes directeurs de l'enseignement interagissent selon la hiérarchie, représentée dans la *Figure 2*. Les deux raisonnements, déductif et inductif, donnent de la forme et du sens à l'enseignement et en définissent, en grande partie, les styles d'enseignement et d'apprentissage. Nous pouvons déduire que chacune des démarches présente des avantages indéniables, mais aussi des limites dont la connaissance permet aux enseignants d'adapter leur enseignement et de l'ajuster en fonction des facteurs changeants qui apparaissent au cours de l'enseignement.

3.1.1.2. MODÈLES D'ENSEIGNEMENT

Un modèle d'enseignement, selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre, présente un agencement spécifique d'activités et d'interventions et constitue une représentation d'un type particulier d'enseignement, c'est-à-dire un ensemble d'activités pédagogiques interreliées qui s'appuient sur une représentation de l'être humain, de l'apprentissage et de la société.[185] Ainsi, les modèles d'enseignement, issus de la vision générale de l'être humain et de la société sur le processus d'enseignement, sont des démarches pédagogiques déterminant le type d'enseignement selon l'étape historique, les objectifs de l'enseignement, les attentes et les besoins des apprenants, etc.

Il est important d'analyser et de connaître les modèles d'enseignement, puisqu'ils définissent les fondements, les grandes lignes et l'orientation philosophique du processus d'enseignement, en déterminant toutes les autres composantes, telles que les stratégies d'enseignement, les méthodes pédagogiques et les techniques d'enseignement, qui varient, suivent et s'adaptent à la philosophie du modèle. Les institutions et les enseignants sélectionnent et catégorisent les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement conformément au modèle d'enseignement pour atteindre les objectifs préétablis.

Joyce et Weil, dans leur ouvrage *Models of Teaching*, distinguent quatre grandes catégories de modèles d'enseignement : les modèles de traitement de l'information, les modèles de modification du comportement, les modèles de socialisation et les modèles du développement de l'individu.[186]

---

[185] Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin, p. 896

[186] Joyce, B. R., & Weil, M. (1986). *Models of teaching* (3e éd.). Prentice-Hall, pp. 27-46

Les modèles de traitement de l'information prévoient un travail de présentation des données sélectionnées au préalable et présentées par les enseignants, ainsi qu'un contrôle de la maîtrise des informations acquises par les apprenants. Dans cette configuration, ces derniers doivent d'abord étudier les informations présentées, et ensuite faire preuve de leur maîtrise afin de développer les compétences intellectuelles et le sens du raisonnement à travers des argumentations fondées sur le contenu acquis. Il s'agit de modèles d'enseignement largement répandus dans l'enseignement de la grammaire, lorsque le contenu sélectionné par les enseignants est présenté aux apprenants, qui le mettent ensuite en pratique. Pour suivre ce modèle dans le cadre de l'enseignement des connecteurs en français, les enseignants trient les connecteurs qu'ils souhaitent enseigner à l'étape précise de l'enseignement, en présentant les types, les variétés, les fonctions et les modalités d'utilisation dans les phrases et les textes. Le traitement des informations présentées est suivi d'exercices pratiques d'usage des connecteurs, dont les résultats sont contrôlés par les enseignants, et l'enseignement est ajusté en fonction des besoins repérés.

Les modèles de modification du comportement de l'individu cherchent à modeler et à remodeler les réactions des apprenants à l'aide de l'accomplissement de différentes tâches fondées sur les informations fournies par les enseignants. Ces tâches varient en fonction des types de comportement visés. En effet, l'observation et l'étude systématiques des comportements des apprenants permettent aux enseignants de leur proposer des activités dont l'accomplissement modifie leur comportement actuel, le corrige, le réoriente et en forme un nouveau dans les délais prévus. Ainsi, dans ces modèles de modification du comportement, une référence est faite au béhaviorisme. Ce changement de comportement dans le cadre de l'enseignement des connecteurs peut se faire à l'aide de différents jeux de rôle où les apprenants utilisent les connecteurs étudiés et agissent et réagissent selon leurs rôles prévus par la consigne en manifestant un comportement correspondant à la situation, en y adaptant leur discours et l'usage des connecteurs spécifiques.

Les modèles de socialisation se focalisent sur la formation d'une société d'apprentissage où les interactions entre les membres du groupe sont positives. Ainsi, chacun s'efforce de faire preuve de ses meilleures qualités personnelles pour assurer un fonctionnement efficace du groupe et contribuer à l'accomplissement des objectifs communs. Ceci permet d'établir des normes d'apprentissage et d'interaction au sein du groupe, ainsi que de créer une culture

d'apprentissage commune. Le travail sur les connecteurs, par des exercices par pairs ou en groupes, par exemple, conduit chacun des apprenants à s'investir au mieux pour atteindre l'objectif commun et à contribuer au succès du groupe. Le travail en commun, les corrections mutuelles et l'encouragement au succès favorisent un apprentissage coopératif qui permet de développer des compétences de socialisation. Ces dernières se perfectionnent davantage au fur et à mesure que le travail avance.

Les modèles de socialisation se rapprochent des modèles du développement de l'individu, qui, à leur tour, favorisent un enseignement et un apprentissage visant à développer chez l'individu ses meilleures qualités. Chaque apprenant recourt à ses propres connaissances et compétences pour analyser et synthétiser le contenu présenté, pour en tirer de nouvelles informations et pour avancer dans son développement personnel et professionnel. Afin de mettre en place le modèle de développement de l'individu à travers l'enseignement de la grammaire et, en particulier, des connecteurs, les enseignants peuvent proposer aux apprenants de mener un travail individuel d'analyse de textes écrits ou de discours oraux en matière d'emploi des connecteurs, afin d'activer les connaissances précédemment acquises à l'aide de leurs compétences d'analyse. Ainsi, les apprenants peuvent d'abord analyser individuellement le contenu proposé, ensuite comparer les résultats de leur analyse individuelle à ceux des autres apprenants, et enfin défendre leurs points de vue sur l'utilisation appropriée ou non du connecteur donné dans chaque cas concret. Il s'agit d'un moyen qui permet à chaque apprenant de s'intégrer à l'apprentissage à sa manière, de comprendre les finalités visées, d'avancer à son rythme et d'atteindre les résultats attendus.

En résumé, notre revue des modèles d'enseignement permet de déduire qu'ils donnent une orientation à l'enseignement, visent à former les apprenants selon les philosophies correspondantes et permettent aux enseignants d'avoir une vision plus englobante et plus précise du travail. Bien que les modèles aient des prémisses différentes, ils ne se contredisent pas, mais se complètent et peuvent guider les enseignants dans leur tâche d'enseignement. Selon Joyce, « la possibilité d'avoir recours à différents modèles d'enseignement permet la flexibilité et l'ajustement aux changements dans les situations concrètes d'enseignement-apprentissage »[187], une capacité à ne pas sous-estimer, car chaque situation d'enseignement et d'apprentissage

[187] Joyce, B. R., & al. (2004) cités dans Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin, p. 726

nécessite une approche spécifique et flexible pour répondre aux changements des besoins et des attentes de la société. La compétence des enseignants à allier les principes provenant de différents modèles est le gage d'un enseignement et d'un apprentissage réussis.

3.1.1.3. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Les stratégies d'enseignement qui figurent dans l'infrastructure d'enseignement peuvent être utilisées seules ou en combinaison, dans le cadre du même modèle. Ce sont les stratégies d'enseignement qui définissent la démarche globale adoptée par les enseignants et orientent intentionnellement l'enseignement pour l'adapter aux différents contextes éducatifs, à l'aide des mécanismes appropriés. Les stratégies d'enseignement sont définies par Legendre comme un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques à planifier par l'enseignant.[188] En d'autres termes, une stratégie d'enseignement peut être définie comme un ensemble de décisions prises par les enseignants concernant le contenu du cours et les moyens de sa présentation aux apprenants. Nous observons que dans la littérature connexe, chaque modèle, méthode ou technique d'enseignement, chaque activité ou un groupe d'activités peut être défini ou classé comme une stratégie d'enseignement. Cet ensemble de techniques et de méthodes d'enseignement se retrouve sous les noms de *stratégies d'enseignement*, de *stratégies d'instruction*, etc., ce qui témoigne de l'absence d'unanimité quant au terme utilisé et rend l'identification du concept difficile. Dans notre recherche, nous utilisons le terme *stratégie d'enseignement*, car, selon nous, la présence du mot *enseignement* donne une image plus précise et concise de la stratégie et en justifie la nature.

La variété des stratégies que nous retrouvons dans la littérature montre l'importance que les chercheurs accordent à ce concept et, pour y donner suite, les auteurs proposent plusieurs définitions des stratégies d'enseignement, accompagnées de classifications variées.

D'après Marzano, la réussite des apprenants dépend fortement du choix des stratégies d'enseignement qui en définissent l'orientation et donnent aux enseignants la possibilité de diversifier leurs approches pédagogiques. L'apprentissage s'avère plus efficace et réussi lorsque le processus d'enseignement est bien structuré et présenté aux apprenants au travers

[188] Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin, p. 340

d'une ou de plusieurs stratégies.[189] Ainsi, les stratégies d'enseignement permettent de structurer l'enseignement, de donner une forme observable au contenu enseigné et d'assurer le succès de l'apprentissage.

La différence majeure entre toutes les classifications de stratégies d'enseignement réside dans les variables initiales : les méthodes et les techniques utilisées dans l'enseignement, la manière de présenter le contenu du cours, le niveau d'implication des apprenants, le rôle des enseignants lors de l'enseignement, les types d'activités proposées aux apprenants, etc. Ainsi, les fondements théoriques de la structuration des taxonomies sont multiples.

Au XXe siècle, les célèbres théoriciens, dont Lev Vygotsky, Jean Piaget, Jérôme Bruner, Albert Bandura et d'autres, étudient les stratégies d'enseignement et élaborent des théories qui les décrivent. La psychologie cognitive et les approches constructivistes, apparues et devenues populaires à cette époque, orientent les curriculums scolaires et insistent sur les stratégies d'enseignement qui visent l'exploration et les activités mettant en valeur la recherche individuelle ou collective. Plus tard, l'apparition des nouvelles stratégies, telles que l'apprentissage coopératif et les stratégies fondées sur la solution des problèmes, vient compléter le tableau des stratégies d'enseignement.

Dans les années 1960, Joyce s'intéresse aux approches d'enseignement, les décrivant et les classant d'après leurs fondements théoriques et leurs objectifs visés. En outre, il met en avant le rôle et la fonction des enseignants et des apprenants dans chaque cas précis.[190]

Les années suivantes sont marquées par d'autres tentatives de création de cadres conceptuels en matière de stratégies d'enseignement dans les travaux d'auteurs tels que Barrie Bennett, Carol Rolheiser, Howard Gardner, Benjamin Bloom et beaucoup d'autres. Dans les taxonomies traditionnelles de Vygotsky[191] ou de Piaget[192], les stratégies sont réparties en quatre grands groupes : l'enquête, la présentation, la découverte et l'apprentissage coopératif. Par

[189] Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action?.* ASCD, pp. 6-23
[190] Joyce, B. R., & Weil, M. (1972). *Models of teaching*. Prentice-Hall, p. 84
[191] Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds.) Harward University Press, pp. 15-32
[192] Piaget, J. (1977b). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. PUF, pp. 26-41

exemple, la taxonomie de Bloom[193] et la théorie de l'intelligence multiple de Gardner[194] sont fondées sur les organisateurs pédagogiques qui représentent les grandes lignes et les idées maîtresses, orientent et définissent les pratiques et les tactiques pédagogiques. Ces dernières sont les éléments les plus visibles et les plus facilement observables du processus d'enseignement, car il s'agit d'actions simples et précises, comme les activités proposées par les enseignants et réalisées par les apprenants lors de l'apprentissage. Il est évident que le choix de ces tactiques et le comportement pédagogique des enseignants dépendent de différents facteurs, tels que les attentes et les besoins du public visé, les objectifs de l'enseignement définis par l'institution, le niveau d'enseignement, les réalités de la société à une étape historique donnée, etc.

Ainsi, certaines stratégies d'enseignement sont liées au contenu des cours, d'autres au comportement pédagogique des enseignants, les troisièmes reflètent les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les quatrièmes considèrent comme fondements pour leurs classifications le rôle des enseignants et des apprenants dans la salle d'études, etc. Dans l'absence d'unanimité dans la littérature et chez les chercheurs, il est difficile de généraliser cette grande variété de classifications des stratégies d'enseignement au sein d'un seul concept.

Dans le contexte de notre recherche, nous avons opté pour une classification simple et pertinente, celle du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, actuellement la plus courante et la plus citée dans les travaux de recherche. Cette classification présente cinq groupes de stratégies d'enseignement : l'enseignement direct, l'enseignement indirect, l'enseignement interactif, l'apprentissage expérimental et les études indépendantes.[195]

---

[193] Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals*, (1st ed.].). New York, pp. 8- 26

[194] Renaud. (n.d.). *Gardner et sa théorie. Intelligences multiples*. Consulté le 10 juin 2024 à l'adresse https://www.intelligences-multiples.org/intelligences-multiples2/les-8-types-dintelligences/

[195] Saskatchewan Education Department. (1991). *Approches pédagogiques – Infrastructure pour la pratique de l'enseignement.* Consulté le 10 octobre 2024 à l'adresse https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/chapitre_1.html, pp. 4-7

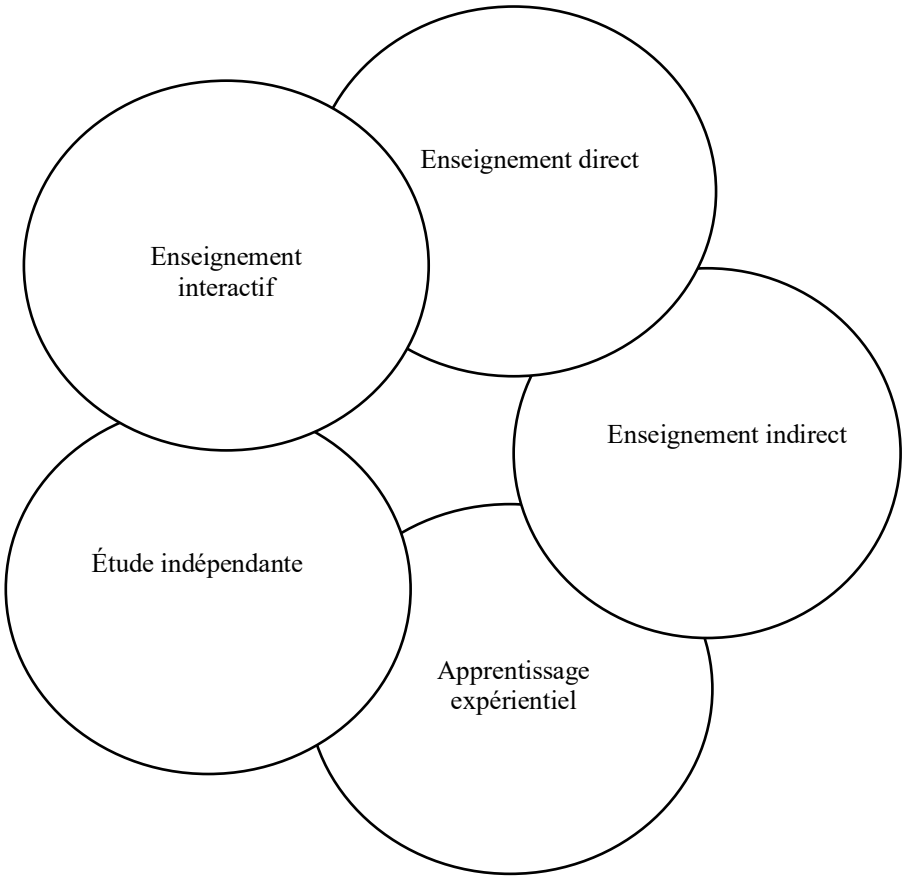


Figure 5 : La classification des stratégies d'enseignement

L'illustration de la classification fournie permet de visualiser les stratégies d'enseignement qui, malgré leurs différences, interagissent et se complètent pour former un ensemble cohérent.

L'un des objectifs principaux de notre étude des stratégies d'enseignement est la précision de leurs variétés et de leurs fonctions, afin de fournir aux enseignants des outils puissants pour établir des combinaisons de stratégies en fonction de leurs besoins spécifiques. Autrement dit, les enseignants doivent connaître les caractéristiques, les fondements théoriques et pratiques des stratégies d'enseignement afin de les structurer et d'être en mesure de les expliquer aux apprenants pour que ces derniers repèrent les composantes de l'enseignement et soient capables de mettre en place les stratégies d'apprentissage correspondantes. Dès lors, les stratégies d'enseignement, en tant que phénomènes larges et englobants, définissent les

comportements pédagogiques et forment la philosophie de l'enseignement et de l'apprentissage.

3.1.1.3.1. STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT DIRECT

La stratégie d'enseignement direct permet aux enseignants de transmettre directement les connaissances aux apprenants. Pour le faire, les premiers définissent les objectifs de l'enseignement, sélectionnent les informations, les hiérarchisent, les présentent étape par étape et contrôlent les résultats de l'apprentissage. Il s'agit d'un parcours vertical et d'une structuration rigide et réfléchie qui permettent aux enseignants de planifier leur travail et de prévoir des résultats souhaitables.

Parmi les méthodes caractéristiques de cette stratégie que nous trouvons dans la classification du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, nous retenons le cours magistral, l'exposé, l'enseignement explicite, la démonstration des concepts, les exercices et les pratiques de répétition, le questionnement didactique, etc.[196] Les méthodes, dont nous présenterons les caractéristiques dans le sous-chapitre suivant, assurent le déroulement de la stratégie d'enseignement direct, par exemple, à travers l'introduction des règles, des concepts ou des théories par les enseignants. Ces démarches sont ultérieurement complétées par des exemples et des exercices correspondants, grâce auxquels les enseignants vérifient que les apprenants comprennent le contenu du cours et progressent. Les enseignants corrigent également les fautes et évaluent le niveau d'assimilation du contenu, ce qui complète le cycle d'enseignement et ouvre la voie à une réflexion supplémentaire pour approfondir le thème étudié. Ensuite, ils peuvent aborder un autre thème ou passer à un niveau supérieur.

Nous trouvons que cette stratégie courante dans l'enseignement traditionnel peut s'avérer efficace pour l'acquisition des connaissances de base, car les enseignants peuvent présenter les fondements théoriques des concepts sélectionnés. Dans le cas des connecteurs, les enseignants montrent aux apprenants les catégories de connecteurs sous forme de tableaux, exposent leur usage théorique et pratique, leur expliquent l'intérêt de l'emploi des connecteurs dans les contextes spécifiques et leur proposent d'en pratiquer l'usage à l'aide des exercices correspondants. La correction des fautes à l'issue de ces exercices permet aux enseignants de

[196] Ibidem

vérifier le taux de compréhension du contenu présenté, de fournir des explications supplémentaires et d'apporter des précisions et des ajustements dans l'enseignement du thème.

À la suite de nos observations des cours de grammaire dans les universités arméniennes, de notre expérience professionnelle dans l'enseignement de grammaire, de l'étude des manuels de grammaire utilisés dans l'enseignement et de l'analyse des réponses aux questionnaires des enseignants et des apprenants, que nous présenterons dans les chapitres suivants de notre recherche, nous constatons que la stratégie d'enseignement direct demeure l'une des plus populaires et couramment utilisées dans les établissements d'enseignement supérieur. De façon générale, la règle grammaticale est présentée aux apprenants, puis ils sont invités à effectuer des séries d'exercices pour la mémoriser. Et le taux d'assimilation est contrôlé par des exercices et des tests. Dans la configuration donnée, le rôle central est réservé aux enseignants qui se positionnent en tant que dépositaires de connaissances et transmetteurs de messages. Les apprenants, au contraire, sont des récepteurs, parfois passifs, du contenu grammatical enseigné.

En conclusion, nous tenons à noter que cette stratégie d'enseignement, limitée dans ses outils et utilisée seule, sans combinaison avec d'autres stratégies, ne s'avère pas suffisamment englobante pour répondre aux besoins d'enseignement aux niveaux supérieurs qui nécessitent souvent une réflexion plus complexe et analytique, une identification des causes et des conséquences des phénomènes observés, une autonomie de la prise des décisions de la part des apprenants dans la solution des problèmes, etc. Néanmoins, il ne faut pas nier que l'enseignement direct ouvre un terrain propice à l'introduction des autres stratégies d'enseignement, qui peuvent être combinées pour assurer une diversité d'outils adaptés à des besoins spécifiques. Un tel enrichissement permet d'éviter le sentiment de stagnation dans l'enseignement et l'apprentissage et donne aux apprenants la possibilité de recourir à des supports variés et diversifiés.

3.1.1.3.2. STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT INDIRECT

Contrairement à la stratégie d'enseignement direct, où les enseignants jouent un rôle central, la stratégie d'enseignement indirect met les apprenants au centre des processus d'enseignement et d'apprentissage à toutes les étapes du travail. Ils sont invités à réfléchir, à discuter, à proposer des hypothèses, à découvrir le contenu, à le mémoriser, à formuler des

règles et des généralités correspondantes, à trouver des solutions aux problèmes en question, etc. Dans cette pratique, les apprenants ne sont pas des récepteurs passifs des informations fournies par les enseignants, mais sont fortement impliqués dans la prise de décisions concernant leur apprentissage, actif et réfléchi.

Pour enseigner les connecteurs à l'aide de la stratégie d'enseignement indirect, les enseignants peuvent proposer aux apprenants de débuter par l'écoute des dialogues enregistrés ou la lecture des textes écrits, où les deniers peuvent observer et analyser individuellement ou en groupes l'utilisation des connecteurs dans des contextes spécifiques, discuter de leurs rôles et de leurs fonctions selon les relations qu'ils expriment, émettre des hypothèses sur le choix des connecteurs et définir les généralités qui peuvent leur permettre d'utiliser les connecteurs dans d'autres situations similaires. En complément des connaissances grammaticales acquises, l'implication active des apprenants dans le travail sur le contenu développe leurs compétences de communication avec les autres membres du groupe ou les enseignants, leurs capacités d'écoute et d'argumentation, et façonne, in fine, une ouverture d'esprit pour accueillir les opinions des autres. Ce style de travail entraîne des changements dans le comportement des apprenants et développe chez les individus leurs meilleures qualités, telles que la tolérance, la patience, etc. Le développement de telles qualités chez les apprenants est très important, car elles les aident à sortir des standards établis et à avancer dans leurs réflexions sur d'autres thèmes proposés.

Il est évident que les enseignants recourent, dans leur travail, à des outils pédagogiques différents de ceux de la stratégie directe. La stratégie d'enseignement indirect est mise en œuvre à l'aide de méthodes et de techniques d'enseignement interactif, orientant les apprenants vers une discussion réflexive et déductive, par le biais du travail collaboratif, etc. L'enquête, l'induction, la résolution de problèmes, la prise de décision et la découverte sont des termes qui décrivent les méthodes de la stratégie d'enseignement indirect et figurent parmi celles mentionnées par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.[197]

Les compétences professionnelles des enseignants jouent un rôle majeur à cet égard, car la liberté de l'apprentissage, même si elle est guidée, peut aboutir à des résultats imprévisibles, sans garantie de succès. Les enseignants doivent être en mesure d'assumer le rôle de modérateurs de l'enseignement et de l'apprentissage par la voie appropriée, d'obtenir les

[197] Ibidem

résultats prévus et attendus, de gérer le temps de travail pour chaque consigne, de corriger les erreurs et de proposer des supports complémentaires pour atteindre les objectifs de l'enseignement. Les apprenants qui étudient dans ce milieu pédagogique participatif, où chacun contribue à la construction des connaissances et des compétences, doivent disposer des prérequis indispensables pour comprendre les questions posées, analyser les consignes et réagir de manière pertinente. Les enseignants, à leur tour, n'imposent pas aux apprenants une manière spécifique de raisonnement, mais agissent comme des guides qui les orientent dans leurs réflexions tout en leur laissant une certaine liberté dans le choix des outils d'apprentissage.

Cette stratégie d'enseignement, qui crée un milieu pédagogique actif où les apprenants assument des responsabilités et prennent des décisions concernant leur apprentissage, mène à la maturité et à une éventuelle autonomie, ce qui constitue une valeur ajoutée pour l'apprentissage. Néanmoins, il est évident que pour mettre en œuvre cette stratégie et en garantir le succès, les apprenants doivent être préalablement dotés de certaines compétences qui leur permettront de recourir aux observations, aux enquêtes, aux analyses de données, etc., qui, à leur tour, sont progressivement acquises à travers d'autres stratégies d'enseignement. Nous pouvons en déduire que l'enseignement indirect ajoute des compétences à celles acquises à l'aide des autres stratégies, permettant aux enseignants d'exploiter le contenu du cours de manière différente.

3.1.1.3.3. STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT INTERACTIF

La stratégie d'enseignement interactif, comme le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan l'indique, met en avant une grande diversité de méthodes, parmi lesquelles le travail par binômes ou par groupes d'apprenants sur des projets d'étude communs, les discussions auxquelles les apprenants prennent part en temps réel, etc.[198] L'interaction active entre les enseignants et les apprenants, ou entre les apprenants, met les apprenants au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage, car elle crée un échange immédiat entre tous les acteurs du processus. Autrement dit, comme dans le cas de la stratégie d'enseignement indirect, l'enseignement interactif implique les apprenants dans un processus visant à leur transmettre des connaissances tout en développant leurs compétences sociales de communication et

[198] Ibidem

d'interaction. Cette communication attendue suppose que les apprenants organisent leurs idées et leurs réflexions de manière compréhensible et claire, afin que les autres participants à la discussion puissent comprendre et réagir aux idées émises. Dans cette configuration, l'enseignement mis en œuvre à l'aide de la stratégie d'enseignement interactif tend à développer chez les apprenants les aptitudes à formuler des idées concises et, en même temps, le sens de l'écoute, du partage et de l'argumentation. Il s'agit des compétences nécessaires qui, selon Seaman et Fellenz, permettent de « réagir aux idées, à l'expérience, aux arguments et aux connaissances de leur enseignant ou enseignante ou de leurs pairs, ce qui leur permet de réfléchir et de sentir d'une manière différente ».[199] Cette stratégie d'enseignement valorise la participation active des apprenants, modifie leur comportement et le module pour leur permettre d'intervenir et d'interagir dans des situations de communication. Les enseignants définissent les objectifs de l'enseignement, tiennent compte de facteurs variables, tels que le public, la taille et la composition du groupe, l'étape et le niveau d'enseignement, etc., et adaptent leurs outils d'enseignement à chaque situation concrète en structurant la dynamique du groupe. En ce qui concerne les situations d'enseignement, elles peuvent être diverses : discussions, débats, tables rondes, jeux de rôle, etc. Par exemple, dans le cadre de l'enseignement des connecteurs, les enseignants peuvent organiser une table ronde et proposer aux apprenants de discuter d'un thème précis tout en argumentant leurs points de vue en utilisant les connecteurs correspondants, afin de rendre leurs propos plus convaincants. C'est une manière interactive d'animer et de consolider les connaissances présentes chez les apprenants, acquises à l'aide d'autres stratégies d'enseignement, et d'en ajouter de nouvelles.

3.1.1.3.4. STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

L'apprentissage expérientiel, comme son nom l'indique, repose sur les résultats et les conclusions que les apprenants tirent de leurs réflexions et de leur propre expérience. Les informations tirées d'un tel apprentissage qui sont généralisables et formulées dans le cadre de concepts universels s'appliquent à d'autres contextes similaires. Les apprenants sont activement impliqués dans tous les processus et sont davantage motivés, car ils explorent le contenu enseigné, recourent à leurs expériences personnelles et les mettent en valeur afin d'accéder à

[199] Seaman, D. F., & Fellenz, R. A. (1989). *Effective strategies for teaching adults*. Merrill Pub. Co., p. 119

de nouvelles connaissances et compétences. Cette vision, qui transforme l'expérience personnelle des apprenants en supports didactiques, leur permet d'accomplir les tâches en puisant des ressources dans leurs propres connaissances. C'est dans cet aspect que nous observons la différence majeure entre l'apprentissage expérientiel et les autres stratégies d'enseignement qui ont pour supports didactiques des documents en papier, des enregistrements audiovisuels, etc., c'est-à-dire des supports pédagogiques moins individualisés.

La ressource du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan définit l'apprentissage expérientiel comme « un cycle formé de cinq étapes, qui sont toutes indispensables » : l'expérience quand l'élève fait une activité ; le partage ou la publication quand l'élève fait part de ses réactions et de ses observations aux autres ; l'analyse ou le traitement quand l'élève détermine des modèles et une dynamique ; l'inférence ou la généralisation quand l'élève déduit des principes ; l'application quand l'élève projette de se servir de ce qu'il a appris dans de nouvelles situations.[200] Les étapes mentionnées forment un cycle pratique et applicable à plusieurs situations d'apprentissage. Pour apprendre les connecteurs en français, les apprenants peuvent, par exemple, présenter leur expérience personnelle de la rédaction des textes argumentatifs et mettre à la disposition des autres apprenants les outils dont ils se sont servis pour en assurer la cohérence et la cohésion. Cette présentation met en lumière les atouts de l'usage des connecteurs dans la production écrite, les difficultés à surmonter et les objectifs à atteindre. La généralisation des concepts rencontrés peut aboutir à la formulation de principes applicables à la création de textes du même type, ce qui permettra de reprendre le cycle d'apprentissage.

L'expérimentation, l'observation réfléchie, la conceptualisation et l'émission d'hypothèses sont des phases qui supposent l'implication active et le rôle central des apprenants, ce qui signifie, selon Kolb et Kolb, que les enseignants doivent mener des activités fondées sur le niveau d'implication le plus approprié et significatif pour les élèves.[201] Ces auteurs proposent des principes à suivre pour un apprentissage expérientiel réussi : le respect

---

[200] Saskatchewan Education Department. (1991). *Approches pédagogiques – Infrastructure pour la pratique de l'enseignement.* Consulté le 10 octobre 2024 à l'adresse https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/chapitre_1.html, p. 22

[201] Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development.* In S. Armstrong & C. Fukami, *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 42–68). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3, p. 58

de l'apprentissage et de son début par l'expérience ; la création et le maintien d'un espace d'apprentissage hospitalier qui inclut également l'apprentissage conversationnel ; une action et une réflexion qui accordent également de la place aux sentiments et à la pensée ; la mise en place de la classe inversée et l'importance du développement de l'expertise.[202] Nous pouvons dire qu'il s'agit de principes généraux de l'enseignement qui peuvent orienter les enseignants dans la construction d'une unité d'apprentissage expérientiel, où les apprenants se trouvent dans un environnement de travail qui les invite à agir, à écouter et à réagir pour mettre en œuvre leurs connaissances issues des expériences personnalisées, ce qui leur permet de s'appuyer sur des connaissances pratiques pour construire, sur cette base, les connaissances plus avancées.

Dans la configuration donnée, il nous paraît évident qu'un tel apprentissage expérientiel requiert des prérequis : un certain niveau de maturité des apprenants ainsi qu'une grande flexibilité du travail des enseignants pour modeler l'enseignement. Bien que les possibilités d'application de cette stratégie restent limitées, faute de matériel d'enseignement ou de technologies, ainsi que de spécificités de la discipline enseignée, elle peut être appliquée avec succès dans des cas spécifiques, pour diversifier l'enseignement et pallier les lacunes des autres stratégies.

3.1.1.3.5. STRATÉGIE DES ÉTUDES INDÉPENDANTES

Les études indépendantes constituent la cinquième stratégie d'enseignement dans la classification du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. Elles peuvent être proposées aux apprenants à une étape d'apprentissage suffisamment avancée, lorsque ces derniers disposent de connaissances et de compétences solides leur permettant de mener des recherches individuelles. Cette pratique, qui met en valeur les points forts de chaque apprenant et conduit à un aboutissement individuel grâce à la détection de ses limites de connaissances et de compétences, permet un travail ciblé et ponctuel qui assure un progrès dynamique.

La stratégie des études indépendantes peut comprendre non seulement la recherche et l'apprentissage individuels pour atteindre les objectifs que chaque apprenant se fixe pour lui-même, mais également l'apprentissage par binômes ou par petits groupes, où chacun peut mettre en valeur ses meilleures qualités, être observé et entendu tout en contribuant à

[202] Ibidem

l'accomplissement du projet collectif. De cette manière, les apprenants ont une flexibilité et une liberté de choix des supports didactiques, des approches d'étude, de l'organisation du travail, du rythme individuel d'implication dans le travail, de la gestion des ressources matérielles, comme les outils physiques et numériques, et immatérielles, comme l'espace et le temps, etc.

Pour le travail sur les connecteurs, par exemple, les apprenants des troisièmes et quatrièmes années de licence peuvent effectuer des recherches individuelles dans la presse française, étudier l'usage des connecteurs dans des articles ou des reportages, révéler les connecteurs courants, discuter de leur usage particulier dans des contextes spécifiques. Pour aller plus loin, les apprenants peuvent étudier l'emploi des connecteurs dans des sources similaires en arménien afin de voir si les textes présentent les mêmes structures ou des divergences importantes. Ceci leur permettra de comprendre si l'emploi des connecteurs est le même dans les deux langues ou s'il existe des différences majeures qui méritent leur attention. Cette étude comparative développera les compétences analytiques des apprenants et leur permettra d'intégrer les connecteurs étudiés dans la production écrite ou orale, renforçant ainsi les compétences correspondantes en français. Il s'agit d'une opportunité pour les apprenants de faire preuve d'autonomie dans le travail et de prendre leurs propres responsabilités dans leur apprentissage.

Malgré les avantages indéniables des études indépendantes, force est d'admettre que cette stratégie ne peut pas être universelle pour tous les niveaux d'enseignement et d'apprentissage. Comme nous l'avons mentionné, elle peut être proposée aux apprenants ayant un niveau avancé de connaissances et de compétences indispensables à la recherche, car ils doivent être en mesure d'analyser et de synthétiser les données étudiées, de présenter d'une manière appropriée le résultat de la recherche, de mener des discussions sur le thème en question, etc. Ceci nous permet de conclure que cette stratégie peut être mise en œuvre sous la direction des enseignants lors du travail avec des apprenants suffisamment autonomes et formés.

En guise de conclusion, nous devons souligner que le choix des stratégies d'enseignement ne peut pas être confié au hasard, mais doit être effectué sous l'égide de plusieurs facteurs, comme le contexte, le niveau et les objectifs d'enseignement, les intérêts, les besoins et les attentes des apprenants, ainsi que leurs connaissances et compétences actuelles,

etc. La mise en œuvre d'une stratégie d'enseignement n'exclut pas l'usage des autres. Elles peuvent se compléter dans plusieurs situations d'enseignement, ce qui permet de diversifier les outils d'enseignement, d'éviter la saturation et la fatigue chez les apprenants et de stimuler l'activation des compétences et des connaissances sur plusieurs plans cognitifs. Ainsi, un environnement d'enseignement en changement motive les apprenants à s'impliquer davantage dans les processus afin de répondre aux besoins d'enseignement et d'atteindre les objectifs d'apprentissage. Les objectifs d'enseignement étant multiples, la connaissance des stratégies par les enseignants et leurs compétences pour en sélectionner une ou plusieurs conformément à des situations d'enseignement variées leur permettent d'acquérir une flexibilité professionnelle indispensable pour s'adapter aux nouvelles réalités qui influencent l'enseignement en temps réel.

L'étude des classifications et la connaissance des caractéristiques des stratégies d'enseignement fournissent un cadre général à notre recherche, permettant de schématiser les outils d'enseignement et d'avancer vers l'étude des méthodes et des techniques correspondantes, qui servent à réaliser les stratégies d'enseignement.

3.1.1.4. MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT OU MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

La recherche sur les stratégies d'enseignement nous conduit à l'étape suivante de notre réflexion, celle du questionnement sur les méthodes pédagogiques auxquelles les enseignants recourent pour mettre en œuvre les stratégies d'enseignement privilégiées. La didactique de l'enseignement des langues offre une variété de méthodes par lesquelles les enseignants font preuve de leur style d'enseignement. Elles permettent aux enseignants d'organiser des cours qu'ils jugent efficaces, en fonction du public cible et des objectifs à atteindre. Autrement dit, les enseignants sélectionnent des méthodes d'enseignement adaptées à chaque situation d'enseignement pour assurer le fonctionnement du modèle et de la stratégie d'enseignement privilégiés. Ainsi, une connaissance approfondie des méthodes d'enseignement nous permet de les situer dans le cadre des stratégies d'enseignement afin d'en assurer un meilleur fonctionnement.

Dans la littérature, nous observons une absence d'unanimité quant à la définition du terme *méthode pédagogique*.

D'après Meirieu, il faut distinguer trois acceptions courantes du terme *méthode pédagogique*.[203] Dans le premier sens, le terme désigne un courant pédagogique visant à promouvoir certaines finalités éducatives, en suggérant un ensemble plus ou moins cohérent de pratiques : c'est en ce sens qu'il faut parler *des méthodes traditionnelles, des méthodes nouvelles, des méthodes actives, des méthodes Freinet*, etc. Ce qui fait alors l'unité de ces méthodes, c'est l'inspiration générale qui guide les enseignants et les amène à utiliser, en les alignant sur un projet éducatif cohérent, diverses situations et divers outils.[204] Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une simple technique isolée, mais d'un courant pédagogique englobant issu d'une vision globale de l'éducation. La méthode est liée à des objectifs éducatifs spécifiques et dispose d'une cohérence interne qui, à son tour, est assurée par un système organisé qui promeut les finalités éducatives. De façon générale, ces méthodes partagent des valeurs et des croyances communes sur l'apprentissage et proposent des choix raisonnés d'outils éducatifs adaptés aux situations d'enseignement. Dans le deuxième sens, l'expression *méthode pédagogique* désigne un type d'activité plus précis visant l'enseignement ciblé, l'apprentissage concret et le développement de compétences spécifiques. Ainsi, nous parlons de *la méthode globale d'apprentissage de la lecture* de Decroly, *de la méthode des projets* chez Dewey, *de la méthode d'enseignement programmé* de Skinner, etc. Parmi ces méthodes, l'enseignement programmé fait appel à un diagnostic individuel préalable et met en place des progressions linéaires à l'aide de l'organisation de situations de travail guidées. Des fiches pédagogiques en version papier, du contenu numérique, des applications d'apprentissage en ligne, etc., sont utilisés pour appliquer la méthode donnée.[205] Toutes les autres méthodes mettent aussi en avant leurs dimensions techniques, ciblées et opérationnelles, et sont ainsi perçues comme des procédures précises appliquées pour atteindre un objectif concret d'enseignement, un contenu spécifique, en utilisant des techniques strictement structurées telles que des scénarios pédagogiques précis, des étapes séquentielles, des démarches prédéterminées, des supports identifiés, etc. Il ne s'agit pas d'une inspiration générale, comme dans le premier sens, mais de la logique des activités, de la cohérence interne entre les étapes de l'enseignement et des outils qui permettent d'assurer un tel enseignement. Et dans le troisième sens, d'après Meirieu, l'expression *méthode*

[203] Meirieu, Ph. (2024). *Méthode pédagogique*. Consulté le 7 juillet 2025 à l'adresse https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm
[204] Ibidem
[205] Ibidem

pédagogique peut désigner un outil ou un instrument spécialisés dont les usages sont précisément codifiés et qui sont liés à des objectifs très exactement déterminés : ainsi peut-on parler *de la situation-problème* ou *des problèmes ouverts* en mathématiques comme de méthodes pédagogiques identifiées, devant obéir à certaines règles et être utilisées sous certaines conditions ; le problème *trouve les deux derniers chiffres de 2 22* est alors *un problème ouvert* utilisable en sixième à un moment donné de la progression d'une classe, si l'on n'impose aucune procédure de travail et que l'on mette simplement les élèves par petits groupes pour qu'ils débattent, se contredisent, s'entraînent à conjecturer, à argumenter et à produire des connaissances; le professeur de mathématiques utilisera cette *méthode* de manière non systématique et en fonction des opportunités offertes par le programme, le niveau et la disponibilité de ses élèves, etc.[206] Ce troisième sens vient compléter les deux précédents en insistant sur un niveau encore plus pragmatique, car les méthodes pédagogiques désignent des outils didactiques particuliers, strictement définis par des conditions bien cernées, telles que les règles d'usage, les moments précis d'emploi, les objectifs d'apprentissage très ciblés, etc. Nous y retrouvons des méthodes pédagogiques structurées et formalisées, mais circonscrites dans leur application. En d'autres termes, ces méthodes pédagogiques sont des outils précis qui n'ont pas le potentiel de se transformer en un système global, en une démarche permanente ou en une philosophie d'enseignement. Dans les trois sens, les méthodes peuvent être définies respectivement comme un courant, une démarche structurée ou un dispositif ponctuel codifié.

Minaret définit les méthodes pédagogiques comme « un ensemble plus ou moins bien structuré, plus ou moins cohérent d'intentions et de réalisations éducatives orientées vers un but explicitement énoncé ou implicitement admis ».[207] Ces démarches rationnelles menées par les enseignants permettent de regrouper et de structurer les moyens pédagogiques selon un suivi logique. Ceci assure un enseignement cohérent dans un environnement propice à l'apprentissage.

Les définitions et taxonomies des méthodes pédagogiques reflètent les philosophies éducatives dominantes de chaque époque, et les critères qui les définissent sont multiples. Certaines méthodes, comme les méthodes traditionnelles ou les nouvelles méthodes, prennent en compte les objectifs finaux à atteindre ; d'autres, comme les méthodes analytiques ou les

[206] Ibidem
[207] Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. PUF, p.224

méthodes synthétiques, sont fondées sur la psychologie du processus d'apprentissage ; les méthodes non directives ou les méthodes magistrales se distinguent selon le rôle qu'elles réservent aux enseignants ; les méthodes de travail individuel ou de travail en groupe donnent diverses visions du rôle de l'apprenant lors du processus de l'apprentissage.

Bru s'adonne à la tentative de réunir les caractéristiques des méthodes dites traditionnelles et non traditionnelles. Pour y parvenir, il classe parmi les méthodes traditionnelles celles qui permettent d'assurer une transmission directe des savoirs aux élèves (souvent sous forme verbale). Ces derniers sont censés enregistrer et accumuler les informations reçues. Il souligne également la mise en œuvre des moyens et des supports les plus couramment utilisés dans la tradition pédagogique, tels que le tableau noir, les dispositifs ou les exercices dits classiques, l'évaluation sous forme d'interrogations écrites, la notation chiffrée, etc. Une référence exclusive est faite à des contenus appartenant à la tradition constituée, aux œuvres du passé valorisées par la culture scolaire, ainsi qu'à la reproduction de formes d'éducation et d'enseignement d'origine historique.[208] Les caractéristiques mentionnées désignent la base théorique principale des méthodes traditionnelles. Ainsi, les méthodes proposées renvoient l'image d'un enseignement où l'enseignant assume le rôle central de transmetteur de connaissances aux apprenants, à l'aide de supports pédagogiques et didactiques classiques. Les apprenants enregistrent et accumulent les connaissances acquises, puis les mettent en pratique au moyen d'activités classiques, ce qui leur permet de démontrer leur assimilation du contenu enseigné. Cette transmission de connaissances, qui se fait de manière verticale, représente, dans la plupart des cas, une réalité statique, non changeante, une vérité absolue, et accentue davantage le rôle passif des apprenants vis-à-vis de la réception des informations communiquées lors de l'enseignement. Contrairement au premier groupe de méthodes, les méthodes dites non traditionnelles regroupent l'ensemble des méthodes innovantes et actives qui s'appuient sur les réalités changeantes de la société moderne et sont mises à jour en fonction des nouveaux besoins des apprenants. L'enseignement par ces nouvelles méthodes rend les apprenants actifs, car les outils pédagogiques, tels que les projets individuels ou collectifs, les coopérations avec les autres apprenants, l'utilisation des TICE, etc., leur permettent d'abandonner le rôle d'observateurs et d'agir et de réagir tout au long de l'apprentissage. Dans ce type d'enseignement, les enseignants jouent souvent le rôle de formateurs ou de modérateurs,

[208] Bru, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie*. PUF, p. 34

qui dirigent l'enseignement au moyen de supports didactiques actifs, tels que des tableaux interactifs, des questionnaires, des sondages, etc. Le contenu enseigné diffère également de celui des méthodes traditionnelles. Les enseignants recourent aux reportages télévisés, aux actualités, aux sujets controversés qui inquiètent la société, ainsi qu'aux documents authentiques didactisés pour actualiser et dynamiser l'enseignement.[209]Ainsi, nous pouvons constater que les nouvelles méthodes exigent non seulement de l'innovation technique, mais aussi une adaptation du contenu des cours.

Ces deux grands groupes de méthodes, bien qu'ils s'opposent quant aux postulats et aux modes d'application, peuvent coexister dans l'enseignement pour en assurer l'efficacité. Les enseignants qui définissent le style de l'enseignement disposent d'un large choix de méthodes pour déterminer et varier leur propre rôle et celui des apprenants, ainsi que pour se servir des outils pédagogiques appropriés et atteindre les objectifs visés. Certaines méthodes peuvent être appliquées uniquement dans le cadre d'une seule stratégie, tandis que d'autres s'appliquent à plusieurs stratégies d'enseignement et coexistent pour permettre une adaptabilité fonctionnelle. Le choix et la mise en œuvre des méthodes d'enseignement appropriées à une stratégie d'enseignement dépendent de facteurs variés selon les situations d'enseignement et d'apprentissage, les attentes du public, les objectifs et l'étape de l'enseignement et de l'apprentissage, le domaine de spécialité, les matières enseignées, les connaissances et les compétences actuelles des apprenants, etc. Le cycle d'enseignement, l'époque historique, les valeurs de la société, les ressources éducatives disponibles et beaucoup d'autres facteurs forment le contexte d'enseignement et doivent être pris en compte lors du choix d'une ou de méthodes pédagogiques.

Nous ne cherchons pas à décrire toutes les méthodes d'enseignement existantes dans la littérature, mais nous tentons d'en retenir celles qui pourraient être intégrées dans l'enseignement des connecteurs. Les situations pédagogiques étant différentes, une seule méthode ne peut pas s'avérer une recette miracle à même de fournir des réponses à toutes les questions qui se posent lors de l'enseignement. Ainsi, les enseignants choisissent les méthodes en fonction des facteurs susmentionnés, en diversifiant l'enseignement et en trouvant, dans chacune d'elles, des composantes cumulables avec d'autres éléments provenant d'une ou de plusieurs méthodes pédagogiques, afin de générer un enseignement ciblé et flexible.

[209] Ibidem, pp. 37-45

L'importance des méthodes pédagogiques devient encore plus remarquable, car elles orchestrent la sélection et la préparation des ressources pédagogiques et des supports didactiques, la gestion de classe, le positionnement pédagogique des enseignants, le niveau d'implication des apprenants, le style d'interaction entre les apprenants, ainsi qu'entre les enseignants et les apprenants, etc.

Ainsi, l'objectif principal du choix des méthodes pédagogiques est de faciliter l'enseignement et l'apprentissage, en améliorant l'efficacité du travail des enseignants et en favorisant l'engagement des apprenants dans le processus éducatif. Dans notre travail, nous nous sommes inspirés de la classification que nous retrouvons dans la recherche du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan [210] pour présenter les méthodes correspondant à chaque stratégie d'enseignement. Notre choix des méthodes est conditionné par leur application, leur simplicité, leur facilité d'utilisation et leur nature universelle, de sorte qu'une intégration pratique de ces méthodes puisse être mise en œuvre lors de l'enseignement des connecteurs logiques et, plus généralement, de la grammaire.

3.1.1.4.1. LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LA STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT DIRECT

La stratégie d'enseignement direct, comme nous l'avons mentionné dans notre étude des stratégies d'enseignement, privilégie une transmission verticale et directe de connaissances toutes prêtes aux apprenants, qui procèdent à des manipulations pour les mémoriser et les appliquer. Il s'agit d'un enseignement explicite qui se déroule à l'aide de méthodes pédagogiques dites transmissives ou magistrales. Elles sont quasiment universelles et se rencontrent dans toutes les institutions d'enseignement, dans tous les contextes éducatifs, à tous les niveaux d'enseignement et auprès de tous les publics. Parmi elles, dans les méthodes citées dans le document publié par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, nous pouvons retenir les suivantes : les cours magistraux, les conférences, les démonstrations sous forme

[210] Saskatchewan Education Department. (1991). Approches pédagogiques – Infrastructure pour la pratique de l'enseignement. Consulté le 10 octobre 2024 à l'adresse https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/chapitre_2.html, p. 7

d'activités de prélecture, de préécoute et de prévisionnement, la vue d'ensemble, le questionnement didactique.[211]

Le cours magistral ou la conférence est la méthode la plus courante dans le contexte universitaire. Les enseignants présentent oralement et démontrent le contenu du cours lors d'une session programmée, puis suggèrent des réflexions. Par exemple, ils peuvent expliquer le cadre théorique d'un thème pour offrir une vue d'ensemble aux apprenants et fournir des exemples pour rendre le discours plus explicite et vivant. Dans certains cas, les cours magistraux peuvent devenir plus interactifs grâce à des questions et des réponses, ce qui impliquera les apprenants dans les discussions et leur permettra de mieux assimiler le contenu présenté. Bien évidemment, un tel enseignement prévoit le rôle central de l'enseignant, qui prend toutes les décisions didactiques et pédagogiques et transmet directement les connaissances qu'il juge importantes, qu'il sélectionne et hiérarchise. Il s'agit ainsi d'un travail qui prévoit le même rythme pour tous les apprenants et ne suppose pas d'approche individualisée. Ce sont les apprenants qui doivent adapter leur apprentissage et leur rythme de travail à la dynamique du groupe et trouver les stratégies d'apprentissage correspondantes. Par exemple, ils peuvent prendre des notes, faire des résumés, des tableaux de catégorisation ou d'autres activités répétitives pour analyser, synthétiser et mémoriser le contenu exposé. Le succès de l'enseignement et de l'apprentissage peut être mesuré par les enseignants à l'aide de sondages, de questionnaires, de tests, etc., une évaluation qui s'inscrit largement dans la philosophie de cette méthode d'enseignement.

Les démonstrations constituent une méthode pédagogique qui permet de faire des présentations et des exposés en utilisant les TICE afin d'animer le cours et de le rendre plus attractif pour le public. Les apprenants peuvent lire, écouter et/ou visionner le contenu qui est présenté sur divers supports. De cette manière, les compétences correspondantes sont activées et la mémorisation du contenu devient plus efficace.

Les enseignants peuvent recourir à la méthode de la vue d'ensemble, qui consiste à présenter des modèles théoriques et des résultats de recherches scientifiques. L'intérêt d'une telle vue réside dans le fait de donner aux apprenants un cadre théorique solide qui leur servira

[211] Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1993). *Approches pédagogiques : Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*.
https://webtk12.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/pdf/approches_ped.pdf, p. 28

de fondement pour avancer dans la découverte du contenu et dans l'application pratique des connaissances acquises. Les résultats de l'enseignement et le taux d'assimilation du contenu exposé pourront être analysés à l'aide d'autres méthodes pédagogiques.

La stratégie d'enseignement direct peut également être mise en œuvre par la méthode du questionnement didactique. Cette méthode permet aux enseignants de faire un rappel du matériel précédemment étudié, en activant les connaissances des apprenants liées au thème en question. Une réflexion sur le nouveau contenu à découvrir s'effectue à travers des questions ouvertes auxquelles les apprenants répondent. Cette méthode de questionnement stimule la mémoire des apprenants, leur permet de se référer à leurs connaissances antérieures et de faire preuve d'esprit de synthèse et d'analyse.

Les méthodes caractéristiques de la stratégie d'enseignement direct représentent des pratiques guidées et exigent des enseignants une organisation et une présentation systématiques du contenu, une planification et une structuration minutieuses des séquences, une gestion du temps et une évaluation pertinente, etc. Ces facteurs importants permettent de gagner du temps et d'économiser les ressources pédagogiques en travaillant simultanément avec un grand nombre d'apprenants et en introduisant de nombreuses connaissances complexes. Cependant, les méthodes ne sont pas dénuées de risques significatifs. Trop axées sur les enseignants, elles accordent, dans la plupart des cas, le rôle d'observateurs passifs aux apprenants, ce qui signifie qu'une approche active, susceptible d'impliquer davantage les apprenants dans le processus d'apprentissage, n'y est pas prévue. De surcroît, ces méthodes d'enseignement, qui présentent le contenu en même temps et au même rythme à tous les apprenants, prévoient le même style d'apprentissage pour tous, ce qui n'est évidemment pas possible dans un groupe composé de plusieurs apprenants. Finalement, les méthodes données, qui manquent, dans leur majorité, d'interaction et de communication directes et immédiates, ne permettent pas aux enseignants de détecter les fautes éventuelles, de révéler les lacunes dans la compréhension du message communiqué et de procéder à la correction, ce qui augmente le risque d'avoir des fautes enracinées, ainsi qu'une perception erronée du contenu. Autrement dit, les enseignants, limités dans leurs ressources et leurs outils, ne peuvent pas réorienter le cours pour améliorer la maîtrise du contenu.

Ainsi, la stratégie d'enseignement direct, exercée par l'intermédiaire de méthodes transmissives et expositives qui assurent la transmission directe des connaissances, peut être

complétée par d'autres méthodes propres aux différentes stratégies d'enseignement pour combler d'éventuelles lacunes.

3.1.1.4.2. LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LA STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT INDIRECT

La stratégie d'enseignement indirect s'exerce à travers des méthodes qui permettent de transmettre indirectement les connaissances, contrairement aux méthodes d'enseignement direct, qui en assurent une transmission verticale. En d'autres termes, les enseignants ne se positionnent pas comme des émetteurs de connaissances, mais comme des guides qui orientent la découverte et l'acquisition des connaissances par les apprenants. L'enseignement est mené, d'après le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, selon les méthodes démonstratives, la résolution de problèmes, l'étude de cas, les enquêtes individuelles ou en groupe, la formation et l'acquisition de concepts, etc.[212] Les méthodes données prévoient un chemin qui part d'abord du concret et avance ensuite vers la théorie, par la généralisation et la formulation théorique des régularités observées dans les exemples étudiés. Une fois que les généralisations sont faites, elles débouchent sur de nouveaux exemples qui permettent d'approfondir l'apprentissage et la mémorisation. Ainsi, les apprenants partent des cas pratiques, vivent des expériences, étudient le contenu et acquièrent des savoir-faire pour pouvoir, par la suite, formuler des conclusions qui leur permettent, plus tard, de démontrer leur compréhension des régularités à l'aide de nouveaux cas pratiques.

Les méthodes démonstratives qui correspondent aux trois étapes majeures mentionnées ci-dessus peuvent être divisées en trois grands groupes : les méthodes de démonstration, telles que la résolution de problèmes, la formation des concepts, etc. ; les méthodes de reformulation, telles que l'acquisition des concepts, les schémas conceptuels, etc. ; les méthodes d'expérimentation, telles que les enquêtes, les discussions réfléchies, etc.[213]

Pendant l'apprentissage par la méthode de résolution de problèmes, les apprenants mobilisent leurs compétences actuelles pour trouver des solutions. Ainsi, ils débutent le travail, avant tout, par la constatation et la compréhension du problème, passent ensuite à

[212] Ibidem
[213] Ibidem

l'identification des causes du problème et enfin proposent des pistes adéquates pour trouver d'éventuelles solutions. La méthode de la résolution de problèmes donne non seulement des solutions immédiates, mais élargit également le champ de connaissances des apprenants. Cette méthode d'enseignement se transforme en stratégie d'apprentissage que les apprenants appliquent pour résoudre d'autres problèmes similaires. Dans le cas des connecteurs, les enseignants peuvent mettre à disposition des apprenants des textes dans lesquels les enchaînements logiques sont absents, mais implicitement repérables, ensuite leur demander d'identifier les manques et enfin d'enrichir le texte par des connecteurs correspondants à la situation, au style du texte, au langage, etc., afin de rendre ces relations explicites et facilement repérables.

La formation de concepts constitue également une méthode typique de l'enseignement indirect. Elle donne aux apprenants la possibilité d'analyser les informations provenant de différentes sources et de les synthétiser en concepts englobants. Afin de travailler selon la méthode donnée, il est indispensable que les apprenants disposent de connaissances et de compétences antérieures, afin de s'appuyer sur une base théorique et pratique pour établir des relations entre les éléments, les classer en hiérarchies et les organiser en catégories. Il s'agit d'un raisonnement inductif qui procède à partir des données et des éléments que les apprenants analysent et regroupent pour formuler des concepts. En agissant en tant que concepteurs autonomes, les apprenants, guidés par leurs enseignants, acquièrent des compétences spécifiques qui peuvent leur être utiles dans leur parcours académique et professionnel. Appliquée aux connecteurs, cette méthode permet aux apprenants de faire des observations, de comparer et d'analyser des contenus variés pour y repérer les connecteurs, les classer et les catégoriser. À l'étape suivante, ils formulent les règles et les concepts qui généralisent l'usage des connecteurs.

L'acquisition des concepts formulés permet aux apprenants de mémoriser ce qu'ils considèrent important. Il s'agit d'une méthode par laquelle les enseignants développent chez les apprenants les compétences d'analyse théorique et leur fournissent des outils pour que ces derniers comparent plusieurs concepts afin d'y repérer les notions importantes. Cette méthode peut compléter la précédente ou figurer comme une méthode à part entière. Les concepts formulés par les enseignants, par les auteurs des manuels de grammaire ou par les apprenants

eux-mêmes sur l'usage des connecteurs peuvent être comparés, synthétisés et mémorisés par les apprenants.

Les schémas conceptuels développent davantage cet esprit analytique chez les apprenants, car leur création exige une analyse approfondie et une mise en commun des données recueillies sous forme de schémas, ce qui facilite l'apprentissage. Faire des schémas avec les catégories de connecteurs et des exemples d'utilisation permet aux apprenants de mieux étudier le contenu.

Les enseignants peuvent proposer aux apprenants de mener des enquêtes sur des thèmes spécifiques. C'est une méthode d'application de la stratégie d'enseignement indirect qui invite les apprenants à s'approprier le rôle actif des acteurs de l'apprentissage et à mener des recherches afin d'approfondir leurs connaissances dans un domaine spécifique. Pour mener une enquête, les apprenants doivent disposer de compétences pertinentes acquises au préalable et les mobiliser pour atteindre les objectifs fixés. Ils doivent, par exemple, pouvoir poser des questions bien formulées, analyser des données, élaborer des hypothèses et les vérifier. Ce travail crée une ambiance de collaboration et d'interaction entre les enseignants et les apprenants, ou entre les apprenants eux-mêmes, en garantissant le succès de l'enseignement et de l'apprentissage, car les résultats de l'enquête et les conclusions correspondantes dépendent de leurs capacités mutuelles à écouter et à respecter les hypothèses proposées au cours du travail. Le style de l'enquête, défini par les enseignants, peut inciter les apprenants à suivre un raisonnement inductif, en passant du particulier au général, afin de dégager des concepts généraux à partir de la vérification de faits ponctuels. Les apprenants, après avoir étudié les données concrètes, élaborent et formulent des généralisations pour avancer vers la définition et l'acquisition de théories englobantes. Ce déroulement suppose que les apprenants disposent préalablement de connaissances du cadre théorique correspondant, pour avoir une piste à suivre dans leur raisonnement, ainsi que de compétences pour mener des analyses et organiser leurs idées. Si les enseignants prévoient que les apprenants doivent recourir au raisonnement déductif, ils leur proposent de s'appuyer sur des théories existantes, d'en trier les éléments à tester lors d'une enquête, de recueillir des informations complémentaires et d'analyser les résultats afin de prouver la justesse de la théorie initiale. Les enquêtes dans le cadre de l'étude des connecteurs peuvent être menées à une étape avancée de l'enseignement et de l'apprentissage pour donner aux apprenants la possibilité d'effectuer des recherches sur les

connecteurs, d'orienter leur parcours vers la linguistique ou la didactique selon leurs préférences et d'approfondir leurs connaissances sur des thèmes qui les intéressent.

Les discussions réfléchies permettent d'entamer des échanges d'idées, de mettre en lumière les défis et de trouver des solutions aux problèmes susceptibles de survenir lors de l'apprentissage. C'est un excellent moyen de mettre de la dynamique dans le travail d'un groupe et d'activer les capacités d'écoute et d'analyse des apprenants. Il s'agit d'une méthode quasi universelle qui peut être appliquée à des moments différents de l'enseignement et de l'apprentissage et peut favoriser une meilleure assimilation du contenu étudié.

Contrairement aux méthodes expositives, comme nous l'avons vu, les méthodes démonstratives permettent aux enseignants d'engager les apprenants dans un apprentissage actif en créant une interaction immédiate avec eux. La présence d'une telle interaction permet aux enseignants de suivre la progression du groupe et de chaque apprenant au sein du groupe, de révéler et de corriger immédiatement leurs erreurs et de réorienter l'enseignement pour favoriser une meilleure compréhension et une mémorisation plus approfondie du contenu par les apprenants. Les apprenants engagés activement dans le travail font preuve de concentration, d'attention et d'implication et corrigent leurs erreurs pour apporter des solutions aux problèmes soulevés. Dans cette configuration, les apprenants se sentent plus libres de poser des questions ou d'y répondre pour présenter les résultats obtenus. Il s'agit de démarches qui mettent l'accent, entre autres, sur le développement des compétences de communication professionnelle, car dans un milieu collaboratif, les apprenants mettent en œuvre leurs meilleures aptitudes de communication afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. C'est ainsi que leur esprit critique et leurs compétences analytiques se développent en leur donnant une liberté de choix dans leur apprentissage, ainsi qu'une autonomie dans la prise de décisions, ce qui mène, à son tour, à une autonomie dans l'apprentissage. En règle générale, ces méthodes démonstratives présentent un grand potentiel et une variété d'outils pour être mises en œuvre dans le travail avec un petit groupe, notamment lors des cours pratiques de grammaire. Les enseignants peuvent faire la démonstration du contenu du cours, expliquer aux apprenants le choix et l'objectif des activités proposées, guider des réflexions communes qui permettent aux apprenants de découvrir le contenu, ainsi que présenter en détail le déroulement des activités à réaliser, etc. Ce style de travail permet aux enseignants d'établir un rythme adapté au groupe, d'accorder suffisamment de temps au travail de chaque apprenant, d'évaluer le niveau de compréhension de chacun et de

formuler des retours pertinents pour guider les apprenants dans leur apprentissage. Ainsi, les enseignants peuvent s'y positionner comme des guides et laisser aux apprenants le choix de leur style d'apprentissage. C'est un chemin qui mène à l'accomplissement des activités participatives et interactives par les apprenants.

Les méthodes caractéristiques de la stratégie d'enseignement indirect font référence aux postulats des théories constructivistes de l'apprentissage, qui supposent que les apprenants construisent consciemment leurs propres structures de connaissances et de compétences, afin de résoudre des problèmes, de se former à l'esprit critique, d'acquérir et de mémoriser des concepts, et de pouvoir les réinvestir dans d'autres contextes. Les apprenants actifs prennent des décisions en autonomie sur leur apprentissage, ce qui leur donne une forme individuelle à leurs connaissances et à leurs compétences.

3.1.1.4.3. LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LA STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT INTERACTIF

Dans la classification des stratégies d'enseignement élaborée par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, la stratégie d'enseignement interactif se rapporte au processus d'apprentissage actif, où les interactions entre tous les participants à l'enseignement et à l'apprentissage garantissent un succès observable par tous. D'après cette vision, développée dans les années 1980, les apprenants acquièrent et mémorisent plus facilement le contenu du cours grâce à des débats et des discussions dans un environnement d'interaction créé par les enseignants pendant le cours. Comme toute autre stratégie, la stratégie d'enseignement interactif s'applique au moyen de méthodes qui sont propres à elle. Les méthodes interrogatives, également appelées méthodes maïeutiques, mettent l'accent sur le questionnement et constituent une démarche orientée par les enseignants. Ceci amène les apprenants à construire leurs propres structures de connaissances et de savoirs fondées sur la réflexion et les réponses aux questions posées. Souvent appliquées en parallèle des méthodes expositives, les méthodes interrogatives placent les apprenants au cœur de l'apprentissage en leur accordant un rôle actif.

Les méthodes pédagogiques, telles que les débats, les jeux de rôle, les tables rondes, l'apprentissage en groupe ou par pairs, etc., qui caractérisent l'enseignement interactif, sont souvent accompagnées de ressources pédagogiques telles que des démonstrations pratiques, des

exemples contextualisés, des documents authentiques, des supports audiovisuels, etc. L'utilisation de telles ressources donne davantage de vivacité au déroulement de l'unité d'enseignement, car les enseignants créent ou sélectionnent des exercices et des activités donnant lieu à des débats, aux interactions entre les apprenants, ou entre les apprenants et les enseignants. Ce mode de travail suscite des réflexions individuelles ou en groupe et facilite l'assimilation du contenu par les apprenants. Il est évident que, pour mener ce type de travail, les apprenants doivent être dotés de connaissances acquises au préalable, et que les enseignants doivent tenir compte de celles-ci pour choisir les questions à leur poser. Ainsi, les enseignants posent des questions structurées pour guider les apprenants et les inviter à réfléchir à des réponses qui, à leur tour, permettent d'accéder progressivement au contenu du cours. Les apprenants, guidés par les enseignants, sont activement impliqués dans le processus d'apprentissage et recourent à leurs propres connaissances pour trouver les réponses appropriées aux questions posées. Cette interaction immédiate entre les apprenants et les enseignants permet de révéler et d'identifier sur place les problèmes susceptibles d'empêcher les apprenants de comprendre le thème et de recentrer l'enseignement pour améliorer la compréhension du contenu et son assimilation.

À l'aide de la méthode de débats, les enseignants font découvrir le contenu du cours aux apprenants. Le débat, souvent présenté sous une forme spontanée et interactive, peut paraître improvisé, mais doit être préparé à l'avance pour assurer la transmission des connaissances souhaitées et la formation des compétences correspondantes chez les apprenants. De cette manière, le débat ne se présente pas comme une fin en soi, mais comme une forme de réflexion en commun qui permet simultanément un apprentissage collectif et une exploitation individuelle. Les enseignants disposent d'une variété de ressources et d'outils pour préparer un débat. Pour débuter, ils peuvent proposer aux apprenants de visionner une séquence vidéo, de faire une activité de prélecture, d'écouter un enregistrement, etc., pour identifier les problèmes, réfléchir et trouver des arguments pour proposer des solutions pertinentes. Ensuite, les enseignants lancent une discussion à l'aide de questions préparées à l'avance, ce qui permet aux apprenants de s'exprimer, de défendre leurs points de vue, d'écouter les autres, d'être écoutés et de réagir lorsqu'ils souhaitent argumenter ou clarifier un point précis. Les conclusions des débats montrent un consensus parmi les participants quant à la manière de résoudre les problèmes identifiés. Pour appliquer cette méthode, les enseignants doivent se

préparer avant l'organisation du débat, sélectionner les ressources et les supports didactiques, en tenant toujours compte des connaissances et des compétences actuelles des apprenants, les mettre à leur disposition, gérer le temps du débat et la coopération entre les apprenants, etc. Le débat est une méthode efficace pour l'enseignement du français langue étrangère à un niveau avancé, pour réviser un contenu appris, pour engager les apprenants dans une discussion sur un thème controversé et leur permettre de s'exprimer librement en mettant en pratique leurs connaissances en langue étrangère. Pendant les cours de langues étrangères, le débat, selon Eveleigh et Tozzi, peut enrichir les échanges en les « dramatisant »[214] et en suscitant chez les apprenants un intérêt accru pour le contenu linguistique. Cette implication pousse les apprenants à mettre en œuvre des techniques de mémorisation individuelles favorisant une appropriation efficace du contenu. Cependant, dans la littérature concernée, nous trouvons des dizaines de méthodes de débat qui ne se concentrent ni sur le contenu ni sur sa mémorisation. Par exemple, chez Mattes et Danquin, nous trouvons la méthode de l'aquarium, qui propose un débat qui se tient au centre de la salle où les débatteurs sont observés par d'autres apprenants. Les observateurs suivent le déroulement du débat, prennent des notes et, à la fin, commentent le comportement et les actions des débatteurs. Les enseignants peuvent organiser plusieurs séances de débat et, puisque les rôles sont alternés, tout le monde y participe, soit en qualité de débatteur, soit en qualité d'observateur. La méthode est appelée « méthode de l'aquarium », puisque les débatteurs sont observés comme les poissons le sont dans l'aquarium.[215] C'est un type de débat qui ne vise pas la mémorisation du contenu, mais l'entraînement des comportements des apprenants, dans l'objectif d'amener un changement comportemental. Cet exemple de débat nous permet de conclure que les enseignants disposent d'une grande variété de types de débats pour opter pour ceux qui sont les plus appropriés et utiles dans leur contexte d'enseignement.

Le jeu de rôle est une méthode d'enseignement qui permet aux enseignants de créer des situations proches de la réalité que les apprenants pourraient rencontrer dans leur vie quotidienne ou professionnelle, et ces derniers doivent agir, générer des réponses appropriées et démontrer des réactions pertinentes en recourant aux connaissances et aux compétences

[214] Eveleigh, H., & Tozzi, M. (2002). *Pourquoi « débattre en classe » ? Les Cahiers pédagogiques*. Consulté le 8 mai 2024 à l'adresse https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-debattre-en-classe/

[215] Mattes, W., & Danquin, R. (2015). *52 méthodes pratiques pour enseigner*. Canopé éditions, pp. 148-149

acquises antérieurement. Le format proposé prévoit un apprentissage pratique et actif qui permet aux apprenants de retenir le contenu du cours et de l'approprier individuellement. Comme le mentionnent Lavallière, Lefebvre et Couture, la méthode donnée est utilisée, entre autres, dans le but de développer, chez différents professionnels, des attitudes telles que l'empathie à l'égard de certaines clientèles,[216] une qualité personnelle et professionnelle particulièrement importante chez les futurs enseignants, par exemple. Lors de l'activité de jeu de rôle, les apprenants comprennent mieux les caractéristiques des personnages concrets, réfléchissent et, dans leur bagage langagier, choisissent des termes et des structures qui les aident à formuler des réactions cohérentes à partir des consignes du contexte de la situation spécifique, en correspondance avec le métier, le caractère et le milieu social de leurs personnages. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner les situations dans de petits commerces, les simulations de dialogues qui servent à retravailler le contenu du cours sur le sujet des achats, en activant le vocabulaire et la grammaire acquis, en intégrant des formules de politesse, les outils de structuration du discours, etc. Les enseignants peuvent ainsi créer un environnement linguistique proche de l'authenticité et donner aux apprenants la possibilité de mettre en pratique leurs compétences d'intervention dans des situations réelles.

L'organisation de tables rondes, comme méthode d'enseignement actif, offre aux apprenants l'occasion de réfléchir ensemble et de discuter d'un thème proposé, en mobilisant toutes les connaissances et compétences antérieurement acquises. Ils font, de cette manière, des révisions, mais acquièrent également de nouvelles connaissances et développent de nouvelles compétences. Les enseignants, quant à eux, agissent comme des modérateurs qui fixent les règles de la table ronde en proposant, par exemple, le thème de discussion, en définissant les règles de participation et en gérant le temps alloué à une séquence. Pour que les enseignants puissent organiser une table ronde pendant un cours de langue étrangère, ils doivent s'assurer que les apprenants ont un niveau linguistique adéquat pour interagir, ainsi qu'un niveau de connaissances théoriques et pratiques suffisamment avancé sur le thème. Les apprenants, jouant un rôle clé dans ce processus d'apprentissage, sont motivés à présenter leurs points de vue, à écouter les autres et à répondre aux questions.

[216] Lavallière, M., Lefebvre, F., & Couture, S. (2018). Le jeu de rôle en pédagogie universitaire : Un exemple d'utilisation. *Le Tableau, 7*(2). https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/56/, p. 2

La méthode d'apprentissage en groupes ou en pairs permet aux apprenants d'acquérir des connaissances et de développer des compétences grâce à la coopération et à la communication. Autrement dit, les connaissances sont acquises et les compétences sont développées non seulement à l'aide des supports didactiques choisis, mais également grâce à l'interaction entre les apprenants qui travaillent sur les concepts proposés, où chacun mobilise ses connaissances dans la discussion. Le travail étant commun, les apprenants se fixent un seul objectif et, pour y parvenir, mettent en œuvre leurs meilleures qualités individuelles. Ainsi, ils apprennent en collaborant, voient l'application concrète de leurs connaissances et perfectionnent leurs compétences. Les enseignants, quant à eux, guident cet apprentissage. Les avantages d'un tel enseignement et d'un tel apprentissage sont multiples : l'acquisition du contenu du cours, le développement des compétences de travail coopératif, l'ouverture d'esprit, la valorisation de l'importance du travail en équipe, le sens de l'adaptabilité et de la flexibilité au travail, etc.

Les méthodes mentionnées sont fondées sur l'interaction active, les discussions, la recherche individuelle ou collective des réponses aux questions posées, la coopération et la communication entre tous les acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage. Elles permettent la mémorisation analytique du contenu et la formation des compétences d'interaction. Il est évident que ces méthodes, comme d'ailleurs toutes les autres, demandent aux enseignants une gestion réfléchie des cours en fonction de la taille du groupe, des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage, des ressources disponibles, etc.

3.1.1.4.4. LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LA STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

La stratégie d'apprentissage expérientiel s'applique au moyen de méthodes d'enseignement qui mettent en valeur l'expérience pratique des apprenants. Le contenu du cours comprend des informations sélectionnées par les enseignants et acquises par les apprenants à travers des tâches pratiques, des projets individuels ou en groupe. Pour y parvenir, ils recourent à leurs connaissances et à leurs compétences issues de leurs expériences vécues. Dans un milieu naturel et authentique, les apprenants agissent en autonomie, découvrent et mémorisent les connaissances, les règles et les particularités d'une situation pratique. Les

enseignants peuvent demander aux apprenants d'identifier la problématique d'une situation donnée, d'en faire une analyse en s'appuyant sur leur expérience personnelle, d'établir des liens entre les phénomènes étudiés et d'en présenter une synthèse cohérente. Les apprenants peuvent également tirer des généralisations des régularités observées et formuler des théories susceptibles d'être appliquées à des situations similaires. Il s'agit d'un cycle qui peut se répéter plusieurs fois et favoriser une alternance entre la pratique et la théorie, mobilisant les connaissances correspondantes.

L'apprentissage expérientiel, en raison de ses particularités, est difficile à appliquer dans l'enseignement des matières théoriques, mais il se révèle efficace dans le travail des matières pratiques, où les règles et les exceptions, les erreurs et les particularités enrichissent les expériences. Les apprenants de niveau débutant, sans connaissances ou compétences préalablement acquises, n'ont pas suffisamment de recul pour se référer à leur propre expérience et analyser le contenu conformément aux consignes du cours. Ainsi, cette méthode peut être appliquée uniquement lors du travail avec des apprenants autonomes ayant un certain niveau avancé de connaissances et de compétences correspondantes, qui s'investissent dans le travail à l'aide d'expériences pratiques afin d'accéder à de nouvelles informations. Dans ce contexte de travail, les enseignants assument le rôle de modérateurs, qui définissent les consignes et les séquences de projets, interviennent en cas de difficultés, etc. Les étapes d'expérience pratique, d'analyse, de généralisation et de transfert assurent un cycle complet et ininterrompu d'apprentissage qui permet aux apprenants d'avancer graduellement dans l'acquisition de leurs connaissances.

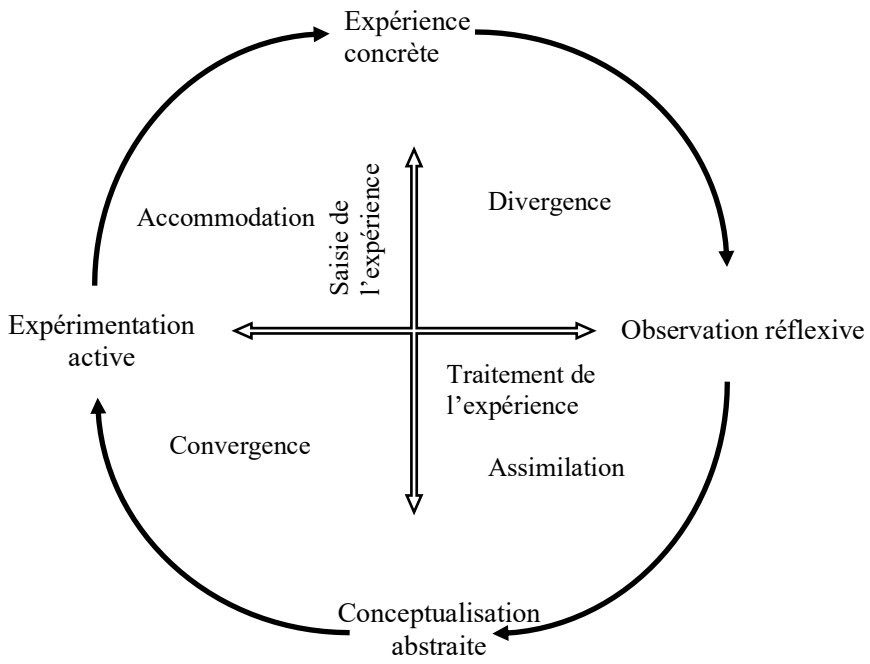


Figure 6 : Le cycle d'apprentissage expérientiel [217]

Les apprenants, en tant qu'acteurs actifs du processus, discutent et analysent le thème, proposent de nouveaux concepts et échangent des connaissances. Les enseignants interviennent pour orienter le travail des apprenants et pour assurer le bon déroulement du cycle d'apprentissage, par exemple en organisant un débat lorsque cela est nécessaire pour appuyer une théorie à l'aide des arguments, en résumant les concepts générés et en transmettant les connaissances. D'après Kolb et Kolb, les enseignants doivent également mener des activités fondées sur le niveau d'implication le plus approprié et le plus significatif pour les apprenants[218], pour que ces derniers manifestent leurs meilleures qualités et atteignent les résultats attendus par l'apprentissage.

Chez Chamberland et al., nous rencontrons des formules pédagogiques applicables au cadre de l'apprentissage expérientiel. Pour assurer un apprentissage expérientiel, il est possible

[217] Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development.* In S. Armstrong & C. Fukami, *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 42–68). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3, p. 42

[218] Ibidem

de mettre en œuvre les méthodes suivantes : l'étude de cas, le projet, la simulation, les jeux de rôle, la visualisation guidée, la recherche guidée, l'e-portfolio, etc.[219]

L'étude de cas, une méthode permettant également d'assurer le fonctionnement de la stratégie d'enseignement indirect, s'inscrit parfaitement dans l'apprentissage expérientiel. Les enseignants demandent aux apprenants de trouver une ou plusieurs solutions au problème issu, d'après Ménard, « d'une situation concrète ou réaliste qui relate un incident ou raconte l'évolution d'un événement dans le temps ».[220] Chamberland, Lavoie et Marquis mentionnent que les enseignants font « une proposition, à un petit groupe, d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires ».[221] Le problème proposé demande aux apprenants d'activer leurs connaissances présentes et de faire preuve de compétences analytiques afin d'identifier les éléments constitutifs du problème et d'établir un diagnostic. Une fois cette étape accomplie, les apprenants passent à la réflexion et à l'observation, proposent des solutions à partir de leurs propres expériences, trouvent des solutions adaptées et formulent des règles générales et communes, applicables à des situations similaires à la situation initiale. Le succès de ce cycle permet aux apprenants d'élargir l'éventail de leurs connaissances et de leurs compétences, de valoriser leurs expériences pratiques et d'avancer vers l'autonomie professionnelle. Les enseignants mettent des supports didactiques comme des textes, des vidéos, des enregistrements, etc., à la disposition des apprenants, leur laissent une liberté d'échanges et interviennent en cas de besoin. Afin d'apprendre les connecteurs en français, les apprenants peuvent étudier les textes où les organisateurs textuels sont absents. Ils peuvent discuter pour y repérer les relations entre plusieurs composantes du texte, qui pourraient être plus facilement repérées en cas de connecteurs, donner des exemples ou parler des textes similaires qu'ils ont eu l'occasion de lire, dans lesquels les connecteurs marquaient telle ou telle relation, et présenter les avantages de l'usage de ces outils de liaison. Une fois les autres convaincus de l'importance

[219] Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2011). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec, p. 40

[220] Ménard, L. (2015). La méthode des cas. In *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), p. 110

[221] Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec, p. 91

des connecteurs, ils peuvent passer aux règles d'usage des connecteurs et réfléchir à leur application aux textes de même type.

La simulation, pour Chamberland, Lavoie et Marquis, est la « reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste d'une réalité ».[222] Les enseignants peuvent créer des situations professionnelles réalistes, présentées sous la forme d'un problème professionnel à résoudre ou d'un événement nécessitant une intervention active, et demander aux apprenants de s'y positionner. Il s'agit d'une tâche spécifique à accomplir sur un problème préalablement identifié, sur un cas concret que les apprenants doivent étudier sous l'angle qu'ils trouvent le plus adapté. Ils doivent sélectionner librement les éléments importants, exprimer leurs opinions et justifier toutes leurs démarches. De Jong et Van Joolingen précisent que « dans cette approche, on met l'accent sur l'apprenant, pour qu'il soit acteur dans le processus d'apprentissage. Les principales actions de l'apprenant sont de changer la valeur des variables afin d'observer les changements qui en résultent ».[223] Pour pouvoir le faire et avancer dans leurs recherches, les apprenants doivent être capables de se montrer ouverts et flexibles, de comprendre les relations entre les causes et les conséquences, de formuler des hypothèses, d'argumenter leurs opinions, de concevoir des concepts, etc. Les simulations professionnelles peuvent être intégrées à l'apprentissage pour mettre en pratique les notions et les concepts étudiés précédemment, afin de créer chez les apprenants des relations observables entre la théorie et la pratique professionnelle.

La méthode de la découverte guidée est une méthode introduite par les enseignants pour inciter les apprenants à découvrir un contenu particulier à travers des questions que les enseignants leur posent et les opérations cognitives qu'ils doivent effectuer pour accéder aux informations sélectionnées par les enseignants. C'est un moyen pratique et interactif de façonner un enseignement. Selon Mosston, il existe dix opérations cognitives qui mènent à une compréhension réussie du contenu : reconnaissance, analyse, synthèse, comparaison et contraste, formulation de conclusions, hypothèses de mémoire, recherche, invention et

[222] Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2000). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec, p. 81

[223] De Jong, T., & Van Joolingen, W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research, 68*(2), https://doi.org/10.3102/00346543068002179, pp. 179–201

découverte.[224] Les opérations mentionnées, réalisées par les apprenants, leur permettent de s'investir activement dans l'apprentissage et de construire progressivement leurs propres structures de connaissances. Cet engagement étant très important, les apprenants sont personnellement responsables de la compréhension et de la mémorisation du contenu, de sa réutilisation, ainsi que de leurs progrès individuels.

Parmi les méthodes susceptibles d'être mises en œuvre pour mener un apprentissage expérientiel, nous devons également souligner la méthode de l'e-portfolio, qui permet aux apprenants de créer des portfolios numériques ou en ligne contenant les acquis issus de l'expérience. Il est sans doute vrai que les apprenants d'aujourd'hui sont très attachés à leurs gadgets numériques et qu'ils se sentent plus motivés à y sauvegarder leurs réflexions et les résultats de leur apprentissage, à accomplir des tâches et à vérifier les compétences acquises à l'aide de logiciels et d'applications numériques. Les enseignants peuvent proposer la méthode de l'e-portfolio seule ou en complément des autres méthodes d'enseignement, pour travailler un seul thème spécifique ou pour organiser les connaissances acquises tout au long des études. Cette méthode facilite le développement des démarches réflexives chez les apprenants, qui peuvent suivre leurs progrès sur une période donnée de l'apprentissage à l'aide d'outils numériques qui leur sont rapidement accessibles. La création d'un tel portfolio numérique, qui contient des données sur l'apprentissage et est accessible aux enseignants, leur donne de nouveaux outils d'évaluation immédiate, qui peuvent être suivis en temps réel par les apprenants. En d'autres termes, les enseignants peuvent y faire des corrections et des évaluations, suivre le progrès des apprenants et les guider dans le suivi de leur travail, ce qui aidera les apprenants à identifier les lacunes de leur travail et à perfectionner le processus d'acquisition des connaissances. Ce type d'apprentissage encourage l'autonomie des apprenants car ils réfléchissent à leur parcours et trouvent des outils modernes pour améliorer leurs connaissances. Les apprenants gèrent leurs propres projets et assument la responsabilité de leurs actions. De plus, leurs e-portfolios représentent des modèles de projets professionnels dont ils peuvent se servir pour en créer d'autres à l'avenir. Par exemple, dans notre contexte spécifique, les futurs enseignants de français langue étrangère ou les autres spécialistes du FLE peuvent recourir plus tard à ce modèle de portfolio numérique pour personnaliser les curriculums de l'institution, assurer la progression de leur programme pédagogique, avoir un

[224] Mosston, M. (1972). *Teaching: From command to discovery*. Wadsworth, p. 117

accès immédiat au projet des cours à dispenser, y faire des modifications et des ajustements à tout moment, etc. C'est un moyen efficace d'intégrer les possibilités du numérique au travail des enseignants et à l'apprentissage, puisque les deux côtés du processus recourent de plus en plus à des outils numériques et s'en servent à tous les niveaux, tant professionnels que personnels.

Les méthodes pédagogiques expérientielles ont des points communs : la valeur et le poids de l'expérience des apprenants dans l'enseignement, la liberté des apprenants dans l'apprentissage, ainsi que l'autonomie et la maturité. À l'aide de ces méthodes, les enseignants impliquent les apprenants dans un travail actif où ces derniers s'investissent pour atteindre les résultats fixés par la consigne.

3.1.1.4.5. LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LA STRATÉGIE DE L'ÉTUDE INDÉPENDANTE

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, comme nous l'avons mentionné, propose l'étude indépendante comme la cinquième stratégie d'enseignement pour guider les apprenants dans leur travail d'étude ou de recherche, tout en mettant l'accent sur l'acquisition d'autonomie. Cette stratégie, tout comme les autres, requiert la mise en œuvre des méthodes d'enseignement correspondantes, sélectionnées en fonction des connaissances et des compétences visées par l'enseignement. Nous pouvons mettre en œuvre la stratégie d'étude indépendante par le biais d'exercices, de présentations, d'essais, de projets de recherche, d'apprentissage inversé, etc.

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan propose les exercices préparés par les enseignants comme l'une des méthodes de la stratégie d'étude indépendante. Ces exercices peuvent prendre la forme de questions auxquelles les apprenants répondent individuellement ou en petits groupes.[225] Pour assurer le succès de la méthode proposée, il est indispensable que les enseignants établissent à l'avance les objectifs à atteindre par l'enseignement et que les exercices comprennent des questions clairement formulées et conformes à ces objectifs.

[225] Saskatchewan Education Department. (1991). *Approches pédagogiques – Infrastructure pour la pratique de l'enseignement.* Consulté le 10 juillet 2024 à l'adresse https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/chapitre_1.html

L'application de la méthode d'exercices demande aux apprenants de présenter leurs réponses de manière concise et claire, et de les étayer par des arguments convaincants. Bien sûr, les réponses peuvent révéler de nouvelles questions, et la quête des réponses aux questions nouvellement apparues assure, de cette manière, le cycle ininterrompu de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les enseignants peuvent inviter les apprenants à faire des présentations sur des thèmes importants en utilisant divers outils numériques, car, à notre époque, le numérique a fait son entrée dans les institutions d'enseignement et la majorité des apprenants maîtrisent les nouvelles technologies. Les présentations constituent une approche qui permet d'animer l'enseignement, de dynamiser la transmission des connaissances et de motiver les apprenants à prendre une part active dans tous les processus d'apprentissage. Ce format permet aux apprenants d'étudier et d'analyser le thème sous différents aspects, afin de trier et de synthétiser les éléments indispensables à présenter à l'attention du public de manière cohérente, précise et visuellement attrayante. Les enseignants veillent à ce que l'étude du thème présenté soit bénéfique à l'apprenant qui effectue la présentation et au public concerné. Avant de mettre en œuvre cette méthode et de proposer aux apprenants de faire des présentations, les enseignants doivent s'assurer que ces derniers disposent d'un large éventail de connaissances et de toutes les compétences nécessaires pour mener des recherches concises et tirer parti des outils technologiques. En d'autres termes, les apprenants doivent faire preuve de connaissances approfondies du contenu, être capables de distinguer les éléments essentiels des secondaires, disposer de techniques de classification et de hiérarchisation, présenter les éléments sélectionnés de manière cohérente. En outre, ils doivent être capables de faire des transitions entre les parties de la présentation pour permettre au public de suivre le contenu sans difficultés. C'est à cette étape, par exemple, que leurs connaissances des connecteurs peuvent être valorisées et démontrées. Il est évident que cette méthode convient aux apprenants ayant un niveau avancé en connaissances et en compétences transversales.

Une autre méthode caractéristique de l'étude indépendante consiste à rédiger des essais. Afin que les apprenants améliorent leurs compétences à l'écrit, les enseignants leur proposent de rédiger des essais argumentatifs sur une variété de thèmes correspondant à leur niveau de connaissances et reflétant leurs intérêts éducatifs. Les apprenants qui rédigent une production écrite sont amenés à réfléchir aux formes de rédaction, de formulation et de reformulation, à

l'orthographe et à la ponctuation, à l'emploi d'un vocabulaire approprié et aux formes grammaticales correspondantes, ainsi qu'à la cohérence et à la concision du texte. Un tel engagement personnel favorise la meilleure mémorisation des éléments utilisés au travail et rend cette méthode particulièrement efficace. Les enseignants guident les apprenants dans le choix des thèmes à étudier et, en fonction de l'avancement du travail, interviennent pour corriger les fautes de vocabulaire, de grammaire et d'orthographe survenues lors de la rédaction et leur fournissent des formules qu'ils peuvent intégrer à la production de textes cohérents. Dans l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs, la méthode de rédaction des essais constitue un outil précieux, car c'est dans la fabrication de textes cohérents et cohésifs que les apprenants font preuve de toute leur créativité et utilisent les connecteurs appropriés appris au cours de leur parcours éducatif.

Les projets de recherche que les enseignants proposent aux apprenants ayant un certain niveau de connaissances et de compétences renforcent l'esprit de responsabilité et d'engagement individuel vis-à-vis de la recherche et des formes correctes de présentation de ses résultats. Ces projets permettent aux apprenants de mener un travail approfondi sur les thèmes qui leur sont propres. Ils recherchent des informations, synthétisent et hiérarchisent les éléments indispensables à la compréhension et à l'analyse approfondies du thème, dans l'objectif d'en tirer des conclusions susceptibles d'être présentées comme des réponses aux problématiques révélées. Les enseignants, avant de proposer aux apprenants de mener des projets de recherche, doivent leur présenter les méthodes et techniques de recherche qui leur donneront les compétences nécessaires pour mettre en valeur les résultats et les conclusions de leur travail. Cette méthode peut être combinée à celle des présentations pour permettre aux apprenants de présenter les résultats de leurs recherches de manière visuellement attrayante.

La méthode de l'apprentissage inversé est utilisée par les enseignants dans le cadre de la stratégie d'étude individuelle pour donner l'initiative d'apprentissage aux apprenants. C'est une méthode spécifique qui met les apprenants au cœur d'une démarche d'apprentissage autonome. Avant de débuter l'enseignement sur un thème, les enseignants demandent aux apprenants d'effectuer des recherches, d'étudier, de préparer et de systématiser de manière autonome les données recueillies. Les enseignants peuvent indiquer les sources dont les apprenants peuvent se servir ou leur laisser la liberté de choix. Dans ce format, le contenu, les informations obtenues, les éléments considérés comme importants et leur présentation varieront

d'un apprenant à l'autre. Les données issues des recherches de tous les apprenants, combinées au sein d'une unité, structurent le cours. Les enseignants complètent le contenu pour donner une forme finale au cours. Ce travail, bien évidemment, requiert des apprenants des connaissances préalables et des outils théoriques et pratiques dont ils peuvent se servir pour mener des recherches. En outre, ils doivent être en mesure de distinguer les informations essentielles des secondaires, de présenter les données sélectionnées de manière pertinente, etc. Cette méthode est un moyen pratique permettant aux enseignants de mettre en évidence les différentes approches de chaque apprenant en matière de style de travail, lorsqu'il collecte, analyse et présente les informations synthétisées. C'est un partage qui révèle différentes stratégies d'apprentissage des apprenants, qui, ayant obtenu la liberté de travailler à leur propre rythme, ont la possibilité d'exprimer leurs goûts académiques, de montrer leurs styles de présentation du matériel du cours et de faire preuve de responsabilité dans leurs recherches. Cette méthode est également une manière directe de préparer les apprenants aux études postérieures à des fins académiques.

Toutes les méthodes pédagogiques par lesquelles la stratégie de l'étude indépendante est appliquée présentent des traits communs. Avant tout, elles visent à cultiver l'esprit critique, le sens analytique, la responsabilité personnelle et l'autonomie chez les apprenants. En outre, elles permettent de ne pas imposer un rythme de travail uniforme à tous les apprenants, mais de laisser ceux-ci gérer le temps et les ressources individuellement. Enfin, ces méthodes sont appliquées pour donner aux apprenants ayant des connaissances suffisantes et des compétences correspondantes la possibilité d'accomplir des tâches suffisamment complexes, car leur réalisation ne se limite pas au travail en salle, mais requiert également un investissement supplémentaire. Les enseignants guident les apprenants, mais leur accordent également de la liberté dans la prise de décisions clés concernant leur propre apprentissage. Le développement de cette autonomie générale chez les apprenants leur donne des outils d'analyse des informations, active leurs capacités de compréhension de la problématique et permet de générer des hypothèses et de trouver des solutions aux problèmes. Ainsi, dotés de connaissances enrichies et de compétences correspondantes, les apprenants prennent des initiatives professionnelles à l'avenir.

Il n'existe pas de méthodes miracles, efficaces en toutes circonstances et auprès de tous les publics, et il est également impossible d'éradiquer l'effet de la mode, la domination d'une

méthode à une certaine période historique, mais il est indispensable de les distinguer, d'en connaître les avantages et les limites, pour les appliquer en fonction des objectifs de l'enseignement. Afin de connaître et d'appliquer une méthode, il est indispensable de la distinguer des autres et d'en déterminer les composantes. D'après Meirieu, « on peut distinguer cinq composantes essentielles : le degré de didactisation, les situations utilisées, les outils mobilisés, la nature de la relation pédagogique proposée et les modalités d'évaluation envisagées. Bien évidemment, tout cela peut faire l'objet d'une infinité de combinaisons et ne fournit qu'une grille de lecture parmi d'autres ».[226] Chaque composante étant unique, les méthodes diffèrent et ces différences conditionnent les choix pédagogiques des enseignants, qui privilégient les méthodes les mieux adaptées à leur contexte éducatif.

Nous avons ainsi résumé les méthodes pédagogiques que nous avons jugées utiles à mettre en œuvre dans notre contexte d'enseignement pour chaque stratégie. Le choix des stratégies d'enseignement, comme nous l'avons vu précédemment, découle du style d'enseignement plébiscité, et les méthodes sont les moyens qui permettent de les mettre en œuvre. La figure donnée nous indique que les méthodes d'enseignement issues des différentes stratégies interagissent, ne s'excluent pas, mais, au contraire, peuvent se compléter au sein d'une même unité du cours. Bien évidemment, il ne s'agit pas d'une liste exhaustive de méthodes, mais d'un schéma susceptible d'être enrichi et complété en fonction des besoins, des objectifs et de toute nouvelle condition d'enseignement. Il s'agit d'une tentative de fournir des descriptions simples et pratiques de chaque méthode, en y précisant également les rôles des apprenants et des enseignants, ainsi que leur application dans la stratégie d'enseignement privilégiée. Afin de rendre plus claire l'utilisation des méthodes pédagogiques, nous avons donné des exemples d'enseignement des connecteurs selon différentes méthodes.

[226] Meirieu, Ph. (2024). Méthode pédagogique. Consulté le 7 juillet 2025 à l'adresse https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm

3.1.1.5. TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

Les techniques d'enseignement sont les actions spécifiques et les plus précises, utilisées par les enseignants pour donner de la forme aux méthodes pédagogiques. Il s'agit ainsi de démarches et d'activités ponctuelles qui leur servent à mettre en œuvre une méthode, dans l'objectif de perfectionner les connaissances et les compétences des apprenants. Ces techniques sont variées et multiples, et les enseignants les sélectionnent en fonction de leur contexte d'enseignement, du niveau de connaissances des apprenants, des exigences du programme d'études, des intérêts des apprenants, etc. Autrement dit, les techniques d'enseignement sont des activités concrètes, spécifiques et ponctuelles, privilégiées par les enseignants pour animer un cours selon des méthodes et des stratégies prédéfinies.

Nous avons choisi quelques techniques d'enseignement pour montrer, à titre d'exemple, comment et dans le cadre de quelles méthodes pédagogiques ou stratégies d'enseignement elles peuvent être utilisées. Il s'agit de démonstrations, d'explications, de questionnements, de discussions et de directives.

La technique de démonstration permet aux enseignants de présenter de nouveaux concepts et de nouvelles règles, d'expliquer une théorie ou le fonctionnement d'un processus, etc., et les apprenants suivent les explications et prennent des notes. Il s'agit d'une technique qui développe les compétences des apprenants en observation, en analyse, en synthèse, en hiérarchisation du contenu étudié et en prise de notes pour le réutiliser ultérieurement. Puisque dans le cadre de cette technique, il n'est pas possible d'évaluer immédiatement le taux d'assimilation du contenu présenté, les enseignants peuvent recourir à la répétition des éléments clés pour s'assurer que les informations présentées ont été comprises par les apprenants. Cette technique peut être utile dans le cadre de la stratégie d'enseignement direct, pour appliquer, par exemple, les méthodes d'exposé magistral, de vue d'ensemble, etc.

Les explications permettent aux enseignants d'attirer l'attention des apprenants sur les détails importants du contenu du cours. Ces explications, suivies de l'étape des questions-réponses, créent également des interactions entre les enseignants et les apprenants et favorisent une meilleure assimilation des connaissances sélectionnées et prévues. Cette technique peut servir, de cette manière, à la mise en œuvre de la stratégie d'enseignement direct ou

d'enseignement indirect. Nous pouvons trouver cette technique d'explication dans plusieurs méthodes, telles que la résolution de problèmes, les études de cas, les enquêtes, etc.

Le questionnement encourage la participation des apprenants, les invite à réfléchir, à réagir et à prendre la parole, et accroît ainsi la compréhension du contenu. Les enseignants interrogent les apprenants sur les thèmes précédemment étudiés, corrigent les erreurs constatées et orientent leur apprentissage. La technique du questionnement prévoit une planification des questions, une structure logique et une organisation préalable, car il s'avère indispensable que les questions soient adaptées au public et aux finalités d'enseignement, afin d'aller du simple au difficile et de permettre aux apprenants de suivre la formation graduelle de leurs propres connaissances. Le questionnement est une technique facilement adaptable à diverses méthodes dans le cadre de différentes stratégies d'enseignement.

La technique de discussion est caractéristique des stratégies d'enseignement interactif et indirect. Les enseignants peuvent initier les discussions sous forme de débats, de jeux de rôle, de tables rondes, etc., et inviter les apprenants à y participer activement. Cette technique crée un terrain propice où ces derniers sont encouragés à exprimer leurs opinions, à prendre position sur le contenu enseigné, à développer leurs capacités d'écoute et à donner des réactions adéquates, en renforçant ainsi leur esprit critique.

La technique des directives permet de montrer l'objectif de la discipline enseignée et d'établir des liens entre l'enseignement et les buts à atteindre. Il s'agit d'un enseignement qui prend en compte les stratégies d'apprentissage auxquelles les apprenants recourent pour obtenir les meilleurs résultats dans les délais prévus. Les enseignants recourent à la technique des directives dans leur enseignement, notamment par des stratégies d'apprentissage expérientiel et d'étude indépendante, et, avant de proposer une tâche aux apprenants, ils se posent des questions et réfléchissent aux stratégies d'apprentissage dont ces derniers disposent. Ceci permet aux enseignants de comprendre les aptitudes des apprenants à accomplir les tâches prévues.

En conclusion, nous avons présenté l'infrastructure de l'enseignement à travers ses composantes, en allant du plus général au plus précis, afin de créer une base conceptuelle offrant une compréhension approfondie des modèles, des stratégies, des méthodes et des techniques d'enseignement, ainsi que des rapports qu'entretiennent ces composantes. Notre analyse

renvoie aux concepts, aux formules et aux définitions qui sont prêts à être utilisés à bon escient, et elle guide ainsi dans la prise de décisions didactiques fondées sur la connaissance du fonctionnement de l'infrastructure de l'enseignement. En d'autres termes, la connaissance et la compréhension du fonctionnement de l'infrastructure de l'enseignement donnent la liberté pédagogique et la flexibilité professionnelle, qui peuvent ainsi faire preuve d'une grande créativité et d'une adaptabilité exceptionnelle en fonction des facteurs changeants en salle et en dehors de la salle.

3.2. APPRENTISSAGE

L'enseignement est un processus qui est indissociable de l'apprentissage, car les messages émis supposent la présence de récepteurs qui les décryptent. Afin de proposer une recherche englobant tous les processus interreliés, nous présumons l'importance particulière d'appréhender l'apprentissage comme un ensemble d'actions intentionnelles par lesquelles un individu acquiert et enrichit ses connaissances, se forme des compétences, se modifie le comportement et se développe de nouvelles attitudes. La compréhension et la connaissance approfondie de la nature de l'apprentissage et des procédés mis en œuvre par les apprenants pour l'assimilation du contenu du cours permettent, après Martinet, Raymond et Gauthier, de construire un savoir à enseigner, c'est-à-dire d'adopter une culture professionnelle intégrant des savoirs, des attitudes, etc.[227] En outre, il est indispensable de prendre en compte le fait que les spécialistes en français langue étrangère, comme le mentionnent Tardif et Desbiens, en particulier « les futurs enseignants doivent apprendre à apprendre afin d'être capables de développer ces nouvelles compétences tout au long de leur carrière en enseignement ainsi que de s'approprier les ressources qu'elles exigent ».[228] Ainsi, puisque les variables de l'enseignement changent, de même que celles de l'apprentissage, les enseignants doivent être en mesure de développer des compétences qui leur permettront de s'adapter aux évaluations

[227] Martinet, A. M., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation, p. 29

[228] Tardif, M., & Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : Bilan critique et perspectives d'avenir*. Les Presses de l'Université Laval, p. 22

correspondantes. La connaissance et la considération des procédés d'apprentissage facilitent l'établissement d'un enseignement réussi.

Les définitions de l'apprentissage sont nombreuses et variées chez les chercheurs et dans les théories issues de courants pédagogiques tels que le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme.

Pour Vienneau, « l'apprentissage désigne le moment où l'information est perçue, décodée et traitée ».[229] C'est un processus qui se déroule en temps réel lorsque les apprenants reçoivent, comprennent et analysent les informations. Il ajoute également que l'apprentissage représente un « processus interne, interactif, constructif, cumulatif et multidimensionnel, qui s'inscrit à l'intérieur d'une culture donnée et par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs ».[230] Cette interprétation souligne l'effet immédiat de l'apprentissage et y accorde des nuances plus complexes car, selon Raymond, il comprend « une série de phases (d'étapes), organisées dans le temps ».[231] Ainsi, les processus internes sont fortement conditionnés par une culture particulière chez les apprenants et par des savoirs qui ne se manifestent pas immédiatement ou directement au moment de leur acquisition, mais s'accumulent progressivement et interagissent pour créer une structure individuelle et solide de connaissances. De cette manière, comme Vinneau le remarque, l'apprentissage « fait appel à toutes les dimensions de l'apprenant, telles que les dimensions sociales, affectives et cognitives ».[232] Il ne s'agit pas d'une démarche uniquement intellectuelle, mais comme un processus large englobant les processus sociaux, comme l'interaction avec les enseignants, les autres apprenants, la famille, etc., puis, les processus affectifs qui comprennent les émotions, les motivations, la confiance en soi etc., et, enfin, les processus mentaux qui sont liés à l'intelligence, à la mémoire, à l'attention, à la compréhension, etc. Develay décrit l'apprentissage comme un processus mystérieux qui engendre les transformations et l'enrichissement physique d'un sujet grâce aux prélèvements d'informations dans son milieu de vie. Autrement dit, le processus d'apprentissage est une transformation que subissent les

[229] Vinneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. G. Morin, p. 4
[230] Ibidem, pp. 10-11
[231] Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste !* Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 43
[232] Vinneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. G. Morin, p. 33

apprenants et qu'ils entament lorsqu'ils entrent en contact avec des objets extérieurs.[233] Ce concept d'apprentissage en tant que transformation générale des apprenants peut être complété par la définition de Giordan qui précise que « l'apprentissage est rarement le produit d'une simple transmission. C'est surtout le résultat d'un processus de transformation... de transformation des questions, des idées initiales, des façons de raisonner habituelles »[234], le tout ciblant les changements motivés.

Legendre définit l'apprentissage comme un

> acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition des connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne.[235]

L'apprentissage est ainsi perçu comme une suite d'activités qui permettent aux apprenants d'acquérir des connaissances et de développer de nouvelles attitudes afin d'assurer leur propre évolution.

Notre étude des définitions d'apprentissage dans la littérature nous permet de le résumer comme un processus intentionnel de synthèse par lequel les apprenants assimilent les concepts, perçoivent et valorisent des objets à étudier en y accordant des dimensions cognitives et sociales, mettent en pratique les savoirs acquis et le tout conduit à des transformations internes. L'environnement éducatif et le monde qui l'entoure constituent une importante base de données où les apprenants puisent des connaissances, étudient les nouveaux phénomènes qui méritent leur attention, font leurs propres essais, se forment de nouvelles attitudes, etc. En outre, ils font preuve de leurs connaissances, compétences et attitudes. L'apprentissage demeure un travail collectif, mais il se décline au prisme de chacun des apprenants. Nous observons ainsi les effets individuels des stratégies d'apprentissage, qui varient d'un apprenant à l'autre, ce qui explique les différences de résultats.

---

[233] Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : Pour une épistémologie scolaire*. ESF, pp. 67-69, p.161

[234] Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF, pp. 263-264

[235] Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, p. 61

Dès lors, les dimensions cognitives, sociales et affectives étant stratégiques, elles constituent des facteurs décisifs pour la compréhension de l'apprentissage, et les grandes théories d'apprentissage, telles que le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme, fournissent des explications des phénomènes observés au cours de ce processus multilatéral.

3.2.1. COURANTS PÉDAGOGIQUES OU THÉORIES D'APPRENTISSAGE

La pédagogie du XXIe siècle représente une synthèse des principes issus de différents courants pédagogiques, qui reflètent les changements culturels, historiques, sociaux et politiques de chacune des époques et répondent aux nouvelles demandes de la société en matière d'éducation. Les différentes approches des courants pédagogiques et leurs principes philosophiques fondamentaux nous permettent de structurer notre perception pratique de l'apprentissage afin d'y recueillir les modèles, les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement, ainsi que les stratégies d'apprentissage.

Selon Vienneau, un courant pédagogique est le « cadre théorique et idéologique déterminant l'orientation générale du processus d'enseignement-apprentissage dans un contexte d'apprentissage donné ».[236] Autrement dit, les courants pédagogiques, comme un environnement philosophique global, comprennent les facteurs généraux qui définissent l'apprentissage. Rufin définit un courant pédagogique comme un « regroupement d'éléments objectifs et subjectifs issus de l'expérience, de la recherche, de différentes personnes pendant une période donnée et qui fournit un cadre explicatif de l'apprentissage ».[237] Il s'agit ainsi d'un apprentissage fondé sur des données théoriques et pratiques, issues de recherches scientifiques, de données empiriques ou d'expériences et de perceptions personnelles qui sont élaborées par différentes personnes à une époque donnée. Ces informations sélectionnées sont organisées et structurées pour constituer un contenu cohérent que les apprenants découvrent au moyen de démarches intentionnelles et ciblées. Vellas cite De Vecchi et énumère les six courants pédagogiques : apprentissage par transmission de connaissances, apprentissage par imitation,

[236] Vinneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. G. Morin, p. 45

[237] Ruffin, F. (2004). Les courants pédagogiques. In *Documents formation de formateurs, Recueil des fiches de références.* (2017). Valabre, p. 81

apprentissage par la recherche et l'expérience, apprentissage par actions téléguidées, apprentissage constructiviste, apprentissage cognitiviste.[238] Dans le cas de l'apprentissage par transmission de connaissances, les apprenants étudient les informations qui leur sont directement soumises par la voie de répétition et de mémorisation. L'apprentissage par imitation consiste à imiter les comportements ou les attitudes que les apprenants observent, et le succès de cette imitation constitue un gage de réussite de l'apprentissage. L'apprentissage par la recherche et l'expérience motive les apprenants à comprendre leurs propres besoins et objectifs, à mener des recherches et à construire leur propre système de savoirs. Les actions téléguidées permettent aux enseignants d'encadrer, de diriger et de contrôler, étape par étape, le travail des apprenants tout en leur laissant une liberté et une autonomie surveillées. Dans l'apprentissage constructiviste, les apprenants élaborent et construisent activement leurs connaissances à partir de leurs représentations personnelles du monde qui les entoure, de leur vécu et de leurs objectifs. Et l'apprentissage cognitiviste met les apprenants au cœur de leur apprentissage, car ce sont eux qui acquièrent, stockent et utilisent les connaissances pour prendre des décisions et agir selon leur propre vision du monde.

Les théories d'apprentissage du socioconstructivisme, du cognitivisme, de l'humanisme, du connectivisme et du béhaviorisme prennent leurs racines principalement dans la philosophie, la psychologie, la sociologie et d'autres disciplines. Elles révèlent les manières dont les apprenants acquièrent des connaissances et constituent une base solide pour comprendre les mécanismes qu'ils mettent en place pour maîtriser le contenu enseigné. Connaître la philosophie des théories d'apprentissage fournit aux enseignants un fondement solide pour comprendre des processus d'apprentissage et influence leur prise de décisions pédagogiques.

Nous n'avons pas pour objectif de présenter une étude philosophique approfondie des théories d'apprentissage, mais plutôt d'en désigner les lignes maîtresses qui guident les styles et les manières d'apprendre au sein de différentes approches de l'acquisition des connaissances. Il est important de connaître le cadre global du fonctionnement de l'apprentissage car, comme Schunk le souligne, « l'expérience pratique sans théorie est limitée à une situation donnée qui manque d'une approche globale et d'un cadre pour organiser la manière d'enseigner et

[238] Vellas, E. (2007). Comparer les pédagogies : Un casse-tête et un défi. *Éducateur*, numéro spécial, mai 2007

d'apprendre ».[239] Les données issues de l'expérience pratique doivent s'inscrire dans le cadre des théories, sinon elles ne seront utiles ni applicables dans des situations similaires et concrètes. La base théorique offre un vaste terrain de réflexion qui permet aux enseignants d'organiser et d'optimiser leur enseignement et de guider les apprenants dans leur apprentissage. Cette analyse nous permet de saisir les caractéristiques essentielles du processus d'apprentissage et nous conduit à connaître les mécanismes de l'assimilation du contenu.

3.2.1.1. BÉHAVIORISME

Les questionnements sur les manières d'apprentissage font l'objet de réflexions et de débats depuis des siècles et remontent aux travaux des philosophes grecs tels que Socrate, Aristote et d'autres. Au début du XXe siècle, les recherches sur l'éducation portent sur le changement du comportement de l'individu à la suite de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces réflexions conduisent à l'apparition de l'une des théories de l'apprentissage : la théorie béhavioriste.

Le comportementalisme, ou béhaviorisme, qui apparaît au début du XXe siècle, connaît un grand succès, en particulier jusqu'aux années 1960-1970, et influence considérablement, à l'époque, l'enseignement et l'apprentissage. Cette théorie considère l'enseignement comme un ensemble précis et structuré d'activités pédagogiques mises en œuvre pour initier des transformations réelles et observables du comportement de l'individu. À l'aide de l'apprentissage correspondant, les apprenants développent la capacité d'adaptation individuelle aux stimuli variés issus d'un environnement en constante évolution. Ils se voient dotés d'un sens de l'analyse et d'un esprit critique, de capacités intellectuelles avancées, et s'approprient de nouveaux comportements, les adaptant facilement aux nouvelles situations et aux réalités changeantes.

Pavlov décrit dans ses travaux les résultats de ses observations et de ses expériences réalisées au début du XXe siècle. Elles témoignent de changements importants du comportement des chiens et de la production de salive chez ces derniers, selon les conditions alimentaires, ce qui inspire les chercheurs à faire d'autres inférences sur l'acquisition et la perte

[239] Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6. ed., internat. ed). Pearson, p. 40

des *réflexes conditionnels*[240], lorsque les chiens réagissent différemment aux conditions changeantes de la présence ou de l'absence de nourriture. C'est en faisant des parallèles avec les expériences rapportées que les chercheurs trouvent des similitudes dans la formation des réactions humaines face aux changements de leur milieu social. En appliquant ces observations au processus d'apprentissage qui se déroule dans des conditions extérieures en constante évolution, et en mettant en valeur l'adaptabilité de l'être humain aux nouvelles conditions qui lui demandent de réagir spontanément à chaque situation spécifique, nous constatons que les transformations externes et visibles du comportement des apprenants sont les résultats attendus d'un apprentissage réussi qui a abouti à des changements internes et invisibles chez ces derniers.

Watson, un psychologue américain du début du XXe siècle, considéré comme le fondateur du béhaviorisme et le successeur des idées maîtresses de Pavlov, avance l'idée que les comportements simples forment l'ensemble des comportements complexes, et que l'apprentissage constitue l'objet clé de l'étude du comportement. Les stimuli de l'environnement suscitent des réactions et des réponses correspondantes. Il s'agit ainsi de comportements variés et différents qui peuvent être mesurés et appris : d'où l'intérêt de l'apprentissage.[241] Les changements de réactions face aux situations que rencontrent les apprenants peuvent ne pas se manifester immédiatement, mais s'accumuler au fil de l'apprentissage et aboutir à des changements plus généraux du comportement. Les apprenants acquièrent ainsi des capacités à réagir adéquatement à des stimuli changeants, à prendre des décisions correspondantes, à adapter leurs réactions à l'apparition de nouvelles conditions, à soigner leur image comportementale, etc.

Fechner, à son tour, compare l'individu à une boîte noire, dont les processus intérieurs nous sont inconnus. Cependant, nous sommes en mesure de prévoir certains comportements puisqu'en proposant des stimuli précis pour l'enseignement et l'apprentissage, il est possible d'obtenir toujours les mêmes résultats à la sortie.[242]

---

[240] Bauchot, R. (1954). *Le réflexe conditionnel*. In *Œuvres choisies*, Dir. Kh. Kochtoïanz, Éditions en langues étrangères (1954), Reprise et traduction d'un article de Pavlov dans *La Grande Encyclopédie Médicale* (1934), p. 272

[241] Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review, 20*(2), pp. 158–177. https://doi.org/10.1037/h0074428

[242] Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. ESF, p. 55

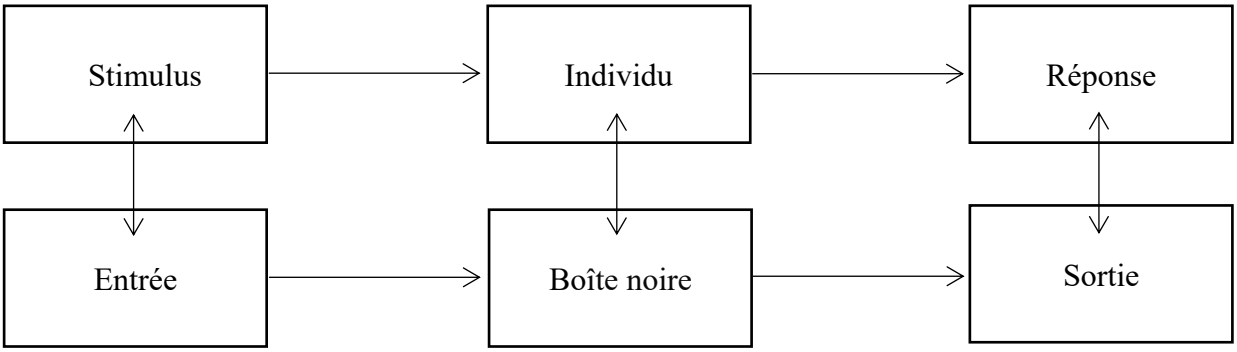


Figure 7 : Le modèle comportemental de Fechner[243]

Dans ce modèle comportemental de Fechner, grâce à l'apprentissage, il devient possible de former chez l'individu, représenté comme une boîte noire dont le contenu est inconnu et dont il ne faut pas chercher à comprendre les mécanismes internes, des réactions prévisibles et observables qu'il manifeste face aux stimuli externes. Ce qui compte vraiment, ce sont les données qui forment les entrées et les sorties, autrement dit, les stimuli et les réponses à ces stimuli. Ce paradigme renvoie à la prévisibilité des résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui signifie que, pour former des comportements souhaitables chez les individus, les enseignants doivent leur proposer des stimuli structurés qui mènent à des changements prévus qui, à leur tour, pourraient être évalués à la fin de l'apprentissage.

Les autres représentants du béhaviorisme, comme Thorndike et Skinner, développent le concept du conditionnement opérant, également appelé apprentissage skinnérien. Ce conditionnement opérant, contrairement au conditionnement pavlovien qui insiste sur les réactions involontaires de l'individu face aux conditions externes, avance l'idée de la nature volontaire du comportement humain et d'un choix que l'être humain fait en toute conscience. Chaque réaction de l'individu peut être expliquée par l'usage de renforcements : l'attente de récompenses positives ou la peur de la punition. Si les évaluations négatives ne sont pas motivantes, mais plutôt décourageantes, les évaluations positives, au contraire, encouragent les apprenants à fournir davantage de réponses correctes et à adopter un comportement modèle.

[243] Ibidem

Ainsi, pour Skinner, les objectifs de l'apprentissage peuvent être atteints grâce à ce système de récompenses positives ou de punitions négatives, qui, par la suite, formeront de nouveaux comportements chez les apprenants.[244] Cet enseignement planifié et guidé par les enseignants vise à créer et à activer des conditions externes propices à entraîner des changements positifs du comportement chez les apprenants, par l'intermédiaire de l'apprentissage. Les apprenants prennent des décisions sur leur apprentissage et opèrent des changements volontaires de leur comportement dans le but d'obtenir des récompenses positives. C'est ainsi que les nouveaux comportements souhaitables se manifestent. Dans le cas de l'apprentissage des langues étrangères, nous pouvons observer ce type de changements immédiats lors des cours de phonétique, par exemple lorsque les apprenants effectuent des tâches de phonétique, répètent et imitent la prononciation ou l'intonation qu'ils écoutent, puis prononcent correctement le contenu étudié ou d'autres éléments similaires. Lors des cours de grammaire, les apprenants étudient une règle grammaticale, font des exercices d'application et réemploient les éléments étudiés dans l'interaction suivante, en faisant preuve d'un changement immédiat de leur comportement linguistique.

Le renforcement positif, la punition, la motivation, etc., sont les principes du béhaviorisme qui sont mis en œuvre à l'aide des techniques et des outils correspondants : les questions qui peuvent aller des plus faciles aux plus complexes, pour motiver les apprenants à chercher des renforcements positifs au résultat des réponses correctes données ; les examens qui permettent aux apprenants de réviser le contenu et de retenir les informations essentielles pour obtenir de bonnes notes ; l'entraînement guidé lorsque les enseignants accompagnent les apprenants et les aident à trier des informations utiles afin que ceux-ci puissent donner des réponses correctes, etc. Les stratégies, méthodes et techniques d'enseignement, ainsi que les stratégies d'apprentissage envisagées, s'inscrivent dans les objectifs visés par le changement du comportement des apprenants.

Les idées du béhaviorisme ont été critiquées dans les années 70 du XXe siècle par plusieurs auteurs, dont Chomsky, qui, selon Juignet, avance des théories nativistes fondées sur la prédisposition biologique de l'être humain à apprendre des langues. Les adeptes de l'approche proposée sont persuadés que les répétitions mécaniques du langage ne suffisent pas

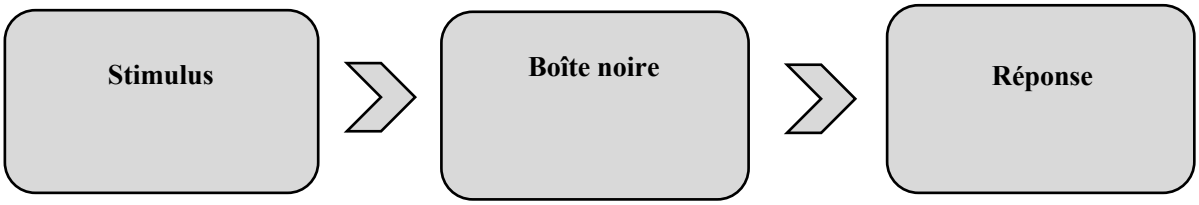
[244] Skinner, B. F. (1963). Operant behavior. In *American Psychologist. 18*(8), pp. 503–515. https://doi.org/10.1037/h0045185

à l'apprentissage d'une langue étrangère.[245] Néanmoins, le béhaviorisme demeure parmi les théories d'apprentissage essentielles et actuelles, car il fournit des explications claires des réactions et des comportements des apprenants, une compréhension dont les enseignants ont besoin pour ajuster leur enseignement et orienter l'apprentissage.

3.2.1.2. COGNITIVISME

Le cognitivisme débute dans les années 1950. Contrairement au béhaviorisme qui met en valeur les manifestations extérieures des comportements observés comme résultat de l'apprentissage, le cognitivisme étudie les mécanismes internes des apprenants qui sont activés pour et lors de l'apprentissage. Les connaissances constituent un schéma doté de connexions internes et doivent être décryptées par chaque apprenant à l'aide de ses propres mécanismes mentaux. Ainsi, le cognitivisme cherche à fournir des réponses globales aux questions relatives à l'apprentissage à travers l'analyse des processus qui se déroulent chez les apprenants lors de l'acquisition du contenu enseigné, et l'apprentissage réussi est le résultat d'un enseignement ajusté. Les connaissances acquises à l'aide des manipulations mentales se transforment en comportements souhaitables que les apprenants adaptent aux conditions extérieures en constante évolution. Ainsi, les partisans du courant cognitif soutiennent l'idée que le changement du comportement intervient à la suite du développement des compétences avancées des apprenants, qui ont la capacité à comprendre et à analyser les situations, ainsi qu'à contrôler leurs réactions face aux stimuli extérieurs.

Modèle béhavioriste



[245] Juignet, P. (2015). Noam Chomsky et l'autonomie du langage. *Philosophie, science et société*. Consulté en ligne le 12 mars 2024 à l'adresse https://philosciences.com/noam-chomsky-autonomie-langage

Modèle cognitif



Figure 8: Les modèles béhavioriste et cognitif

Nous pouvons voir que, dans le modèle béhavioriste, le stimulus se trouve dans l'environnement, puis passe dans la boîte noire. Celle-ci ne peut pas être étudiée, et la réponse à ce stimulus ne peut être observée que si le comportement est visible. Autrement dit, le comportement externe permet de comprendre la réponse au stimulus. Dans le modèle cognitiviste, il est possible d'étudier scientifiquement le comportement interne qui se forme au moyen du processus médiateur de la réponse au stimulus initial.

Les principes cognitivistes sont largement appliqués dans l'enseignement des langues pour en expliquer les mécanismes d'acquisition, ainsi que les changements du comportement des apprenants qui en résultent. Pour Chomsky, l'être humain possède une capacité biologique innée à l'acquisition des langues, et, afin d'en comprendre les mécanismes cognitifs, il propose une distinction stricte entre deux termes : la compétence et la performance. La première est « la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue »[246], c'est-à-dire le contenu étudié et assimilé par les apprenants. Il oppose la performance à la compétence et présente cette dernière comme « l'emploi effectif de la langue dans des situations précises »[247], en désignant le comportement souhaitable des apprenants dans des situations concrètes ou leurs réactions à des stimuli différents. Ainsi, la connaissance doit être complétée par la performance, car c'est à travers des actions adaptées à des situations de communication spécifiques que le taux d'acquisition de connaissances peut être mesuré. Il faut également noter que l'emploi effectif de la langue, à son tour, s'inscrit dans les connaissances acquises et pose des fondements solides pour que les apprenants puissent manifester leur comportement lors du changement des stimuli externes. Autrement dit, pour Chomsky, l'acquisition du langage ne peut pas se réduire au

[246] Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press, p. 13
[247] Ibidem

conditionnement, et la performance complète la compétence, puisqu'elle repose sur les connaissances acquises par l'activation des capacités intérieures.[248] L'enseignement, pour Eggen et Kauchak, représente ainsi l'ensemble des explications sur l'apprentissage qui mettent l'accent sur les processus mentaux internes utilisés par les individus dans leur représentation du monde.[249] Ainsi, il s'agit en particulier de stratégies mentales médiatrices, à l'aide desquelles les apprenants traitent des informations et acquièrent des connaissances, sans recourir aux aspects affectifs et en mettant l'accent sur les données objectives. Ces connaissances acquises leur permettent, par la suite, de manifester un comportement adapté aux conditions externes, ce qui boucle le cycle de l'apprentissage.

Pour étayer cette théorie, Gagné propose un système de 8 phases, dont les parties constitutives permettent de comprendre plus précisément l'apprentissage. Ce modèle inclut la motivation, l'appréhension, l'acquisition, la rétention, le rappel, la généralisation, la performance et la rétroaction.[250] Il est essentiel que les apprenants soient motivés à apprendre et que leurs intérêts personnels, leurs besoins et leurs objectifs deviennent leurs sources de motivation. Par exemple, les enseignants peuvent poser une question intrigante, lancer un défi, etc., pour faire ressentir aux apprenants l'utilité de l'apprentissage. Une fois intrigués et motivés à trouver des réponses, les apprenants doivent comprendre ce qu'ils doivent apprendre et identifier les objectifs d'apprentissage. Pour que l'acquisition du contenu soit fluide, les enseignants, eux, doivent expliquer les consignes et mettre à la disposition des apprenants des outils indispensables à l'apprentissage. Les informations reçues et traitées par les apprenants peuvent être mises en mémoire à l'aide de résumés, de cartes mentales, de répétitions actives, etc. Le rappel représente également une phase importante, car les apprenants doivent être capables de retrouver les informations concrètes dans leur mémoire pour les utiliser à bon escient. Pour vérifier la bonne assimilation du contenu enseigné, les enseignants peuvent demander aux apprenants de répondre à une question, d'expliquer une règle étudiée, de faire référence à un concept, etc. La compétence de généralisation permet aux apprenants de transférer ce qu'ils ont appris à de nouveaux contextes. Par exemple, ils doivent être en mesure

[248] Ibidem

[249] Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (1994). *Educational psychology: Classroom connections* (2nd ed.). Merrill ; Toronto : Maxwell Macmillan Canada ; New York : Maxwell Macmillan International, p. 305

[250] Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : Application à l'enseignement*. HRW, p. 26

d'appliquer une règle grammaticale apprise à une nouvelle phrase et d'utiliser un concept dans une nouvelle situation. La performance, comme nous l'avons déjà mentionné, est la capacité des apprenants à mettre en œuvre ce qu'ils ont appris dans des situations réelles ou, à minima, réalistes, dans des contextes d'évaluation, etc. Pour faire la démonstration de l'usage correct des connaissances acquises, les apprenants peuvent rédiger un texte, effectuer un exercice ou une présentation, etc. Et finalement, les apprenants reçoivent des retours sur leur performance de la part des enseignants ou d'autres apprenants. Il est important qu'ils comprennent ce qu'ils ont bien fait et ce qui doit être amélioré. Il s'agit d'une phase importante qui permet d'ajuster et de renforcer l'apprentissage. La rétroaction peut être apportée par des corrections, des commentaires, des discussions, une autoévaluation, etc. Dans ces ouvrages, Gagné précise aussi que les conditions internes comme les capacités des apprenants, leurs connaissances préalables, leurs stratégies d'apprentissage, etc., et les éléments externes comme le contenu du matériel, le niveau d'enseignement, les types d'activités prévues, etc., ne peuvent pas être les mêmes pour chaque type d'enseignement,[251] ce qui veut dire que les résultats varient à chaque étape en fonction des conditions internes et externes variées.

Bandura, avec sa théorie sociale cognitive, rejoint Chomsky dans la critique du béhaviorisme. Il ne néglige pas l'approche comportementaliste du béhaviorisme, mais ajoute des étapes indispensables à l'apprentissage qui conduisent à la formation d'un comportement approprié, car, selon lui, une simple imitation du comportement ne suffit pas à acquérir les habiletés requises lors des interactions sociales. Des stimuli externes précis sont nécessaires pour atteindre l'objectif donné.[252] Puisque les interactions sociales varient d'une situation à l'autre, les apprenants doivent adapter leurs réactions et leur comportement à chaque situation. Il ne s'agit pas d'une simple imitation, mais d'un travail visant à développer chez les apprenants des comportements autonomes. Bandura propose quatre étapes de médiation pendant l'apprentissage : attention, mémorisation, reproduction et motivation.[253] Avant tout, les apprenants observent attentivement le contenu qui leur est proposé, ensuite ils analysent les informations reçues afin d'en tirer des conclusions qui peuvent leur servir à développer des

[251] Ibidem
[252] Bandura, A. (1976). *Observational learning : Theoretical and empirical considerations* [Communication à l'1er Congrès international de psychologie, Paris, France]. Consulté le 7 mai 2024 à l'adresse https://doi.org/10.1037/e668292012-234
[253] Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall, p. 53

comportements spécifiques, et finalement, ils essaient de mémoriser les éléments méritant leur attention pour les réutiliser dans des situations de communication. C'est au cours de la phase de reproduction que les apprenants réinvestissent les éléments mémorisés en les adaptant au comportement attendu. En outre, ils observent eux-mêmes leurs connaissances et leurs compétences afin d'identifier d'éventuelles lacunes et de perfectionner leurs résultats grâce à des efforts supplémentaires. Dans ce parcours, les retours positifs des enseignants et d'autres apprenants motivent davantage les apprenants à investir davantage d'efforts pour améliorer leurs attitudes. Cet aspect particulier de l'approche cognitive rend les conséquences des actions prévisibles pour les apprenants, les aide à prendre des décisions concernant leur apprentissage et à se sentir efficaces. Il faut dire que, comme Rondier le souligne dans sa réflexion sur l'œuvre de Bandura, « un élément central du système de soi est le sentiment d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles ».[254] Cette agentivité, c'est-à-dire la capacité à agir sur son environnement et sur les autres,[255] permet aux apprenants de retrouver leur confiance en leurs propres capacités à faire des choix justes et à manifester des comportements appropriés face aux stimuli changeants, grâce aux compétences analytiques cognitives qu'ils possèdent. Il s'agit d'une preuve de maturité intellectuelle, d'une forte autonomie dans la prise de décision en matière d'apprentissage et d'un sentiment d'auto-efficacité.

Le cognitivisme dans l'éducation permet aux enseignants d'adopter des stratégies d'enseignement fondées sur une compréhension profonde des processus cognitifs tels que le traitement, la mémorisation et l'organisation de l'information, et d'agencer le contenu d'une séquence de cours en fonction des stratégies d'apprentissage des apprenants. Cet apprentissage cognitif conduit à la formation et au perfectionnement du comportement des apprenants, notamment en s'appuyant sur les retours positifs qu'ils reçoivent de la part des enseignants. Dans ce modèle d'apprentissage, le rôle central est réservé aux apprenants qui prennent une

[254] Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 33*(3). Éditions De Boeck Université, pp.475-476

[255] Reverso. (2025). *Dictionnaire Reverso*. Consulté le 13 septembre 2025 à l'adresse https://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/agentivité

part active dans l'assimilation des connaissances en recourant à leurs propres manières d'apprendre et en formant leur comportement spécifique.

3.2.1.3. CONSTRUCTIVISME

Le constructivisme apparaît au XXe siècle en réaction au béhaviorisme pour avancer l'idée que la formation de connaissances n'aboutit pas à une simple manifestation du comportement face aux réalités changeantes, mais qu'elle représente une structure solide, où les connaissances, issues des activités du sujet et de son interaction avec la réalité, sont logiques et hiérarchisées. Dans ce paradigme, apprendre signifie construire une structure de connaissances adaptée à chacun des apprenants, à partir de ses expériences individuelles et de ses propres capacités mentales.

Le théoricien suisse Piaget, l'un des protagonistes du constructivisme, souligne dans ses travaux l'importance de comprendre les étapes de formation des connaissances chez les apprenants. La pensée humaine, selon lui, se construit progressivement à travers des expériences influencées par les contacts avec l'environnement, ainsi qu'à l'aide d'activités pédagogiques progressives ou de manipulations d'apprentissage qui se transforment en comportements souhaitables chez les apprenants. Ces nouveaux comportements ne constituent ni un reflet ordinaire ni une imitation automatique des réponses aux stimuli, mais résultent d'un raisonnement progressif chez l'individu. Ainsi, l'assimilation et l'accommodation de l'individu dans le milieu social sont facilitées par sa capacité à adopter des comportements flexibles, qui, à leur tour, reposent sur ses activités intellectuelles, appelées « schèmes »[256] chez Piaget. Les schèmes que les apprenants développent lors de l'apprentissage leur permettent de réagir aux situations d'interaction et de manifester de nouveaux comportements appropriés. Puisqu'il s'agit d'activités intellectuelles, ces schèmes ne sont pas figés et subissent l'influence des réalités changeantes, où l'apparition de nouveaux éléments dans la structure des connaissances entraîne des modifications des schèmes précédemment formés. Afin de remodeler les schèmes, les apprenants recourent à des activités cognitives telles que l'observation, la mémorisation, etc., qui leur permettent de mener des révisions indispensables et d'adopter des comportements adéquats. C'est ainsi que le cycle d'apprentissage progresse.

[256] Piaget, J. (1977b). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante.* PUF, p. 6

Bruner rejoint Piaget en soutenant l'idée que le processus cognitif est fondé sur la croissance progressive de la pensée humaine et qu'il traverse de multiples étapes au cours desquelles les humains manifestent leurs comportements.[257] Dans cette vision du développement progressif, la mise en place de mécanismes varie selon les étapes d'enseignement afin de permettre aux apprenants d'adopter les meilleures stratégies d'apprentissage. De cette manière, les apprenants se construisent des structures solides de connaissances et manifestent des comportements adaptés à diverses situations. Suivant le modèle du fonctionnement des ordinateurs, Bruner, dans ses recherches, considère que le processus de traitement et de transformation de l'information par le cerveau humain suit les mêmes principes que l'Intelligence artificielle (IA). En d'autres termes, il compare l'esprit humain à un logiciel informatique, où le cerveau, comparé, à son tour, à un ordinateur, fonctionne comme un processeur d'informations et traite les données reçues.[258] Dans cette configuration, l'être humain, pendant son apprentissage, n'enregistre pas simplement des faits, mais les traite activement, en extrait du sens et en construit la signification. Cette forme d'assimilation du contenu par les apprenants est complétée par le « programme en spirale » qui, d'après Bruner, prévoit une présentation simplifiée, informelle et intuitive du contenu par les enseignants.[259] L'enseignement se déroule par des étapes logiques et répétitives, à l'aide de techniques cognitives. Cet enseignement rend l'apprentissage facile et accessible aux apprenants, car ces derniers repèrent les étapes de l'enseignement et adaptent leurs stratégies d'apprentissage à chaque étape, ce qui favorise la construction de connaissances structurées et solides. Dans ce travail en spirale, les connaissances antérieures des apprenants sont valorisées, et leur combinaison avec de nouvelles connaissances rend la structure non seulement plus solide, mais aussi personnalisée. Il s'agit d'une configuration qui nous semble mériter une attention particulière, car elle permet d'observer et de mettre en valeur, d'une part, les expériences personnelles antérieures des apprenants, et, d'autre part, de mener à la construction de structures de connaissances uniques et personnalisées. Cependant, il convient de préciser que chaque nouvelle expérience qui complète les connaissances antérieures crée de nouvelles

[257] Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel, p. 20
[258] Ibidem.
[259] Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz, pp. 149-150

conditions et hypothèses, qui, à leur tour, affectent l'apprentissage et créent un besoin de révision des stratégies d'enseignement.

3.2.1.4. LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME

Le socio-constructivisme, d'après ses postulats, ressemble au constructivisme, car il vise à construire de nouvelles connaissances chez les apprenants. Cependant, il insiste sur l'acquisition de ces connaissances à travers les relations sociales dans l'environnement d'apprentissage, qui impose ses règles préétablies et affecte fortement le contenu à apprendre, le style et le rythme d'apprentissage, etc. Dans cette configuration, la structure de connaissances ne se limite pas aux savoirs transmis par les enseignants aux apprenants, mais comprend également les compétences d'interaction sociale développées grâce aux échanges entre les participants au cours du processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces échanges peuvent prendre diverses formes et se dérouler au moyen de techniques telles que les remue-méninges, le partage d'idées, l'élaboration de projets collaboratifs, etc. C'est dans cette perspective que la dimension sociale s'articule avec le constructivisme, donnant naissance à une nouvelle structure de connaissances : le socio-constructivisme.

Dans ses œuvres, Vygotsky, un scientifique soviétique du début du XXe siècle, développe la théorie de l'apprentissage socio-constructiviste selon laquelle la structure des connaissances chez les apprenants est formée simultanément par des activités cognitives et sociales. L'apprentissage est le résultat du travail que les apprenants effectuent pour acquérir des connaissances et, en même temps, celui des échanges entre les enseignants et les apprenants, ou entre les apprenants. Dans cette perspective, l'acte d'apprentissage ne se réduit pas à un simple accomplissement des activités didactiques proposées par les enseignants, mais constitue un ensemble important de décisions prises par les apprenants, ainsi que l'investissement personnel de chaque participant, qui assume sa part de responsabilité et interagit avec les autres dans un environnement social propice à la construction de connaissances. Les apprenants jouent un rôle actif dans leur apprentissage, et les enseignants les orientent en organisant un environnement éducatif sain où les interactions entre les apprenants sont encouragées et

contrôlées,[260] où ces derniers manifestent leurs meilleures capacités d'écoute et de compréhension des autres participants, investissent activement leurs propres connaissances et en acquièrent de nouvelles, s'intègrent davantage dans les activités sociales, créent leurs propres structures individuelles de connaissances et se forment des compétences. Il est important que le milieu d'apprentissage soit adapté aux connaissances et aux compétences actuelles des apprenants, car selon Vygotsky, « une personne ne peut imiter que ce qui est à son niveau de développement ».[261] Ce sont les enseignants qui sont à l'origine de la création d'un tel milieu éducatif où les interactions sociales avec les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes correspondent à leurs niveaux de connaissances et de compétences. Cette organisation du milieu d'apprentissage permet aux apprenants d'accéder à de nouvelles informations en fonction de leurs capacités.

La différence majeure entre le constructivisme et le socio-constructivisme tient au principe d'acquisition des connaissances : dans le premier, il s'agit de l'acquisition des connaissances et de la formation des compétences par les apprenants à l'aide d'un accès progressif au contenu à apprendre ; dans le second, le facteur de l'interaction sociale, avec un composant culturel, s'ajoute à cette structuration.

Nous trouvons des idées critiques sur le travail de Vygotsky dans les travaux de Fox, de Jin et Cortazzi et d'autres. Fox, par exemple, affirme que, à la suite de la valorisation excessive du rôle de l'environnement social et de l'apprentissage par des interactions actives, le socio-constructivisme ignore l'importance de la perception passive et de la mémorisation, et rejette les fondements des méthodes traditionnelles d'enseignement.[262] Chez Jin et Cortazzi, nous rencontrons l'idée que l'interaction en petits groupes ne peut pas constituer le gage d'un enseignement réussi et d'un apprentissage efficace. Ils donnent l'exemple des classes en Chine, où entre 50 et 70 étudiants suivent le cours en même temps, et où il n'est pas question d'un enseignement non réussi ou d'un apprentissage échoué.[263]

---

[260] Yvon, F., & Zinchenko, Y. (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. MGU, pp. 70-79

[261] Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds.) Harward University Press, p. 88

[262] Fox, R. (2001). *Constructivism Examined*. Oxford. *Oxford Review of Education*, *27* (1), pp. 23-35, https://doi.org/10.1080/03054980125310

[263] Jin, L., & Cortazzi, M. (1998). Dimensions of dialogue: Large classes in China. *International Journal of Educational Research, 29*, pp. 739-761

Ainsi, le socio-constructivisme nous offre l'occasion de réfléchir à la construction des structures de connaissances chez les apprenants, sans négliger le rôle du milieu social et des relations socioculturelles qui interviennent dans le processus d'acquisition des connaissances, tout en tenant compte des facteurs de l'acquisition individuelle des connaissances et des fondements de la structuration des systèmes de connaissances.

3.2.1.5. CONNECTIVISME

L'émergence des nouvelles technologies dans l'enseignement au cours des dernières décennies a conduit à l'apparition d'une nouvelle théorie, le connectivisme, dont les fondements se trouvent dans le travail de Siemens.[264] Cette théorie se manifeste comme une alternative au paradigme traditionnel et cherche à expliquer les liens entre les connaissances et les compétences, ainsi qu'entre les humains et les ordinateurs. Ce dernier lien devient encore plus visible notamment parce que les ordinateurs créent actuellement de nouvelles possibilités et manières d'apprentissage, permettent de partager les connaissances, accélèrent la communication et les flux d'information entre individus, etc. Il s'agit d'une dynamique importante qui ne se manifeste que par des tendances du développement. L'enjeu de l'apprentissage, en particulier dans le contexte actuel du développement technologique, ne réside plus exclusivement dans le contenu des connaissances.[265] Si le contenu est toujours important, dans cette nouvelle réalité, l'accent est bel et bien mis sur les liens et les échanges, dont le rythme et la forme diffèrent considérablement de ceux que nous avons observés auparavant. Les outils numériques, tels que les moteurs de recherche, les réseaux sociaux, les blogs, les forums, les applications mobiles, les modèles langagiers de l'IA et bien d'autres, permettent aux internautes d'accéder aux connaissances, de les trier, de les classer et de les partager avec les autres utilisateurs. Ils progressent dans la découverte de nouvelles connaissances et le développement de nouvelles compétences, et, en même temps, ils en créent chez leurs interlocuteurs. Il est indéniable que cette situation relativement nouvelle a ses effets

[264] Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *(2)*, pp. 3-10

[265] Siemens, G. (2014). *La France doit développer sa propre plateforme de MOOCs*. [Entretien]. Consulté le 12 mars 2025 à l'adresse https://educavox.fr/accueil/interviews/george-siemens-la-france-doit-developper-sa-propre-plateforme-de-moocs.

sur l'apprentissage : les enseignants ne sont plus les seuls détenteurs de connaissances et les manuels certifiés n'en sont plus les sources uniques ; la formation des compétences est allée au-delà des modes traditionnellement reconnus ; la perception du contenu est modifiée chez les apprenants, etc. Ainsi, les nouvelles opportunités offertes par les technologies ont transformé l'image globale de l'éducation.

Selon Siemens, le connectivisme représente l'ensemble des principes dérivés des théories du chaos, des réseaux, de la complexité et de l'auto-organisation. L'apprentissage se déroule dans des environnements instables où les éléments de base évoluent et ne sont pas pleinement maîtrisés par les enseignants ou les apprenants. L'apprentissage, défini comme l'ensemble des actes intentionnels visant à exploiter des connaissances, s'inscrit largement au-delà de l'individu et demeure axé sur la connexion d'informations spécialisées. Ces connexions sont plus importantes que l'état actuel des connaissances d'un individu, car elles lui permettent d'en apprendre davantage.[266] Le connectivisme désigne ainsi les tendances que nous observons dans le monde actuel, en pleine évolution technologique et numérique rapide. À l'ère du développement fulgurant et de l'omniprésence des nouvelles technologies de l'information et de la communication, les connaissances accessibles aux apprenants sont actualisées en permanence, et leur accès à ces connaissances n'est pas contrôlé par les institutions éducatives ni par les enseignants. Ce changement affecte non seulement le contenu, la variété et la richesse des connaissances, mais aussi le rythme d'apprentissage, la qualité et la quantité des échanges entre les apprenants, etc., et crée une nouvelle culture de communication et un environnement d'apprentissage inédits. Il en découle que la prise de décisions pédagogiques prend également de nouvelles dimensions. Autrement dit, l'apprentissage doit s'adapter aux bases de connaissances en constante évolution, ce qui requiert des apprenants dotés de la capacité à distinguer les informations essentielles et à partager les informations sélectionnées avec les autres au moyen d'échanges au sein d'une communauté partageant les mêmes intérêts pour un contenu spécifique. Les enseignants, à leur tour, peuvent s'emparer du champ d'action des nouvelles technologies pour suggérer de nouveaux modes de travail afin de s'adapter au rythme d'apprentissage spécifique qui s'établit actuellement.

[266] Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *(2)*, p.7

Pour aller plus loin dans ses réflexions sur le connectivisme, Siemens en identifie huit principes fondamentaux. Selon lui, l'apprentissage et la connaissance reposent d'abord sur la diversité des opinions. Il considère l'apprentissage comme un processus qui relie des nœuds spécialisés ou des sources d'information différentes. Par ailleurs, la faculté de percevoir les liens entre différentes idées constitue une compétence essentielle à ce style d'apprentissage. De plus, les apprenants visent à accéder à des informations fiables et à les actualiser. Il s'agit d'une qualité importante : avoir accès à des informations fiables et pouvoir distinguer les données ayant une valeur précise pour l'apprentissage et les mettre à jour en fonction des nouveautés qui apparaissent au cours de celui-ci. Enfin, Siemens considère la prise de décision comme un acte d'apprentissage en soi, car choisir ce qu'il faut apprendre et comment interpréter l'information sont également des composantes du processus cognitif.[267] Ces principes fondamentaux du connectivisme décrivent l'apprentissage comme un processus d'acquisition de connaissances régulièrement actualisées à l'aide d'outils numériques permettant aux apprenants d'accéder immédiatement aux sources d'information. L'apprentissage est également un processus qui dote les apprenants de capacités à écouter et à accepter les opinions des autres, à établir des liens entre différentes idées et à développer ainsi leur ouverture d'esprit. Ainsi, les apprenants acquièrent les compétences pour trier et manipuler des informations constamment renouvelées, ce qui aboutit à une étape importante : la prise de décisions autonomes sur leur propre apprentissage. Pour Siemens, tout change si rapidement qu'une bonne réponse donnée aujourd'hui à la question posée peut s'avérer fausse demain en raison des changements dans l'environnement de l'information demandée, et il est normal que ces modifications affectent les décisions prises.[268] Les apprenants sont censés être dotés d'esprit ouvert et d'autonomie dans l'apprentissage pour avancer vers la découverte de nouveaux éléments qui compléteraient aujourd'hui les connaissances et les compétences de la veille. C'est ainsi que les apprenants acquièrent de nouvelles connaissances et progressent dans leur apprentissage.

Les rôles des apprenants et des enseignants sont fortement affectés par les changements importants dans ce nouveau contexte pédagogique où les enseignants ne sont plus les seuls à posséder et à transmettre les connaissances. Au cours des siècles, les enseignants jouaient un rôle central, car ils détenaient les connaissances, disposaient de sources d'information et

[267] Ibidem
[268] Ibidem

d'outils didactiques pour en assurer la transmission, et les apprenants étaient les récepteurs de ces connaissances, sélectionnées et présentées par les enseignants. Actuellement, l'environnement éducatif change : les sources d'information se multiplient ; les apprenants ont accès à des informations non contrôlées par les enseignants ; les supports d'enseignement et d'apprentissage se diversifient, etc. Il est évident que les stratégies d'apprentissage et les manières dont les apprenants s'approprient le contenu subissent également des changements, ce qui mérite l'attention des enseignants. Ces changements de fond, tout en témoignant de l'enrichissement des bases de données d'informations et de connaissances, posent de nouveaux défis aux enseignants. Ils doivent repenser leur enseignement, s'impliquer dans la quête de nouveaux mécanismes d'enseignement afin de créer une ambiance d'apprentissage attrayante pour les apprenants, réfléchir à l'intégration de nouvelles technologies dans leurs cours, actualiser le contenu des séquences en fonction des besoins et des attentes du nouveau public, etc.

Verhagen, dans son article *Connectivism: a new learning theory?*, critique la prétention de Siemens d'ériger le connectivisme en théorie de l'apprentissage. Il souligne qu'

> il ne s'agit pas d'une théorie de l'apprentissage, mais d'une vision pédagogique de l'éducation, dont la philosophie sous-jacente est que les élèves doivent, dès leur plus jeune âge, créer des liens avec le monde extérieur à l'école afin de développer les compétences en réseau qui leur permettront de gérer leurs connaissances de manière efficace et efficiente dans la société de l'information. Les élèves ont une voix active dans la définition des connaissances nécessaires et de celles qui peuvent rester diffusées ou devraient être développées ailleurs.[269]

Ainsi, le connectivisme n'est pas considéré comme une théorie de l'apprentissage, mais comme une perception globale de l'acquisition de connaissances par les apprenants, à l'aide des outils technologiques et en dehors des cours. Ils prennent des décisions quant aux connaissances à acquérir et les gèrent en fonction de leurs propres objectifs.

En conclusion, il est indiscutable que les nouvelles technologies occupent actuellement une place importante dans notre vie personnelle et professionnelle. Elles ont modifié plusieurs aspects de notre vie quotidienne, comme notre manière de communiquer et de partager des

[269] Werhagen, P. (2006). *Connectivism: A new learning theory? E-learning theme site*. Consulté le 10 octobre 2024 à l'adresse https://elearningthemesite.weebly.com

informations avec les autres, notre vitesse de recherche d'informations et la disponibilité des ressources, ainsi que notre style et rythme d'enseignement et d'apprentissage, etc. Le monde de l'éducation subit des changements étourdissants, et les enseignants et les apprenants découvrent de nouveaux moyens de coopération dans la salle d'étude ainsi qu'en dehors de celle-ci, ce qui leur permet de revoir les modes d'enseignement et d'apprentissage.

3.2.1.6. HUMANISME

La théorie de l'apprentissage humaniste, développée par Rogers, est l'un des piliers de la psychologie humaniste et met davantage l'accent sur les apprenants et leur développement individuel. C'est une théorie qui, d'après Mukhalalati et Taylor, affirme que l'apprentissage est un désir naturel dont l'objectif ultime est la réalisation de soi.[270] Cette vision positive accorde à l'être humain des prédispositions internes à l'apprentissage ainsi que des tendances naturelles au développement : il progresse dans ses connaissances et ses compétences, découvre et actualise son potentiel. Autrement dit, l'individu est perçu comme un être vivant fondamentalement bon et orienté vers la croissance personnelle, qui éprouve le besoin d'apprendre et de progresser.

D'après Rogers, chaque individu possède en lui de vastes ressources pour se comprendre et modifier son concept de soi, en se dictant instinctivement les attitudes et comportements correspondants. Ces ressources internes ne peuvent être libérées et mobilisées que dans un environnement favorable.[271] Rogers affirme que, contrairement au béhaviorisme, qui postule que l'être humain est façonné de l'extérieur, l'individu est le porteur de ses propres capacités de changement, qui se manifestent dans un environnement éducatif propice.[272] Il s'agit d'une vision selon laquelle l'individu est capable d'analyser son concept de soi et d'engager des transformations en profondeur, en adaptant ses attitudes et ses comportements à un environnement changeant. C'est dans ce paradigme que les enseignants ne transmettent pas uniquement des connaissances, mais créent aussi un cadre éducatif bienveillant qui devient un

[270] Mukhalalati, B. A., & Taylor, A. (2019). Adult learning theories in context: A quick guide for healthcare professional educators. *Journal of Medical Education and Curricular Development, 6*, 2382120519840332. https://doi.org/10.1177/2382120519840332, p. 1
[271] Rogers, C. R. (1979). *Un manifeste personnaliste*. Dunod, p. 6
[272] Ibidem

espace de confiance et d'autonomie pour les apprenants, qui y font preuve de leur motivation d'apprentissage et d'autoapprentissage. Ainsi, l'apprentissage humaniste vise l'épanouissement personnel autant que la performance cognitive.

Maslow propose une hiérarchie de cinq niveaux de besoins humains qui, selon sa théorie, motivent le comportement de chaque individu. Au premier niveau inférieur, il place les besoins physiologiques de base, les plus simples, tels que manger, boire, dormir et respirer. Lorsque ces besoins sont satisfaits, au second niveau, l'être humain éprouve des besoins de sécurité, comme être protégé, avoir un toit et vivre sans danger ni menace. Au troisième niveau, Maslow mentionne les besoins d'appartenance et d'amour, qui représentent le besoin d'être accepté par la société, d'entretenir des relations sociales, d'aimer et d'être aimé. Au quatrième niveau, nous voyons les besoins d'estime d'un individu, tels que la confiance en soi, la valorisation et la reconnaissance de ses pairs. Le dernier, le cinquième niveau, révèle les besoins d'accomplissement de soi, comme se réaliser, créer, apprendre et s'exprimer librement.[273] Il ne s'agit pas d'une hiérarchie rigide, car les besoins peuvent se chevaucher sous l'influence de différents facteurs, tels que les cultures, les siècles, l'environnement actuel, etc. Cependant, les niveaux mentionnés forment une structure logique, car un niveau supérieur ne peut être pleinement satisfait que si les niveaux inférieurs le sont déjà en grande partie. Cette hiérarchie révèle du dynamisme dans la motivation humaine de développer son être, puisque l'être humain serait poussé par ses besoins, et qu'à un niveau de besoins suffisamment satisfait, il viserait le niveau supérieur. La théorie de Maslow rappelle que l'apprenant est un être global et que l'apprentissage dépend des conditions préalables : l'apprenant n'a ni faim ni sommeil ; il est dans un environnement stable et rassurant ; la coopération, l'inclusion et l'écoute sont présentes ; l'apprenant est valorisé et des défis stimulants lui sont proposés pour le conduire à l'accomplissement personnel, etc.

En synthétisant les fondements de la théorie humaniste, qui insiste sur une vision holistique de l'individu, nous pouvons résumer que chaque individu possède un potentiel inné de développement, et l'apprentissage lui donne une direction idoine en l'aidant à progresser dans l'acquisition de connaissances et la formation de compétences, surtout lorsqu'il se sent

[273] Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), pp. 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

respecté et écouté. Dans ce contexte, l'échec dans l'apprentissage n'est pas perçu comme un jugement, mais comme un point de départ pour analyser, comprendre et progresser. L'humanisme dans l'éducation vise l'épanouissement intégral de l'individu, car il tient compte de ses dimensions cognitives, affectives, sociales, émotionnelles, etc. Nous pouvons dire que le développement du potentiel des apprenants dépend à la fois d'un climat relationnel favorable et de la satisfaction progressive de leurs besoins fondamentaux. Les enseignants sont chargés d'établir un climat de confiance, d'écoute et de non-jugement, de valoriser la pédagogie centrée sur l'apprenant et de prendre en compte les émotions, la sécurité psychologique et la motivation de l'apprenant. Ainsi, toutes les dimensions de l'individu, telles que son potentiel intellectuel, ses objectifs, ses attentes, ses connaissances et ses compétences, doivent être intégrées à l'éducation.

La société change, et ses besoins et attentes en matière d'éducation s'y accompagnent, créant de nouveaux défis pour les enseignants dans l'exercice de leur activité professionnelle. Ce tour d'horizon des théories de l'apprentissage nous offre une vue d'ensemble de leurs principales caractéristiques et constitue une base solide pour la compréhension du processus d'apprentissage et de ses enjeux théoriques. C'est une façon d'enrichir notre arsenal pédagogique pour développer le professionnalisme, la responsabilité, l'adaptabilité et la créativité des enseignants, des qualités qui leur permettent de guider les apprenants tout au long de l'apprentissage, en salle d'études comme en dehors, en adéquation avec les tendances en mutation dans l'éducation. Notons qu'en parallèle des théories de l'apprentissage traditionnelles, de nouvelles approches émergent, mettant en lumière les problèmes actuels de l'enseignement et de l'apprentissage, grâce à des solutions ingénieuses. Autrement dit, notre période historique recèle une myriade d'opportunités pédagogiques qui ouvre un vaste terrain d'apprentissage où les éléments issus de toutes les théories de l'apprentissage ne s'excluent pas mutuellement, mais coexistent et interagissent pour créer une unité multifacette d'apprentissage. Les théories d'apprentissage et leur compréhension approfondie mettent en lumière les façons dont les apprenants acquièrent des connaissances, ce qui constitue un facteur clé pour optimiser notre enseignement.

3.2.2. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

L'enseignement, comme nous l'avons précédemment mentionné, est un processus qui assure la transmission des connaissances des enseignants aux apprenants. Ces derniers adoptent une démarche volontaire : ils observent les informations reçues, les analysent, les mémorisent et les appliquent en pratique. Ainsi, l'apprentissage est considéré par Robbes comme « un processus par lequel une personne acquiert des connaissances, maîtrise des habiletés ou développe des attitudes »[274] et s'inscrit dans les règles propres à ce processus. Les manières dont les apprenants organisent ces démarches constituent leurs stratégies d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage sont largement représentées dans la littérature concernée, ce qui témoigne de l'intérêt pour les facteurs influençant le comportement des apprenants ainsi que pour les processus cognitifs auxquels ils recourent pour acquérir et mémoriser les informations, puis les appliquer dans leur environnement éducatif.

Notre étude a révélé l'absence d'unanimité quant à la définition du concept de stratégie d'apprentissage.

Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre définit les stratégies d'apprentissage comme « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ».[275] Les stratégies ont un caractère structuré et régissent les actions mentales ou comportementales des apprenants qui utilisent les ressources pédagogiques pour résumer, répéter, catégoriser, reformuler, etc., et deviennent alors acteurs de leur apprentissage grâce à leurs capacités réflexives mises au service de ce processus. Cela signifie que la stratégie n'est pas une action isolée, mais une combinaison délibérée des moyens que les apprenants choisissent, organisent et mobilisent consciemment et intentionnellement dans l'objectif d'un apprentissage efficace.

Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier citent Weinstein et Meyer, qui insistent davantage sur le rôle actif des apprenants, en précisant que « les stratégies d'apprentissage sont des activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application

[274] Robbes, B. (2019). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* [Cours magistral], p. 1
[275] Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin, p. 1261

de connaissances au moment de l'apprentissage ».[276] Les apprenants ne reçoivent pas passivement les savoirs ; au contraire, ils agissent mentalement ou physiquement pour intégrer les nouvelles informations, les mémoriser, puis les retrouver et les réutiliser dans une nouvelle situation. Ces fonctions couvrent l'ensemble du cycle de l'apprentissage efficace. C'est dans ce contexte que les stratégies manifestent leur caractère intentionnel, conscient et adaptable tout en s'inscrivant dans les idées cognitivistes et constructivistes. Pour Weinstein et Mayer, « le but de toute stratégie d'apprentissage particulière consiste à transformer l'état motivationnel ou affectif de l'apprenant, ou la manière dont l'apprenant sélectionne, acquiert, organise ou intègre de nouvelles connaissances ».[277] Ainsi, ils affirment que chaque stratégie vise à avoir un effet transformateur soit sur l'état interne de l'apprenant, soit sur ses processus cognitifs. D'une part, la transformation de l'état affectif concerne spécifiquement la confiance en soi, le plaisir ou l'intérêt pour la tâche, le désir d'apprendre, etc. En d'autres termes, les stratégies d'apprentissage influencent positivement la motivation intrinsèque de l'apprenant, réduisent la peur de l'erreur et encouragent la persévérance. Cet aspect renvoie à la dimension humaniste des conditions émotionnelles favorables à l'apprentissage, qui constituent le fondement de l'humanisme en tant que théorie de l'apprentissage. Et d'autre part, la stratégie d'apprentissage vise à modifier les processus cognitifs, ce qui signifie que les apprenants sélectionnent ce qu'ils jugent pertinent dans un contenu, organisent les informations sélectionnées et les intègrent dans des schémas mentaux existants.

Cartier considère les stratégies d'apprentissage « comme un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables – comportements, pensées, techniques, tactiques – employés par un individu avec une intention particulière et ajustés en fonction des différentes variables de la présente situation ».[278] Les stratégies d'apprentissage, en tant que systèmes d'outils mentaux ou pratiques mobilisés par les apprenants, constituent un ensemble harmonisé par lequel ces derniers peuvent manifester des comportements concrets et observables, tels que souligner un texte, traduire des mots inconnus, reformuler des passages, etc., ainsi que des

[276] Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presses de l'Université du Québec, p. 13

[277] Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, p. 315

[278] Cartier, S. (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux. *Correspondance (CCDMD), 5*(3), p. 1

comportements non observables, tels que les raisonnements internes, l'autoquestionnement et la métacognition. Autrement dit, les stratégies peuvent montrer leur caractère adaptatif et varier selon la tâche, les ressources disponibles, le contexte d'apprentissage, le niveau de connaissances, etc.

Hrimech définit les stratégies d'apprentissage comme « des outils cognitifs, affectifs et métacognitifs qui peuvent faciliter l'apprentissage et augmenter son efficacité, à condition d'être utilisés de manière appropriée ».[279] Les stratégies ne sont pas vues comme des capacités fixes ou des automatismes, mais comme des moyens délibérément choisis pour atteindre un objectif d'apprentissage, à travers les outils mobilisés intentionnellement par les apprenants, qui deviennent les stratèges de leur apprentissage et sont capables de choisir, d'adapter et de combiner les stratégies de façon flexible. Il faut souligner que la stratégie en soi n'est ni correcte ni incorrecte, mais qu'une fois choisie, c'est son ajustement à la tâche, au contexte et au profil de l'apprenant qui la rend efficace. Cette définition, qui intègre les dimensions cognitives, affectives et métacognitives, considère les apprenants dans leur globalité, ce qui renvoie, une fois encore, à l'humanisme et au cognitivisme.

Les stratégies d'apprentissage, selon Goupil, sont les manières individuelles par lesquelles chaque apprenant perçoit, sélectionne et organise l'information présentée par l'enseignant. Selon l'auteur, ces stratégies facilitent l'acquisition, l'emmagasinage et l'utilisation des informations.[280] Les stratégies d'apprentissage qui comprennent les trois étapes des processus cognitifs fondamentaux, telles que la perception, la sélection et l'organisation, interviennent dès les premiers instants du traitement de l'information et varient d'un individu à l'autre, car elles dépendent de l'archétype cognitif, des préférences, de l'expérience, voire du contexte affectif de chaque apprenant. Cela signifie qu'il n'existe pas de stratégie unique adaptée à tous les apprenants, et que les stratégies sont adaptées à chaque profil, d'où la justification d'approches pédagogiques telles que la différenciation, la personnalisation, etc.

Tardif précise qu'une stratégie a « quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble

---

[279] Hrimech, M. (2000). Les stratégies d'apprentissage en contexte d'autoformation. In Foucher, R., & Hrimech, M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur : Apports européens et nord-américain pour l'an 2000*. Nouvelles, p. 99

[280] Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2e éd.). G. Morin, p. 350

d'opérations ».[281] L'apprenant contrôle, ajuste et évalue ses propres démarches volontaires, réfléchies et orientées vers un but, impliquant une planification mentale préalable et la volonté d'optimiser l'apprentissage. Ainsi, une stratégie n'est jamais un geste isolé, mais comprend plusieurs opérations cognitives ou des combinaisons de techniques ou d'outils qui renvoient à sa richesse fonctionnelle.

Cette approche en matière de stratégies d'apprentissage déployées consciencieusement ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs, car certains, comme Narcy, les considèrent comme « déployées inconsciemment »[282] par les apprenants, ou, comme Little, soumettent l'idée qu'ils les exercent « parfois au-dessous, parfois au-dessus du seuil de conscience ».[283]

Romainville considère les stratégies d'apprentissage comme « un ensemble de procédures utilisées pour aborder une tâche ou, plus généralement, pour atteindre un but ».[284] Cela corrobore l'idée d'une stratégie cognitive complexe, composée de plusieurs étapes, dont la fonction opératoire est de guider les actions de l'apprenant face à un défi donné. Une stratégie bien choisie permet à l'apprenant d'aborder correctement une tâche spécifique.

C'est dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères que la notion des stratégies d'apprentissage se rencontre le plus souvent. En effet, pour Bogaards, il est particulièrement important que l'apprenant adopte, de manière consciente et réfléchie, les moyens les plus adaptés et efficaces pour accomplir les tâches.[285] Cette importance s'explique par le fait que l'apprentissage des langues fait appel à des connaissances et à des compétences multiples, telles que la grammaire, le lexique, la compréhension, la production, l'interaction, la correction, etc., et que la mobilisation de stratégies d'apprentissage adaptées aux tâches spécifiques permet aux apprenants de gérer leur apprentissage de manière autonome et efficace.

---

[281] Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques, p. 23

[282] Narcy, J.-P. (1990a). « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ? » In *Learning Styles*, p. 106

[283] Little, D. (1997). La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. In *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Conseil de l'Europe, p. 16

[284] Romainville, M. (1993). Savoir parler de ses méthodes : Métacognition et performance à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*. De Boeck Université, p. 11

[285] Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Hatier-Crédif, p. 89

Cyr et Germain décrivent les stratégies d'apprentissage comme « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible ».[286] Les stratégies d'apprentissage sont donc présentées comme des processus structurés, composés de plusieurs actions mentales pratiques que les apprenants mobilisent délibérément pour progresser dans la langue cible. En d'autres termes, l'apprentissage n'est pas un processus subi, mais construit par les apprenants eux-mêmes. Ils acquièrent d'abord de nouveaux éléments linguistiques par l'écoute active, les répétitions, les associations visuelles, etc. ; ensuite, ils les intègrent à leurs systèmes de connaissances à l'aide de la schématisation, de la prise de notes, de la catégorisation, etc. ; enfin, ils les réemploient dans de nouveaux contextes lors de la production orale ou écrite, etc.

Plusieurs définitions mettent l'accent sur les aspects communs des stratégies d'apprentissage.

Le concept de l'apprenant qui ne subit pas passivement les effets de l'enseignement, mais agit pour atteindre ses objectifs, est présenté chez Vergon. Il précise qu'« une stratégie correspond à des moyens mis en œuvre par un individu-agent-qui ne subit pas et dont l'action est orientée vers un but ».[287]

Les stratégies d'apprentissage sont décrites par MacIntyre comme « des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication ».[288] Ainsi, il s'agit d'actions réfléchies et conscientes que les apprenants déploient pour se former facilement aux compétences de communication en langues étrangères.

Larue et Cossette décrivent les stratégies comme les pensées et les comportements d'un apprenant engagé dans un apprentissage. Elles ont pour but de faciliter son apprentissage et d'optimiser sa performance, notamment à l'aide de procédures ou d'actions spécifiques.[289]

---

[286] Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, p. 5

[287] Vergon, C. (1999). Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : Consensus et désaccords. In *Actes des journées d'étude « Au carrefour de l'Europe. Terminologie historique et comparée pour la recherche en didactique des langues étrangères*. (1998, 24–25 septembre). Université de Franche-Comté.

[288] MacIntyre, P.D. (1994). *Toward a social psychological model of strategy use. Foreign Language Annals*, 27, p. 190, cité Hanachi-Ferhonne, N. (2008). Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycées en classe de langue. Université Mentouri Constantine, p. 14

[289] Larue, C., & Cossette, R. (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes*. Cégep du Vieux Montréal, p. 26

Bégin précise la nature du traitement de l'information au sein des stratégies d'apprentissage. Celles-ci sont mises en œuvre pour « effectuer des opérations sur les connaissances ».[290] Il souligne également que « considérer les stratégies comme étant des « catégories d'actions » se démarque de façon importante de l'ensemble des définitions et de l'usage habituellement rencontrés dans la littérature ».[291]

Une autre définition formulée par Scarcella et Oxford considère les stratégies d'apprentissage comme des actions, des comportements, des étapes ou des techniques spécifiques, telles que la recherche de partenaires de discussion ou l'encouragement à s'attaquer à une tâche langagière difficile, utilisées par les apprenants pour améliorer leur propre apprentissage.[292]

Le CECRL définit comme stratégie « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui »[293], en soulignant ainsi l'aspect intentionnel et structuré de l'apprentissage.

Cette étude des définitions des stratégies d'apprentissage ne vise pas à présenter toutes les définitions existantes, mais à identifier les régularités qui y apparaissent, afin de cerner cette notion et d'en comprendre les mécanismes par lesquels les apprenants organisent leur apprentissage. L'étude de plusieurs définitions de stratégies d'apprentissage, issues des travaux de différents auteurs, révèle l'intérêt des chercheurs pour ces stratégies et l'importance qui leur est accordée. La notion d'action à objectif éducatif, la présence d'un ou de plusieurs objectifs visés par cette action, ainsi que l'existence et la disponibilité des moyens ou des outils utilisés pour atteindre les finalités de l'apprentissage sont des points communs que nous retrouvons chez différents auteurs. Ainsi, les notions d'action et d'objectif y sont étroitement liées, et l'action nécessaire pour atteindre un objectif devient réalisable s'il existe des outils et des moyens adaptés à l'apprentissage dans l'environnement éducatif. L'intentionnalité et

---

[290] Bégin, C. (2003). *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université : Application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/897, p. 90

[291] Ibidem

[292] Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle Publ., p. 62

[293] Conseil de l'Europe. (2001). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner et évaluer. Division des politiques linguistiques*, p. 15

l'observabilité des stratégies, ainsi que leur pluralité au sein des opérations effectuées par les apprenants, sont également des notions courantes dans les définitions. Le caractère individuel des stratégies d'apprentissage permet aux apprenants de les modifier et d'en adopter de nouvelles en fonction des objectifs à atteindre, de la situation d'apprentissage, de la tâche à effectuer, etc. Les stratégies d'apprentissage n'étant pas figées, elles évoluent avec le temps et varient selon le niveau d'apprentissage et l'environnement éducatif, ce qui témoigne de leur caractère évolutif et adaptatif et leur confère davantage de potentiel pour faire face à l'apparition de nouvelles situations d'apprentissage.

3.2.2.1. LES TAXONOMIES DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

L'intérêt des chercheurs pour les stratégies d'apprentissage les a conduits à proposer des classifications ou des taxonomies mettant en évidence leurs différences de perception quant à leur nature. Il est à noter que « certaines taxonomies regroupent les stratégies selon des classes fonctionnelles, d'autres les regroupent en fonction des tâches pour lesquelles elles sont destinées, du rôle qu'elles ont sur ces tâches ou face à des situations ou encore selon des domaines d'appartenance ».[294]

Il s'avère qu'actuellement, les enseignants se trompent quant à la détection des stratégies d'apprentissage qu'ils estiment que les apprenants utilisent ou non.[295] Cela signifie que les enseignants ignorent les stratégies d'apprentissage auxquelles leurs apprenants recourent pour étudier le contenu et n'y font pas référence dans leur enseignement. Pour les enseignants, la connaissance des classifications des stratégies d'apprentissage constitue un outil pour identifier celles que les apprenants possèdent et utilisent. Une fois que ces stratégies sont clarifiées, les enseignants peuvent y adapter leur pédagogie ou apprendre de nouvelles stratégies d'apprentissage aux apprenants, afin que ces derniers puissent adapter leur apprentissage à la pédagogie des enseignants. Il s'agit d'une harmonisation importante à atteindre, puisque le

[294] Bégin, C. (2003). *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université : Application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/897, p. 43

[295] Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal, 73*(4), pp. 406-407

succès de l'enseignement dépend fortement de la conformité entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Les apprenants, dont une partie, dans notre cas, vise le métier d'enseignant du FLE, doivent également être capables de détecter leurs propres stratégies d'apprentissage, de les observer et de les analyser, afin d'en percevoir le rôle majeur dans leurs futures activités professionnelles. Chamot et O'Malley soulignent l'importance des stratégies d'apprentissage, qui constituent, pour eux, les processus dynamiques sous-jacents à l'apprentissage. Ils insistent sur le succès de l'apprentissage, en particulier de l'apprentissage des langues, si celui-ci repose sur l'implication active des apprenants. Les apprenants de français langue étrangère à objectifs académiques, avertis des stratégies d'apprentissage, se transforment en acteurs actifs de leur apprentissage et sont aptes à orienter leur propre travail. Ils s'adaptent facilement au processus d'apprentissage dynamique et sont capables de relever les défis liés aux nouvelles tâches. Autrement dit, l'apprentissage académique des langues est plus efficace avec des stratégies d'apprentissage qui orientent le travail vers de nouvelles tâches.[296] Les apprenants qui connaissent et distinguent les stratégies d'apprentissage et les liens qu'elles entretiennent sont en mesure d'analyser les stratégies qu'ils utilisent dans l'apprentissage de la grammaire française, d'en choisir celles qui peuvent optimiser leur apprentissage, de les ajuster et de les combiner conformément à la tâche spécifique ou à leur profil individuel. En outre, la connaissance des classifications des stratégies d'apprentissage permet aux apprenants de développer des stratégies transposables d'une discipline à l'autre, de devenir des apprenants avertis et réflexifs et de mieux gérer leurs ressources d'apprentissage.

Les taxonomies présentées dans les travaux de Bégin, Boulet et al., Cartier, Hrimech, Larue, Weinstein et Mayer, ainsi que d'autres auteurs, ne présentent pas les stratégies d'apprentissage hiérarchiquement. Cela signifie qu'elles ne constituent pas de classifications ou de taxonomies au sens strict, mais plutôt des typologies. Legendre distingue les classifications et les typologies en soulignant qu'une typologie est un système de classifications comme une représentation « des éléments d'un ensemble, à partir de critères jugés pertinents, qui permet de ramener d'une façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité

[296] Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley, p. 60

d'objets »[297] et qu'une taxonomie est une « classification systématique et hiérarchisée d'objectifs d'habilités, indépendante des objectifs de contenu, définis avec précision et agencés selon un continuum de complexité croissante de développement et selon une logique naturelle de cheminement de l'apprenant ».[298] Dans notre étude, nous présentons les classifications, taxonomies ou typologies des stratégies d'apprentissage en utilisant les noms employés par les auteurs eux-mêmes afin d'éviter toute confusion.

Ainsi, Weinstein et Mayer proposent une classification composée de stratégies cognitives, métacognitives et affectives : les stratégies cognitives sont mobilisées principalement pour la perception de l'information, et selon la simplicité ou la complexité des tâches à accomplir, elles peuvent avoir la forme de répétitions, d'élaboration, d'organisation, etc. ; les stratégies métacognitives permettent aux apprenants de contrôler la compréhension et la mémorisation des informations ; les stratégies affectives décrivent les ressentis des apprenants qui interviennent dans le processus d'apprentissage.[299] Si pour la première catégorie de stratégies, les auteurs donnent des exemples, les deux dernières catégories ne sont pas détaillées dans leur ouvrage.

Boulet et les collaborateurs présentent une taxonomie comprenant les stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion des ressources. Les stratégies cognitives constituent le premier groupe de stratégies d'apprentissage, permettant aux apprenants d'acquérir trois types de connaissances : déclaratives, conditionnelles et procédurales. Les auteurs définissent les connaissances déclaratives comme des connaissances théoriques qui décrivent, de façon générale, ce que sont les choses. Les apprenants acquièrent ces connaissances à l'aide des stratégies cognitives de répétition, d'élaboration et d'organisation. Les connaissances procédurales acquises au moyen de la stratégie de compilation sont présentées comme des connaissances pratiques sur le déroulement de l'action, c'est-à-dire les étapes et les procédures de sa réalisation. Les connaissances conditionnelles donnent aux apprenants la capacité à reconnaître les conditions, telles que le moment et la raison de

[297] Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, p. 1416
[298] Ibidem, p. 1320
[299] Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, pp. 315–327

l'utilisation des connaissances déclaratives ou procédurales.[300] Le deuxième groupe de stratégies d'apprentissage comprend les stratégies métacognitives, distinguées et identifiées comme les stratégies de planification, de contrôle et de régulation.[301] Afin d'accéder aux connaissances sélectionnées par les enseignants, les apprenants recourent d'abord à la planification, ensuite contrôlent l'assimilation de l'information présentée et enfin procèdent à la régulation des connaissances. Les stratégies affectives et de gestion des ressources ne sont ni élaborées ni présentées en détail dans les travaux des auteurs.

La classification d'Oxford distingue les stratégies directes des stratégies indirectes. Les stratégies mnémoniques et de mémorisation, cognitives et de compensation y sont classées parmi les stratégies directes, et les stratégies affectives, métacognitives et sociales parmi les stratégies indirectes.[302] Les apprenants qui recourent aux stratégies mnémoniques font l'emmagasinage et le tri des nouvelles informations en utilisant des sons et des images, établissent des relations de mémorisation entre les différentes composantes du contenu, etc. À l'aide des stratégies cognitives, les apprenants comprennent et reproduisent les éléments d'une langue étrangère de manière individuelle et propre à chacun afin de transmettre des messages au moyen d'une parole organisée. Les stratégies de compensation permettent aux étudiants d'exprimer leurs idées de manière organisée et compréhensible pour le locuteur, malgré des lacunes qu'ils comblent à l'aide de reformulations, de synonymes, de gestes, de descriptions plus larges, etc. Dans le cas des stratégies affectives, il s'agit de la gestion des émotions, de la capacité à surmonter le stress dans les situations de communication écrite ou orale, ainsi que de se concentrer et de se motiver pour produire des textes ou des discours cohérents. Les stratégies métacognitives permettent aux apprenants de contrôler les connaissances acquises, de les planifier et de les organiser afin d'en faire des démonstrations dans des situations correspondantes. Les stratégies sociales permettent aux apprenants d'apprendre en communiquant avec les autres apprenants ou les enseignants. Ils révisent les connaissances

[300] Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presses de l'Université du Québec, pp. 8-10

[301] Ibidem, p. 23

[302] Oxford, R. (1990). Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House, p. 17

acquises, corrigent leurs erreurs et surmontent les difficultés de la communication spontanée grâce à cette interaction.[303]

Dans la classification proposée par Saint-Pierre, une distinction est faite entre les stratégies cognitives, affectives, métacognitives et de gestion des ressources.[304] Les apprenants recourent à des stratégies cognitives pour encoder de nouvelles informations et établir des liens entre ces données et les connaissances acquises précédemment. Ils peuvent le faire à l'aide des répétitions, de l'élaboration des structures correspondantes, de l'organisation individuelle du contenu, etc. Si Oxford définit les stratégies affectives comme une manière de gérer les émotions apparaissant lors de l'apprentissage, Saint-Pierre précise que ces stratégies, fortement influencées par des variables affectives, peuvent ressembler à certaines stratégies cognitives et métacognitives.[305] Les conditions affectives évoluent et entraînent l'apparition de nouvelles stratégies fondées sur de nouvelles composantes affectives. Les stratégies métacognitives sont présentées par l'autrice comme l'ensemble de démarches réfléchies sous forme de planification, de régulation, de contrôle, etc., menées par les apprenants pour atteindre les objectifs d'apprentissage. La gestion des ressources suppose l'identification des ressources disponibles (le matériel, les horaires d'interaction avec le professeur, les autres apprenants), le contrôle du temps consacré à l'apprentissage, la planification du travail à accomplir, la gestion de l'environnement d'étude, l'organisation de la salle d'étude, etc.[306]

Hrimech distingue des stratégies indirectes ou de soutien, des stratégies directes ou de traitement d'information, et ces deux catégories comprennent, à leur tour, plusieurs autres stratégies.[307] Begin, dans sa taxonomie, propose les stratégies cognitives de traitement d'information et d'exécution, ainsi que les stratégies métacognitives d'anticipation et d'autorégulation.[308] Cyr divise les stratégies en stratégies cognitives, métacognitives et socio-

[303] Ibidem, pp. 17-26
[304] Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale, 6*(2), décembre, pp. 15-21
[305] Ibidem, p. 18
[306] Ibidem, pp.17-18
[307] Hrimech, M. (2000). Les stratégies d'apprentissage en contexte d'autoformation. In Foucher, R., & Hrimech, M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur : Apports européens et nord-américain pour l'an 2000*. Nouvelles, pp. 99-111
[308] Bégin, C. (2003). *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université : Application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/897, pp. 41-45

affectives.[309] Le CECRL se concentre sur l'utilisation de la stratégie communicative, en précisant que « le progrès dans l'apprentissage d'une langue apparaît le mieux dans la capacité de l'apprenant à s'engager dans une activité langagière observable et à mettre en œuvre des stratégies de communication. En conséquence, elles constituent une base pratique pour l'étalonnage de la capacité langagière ».[310]

Les classifications fondées sur les principes de la psychologie ne parviennent pas à un consensus quant à la distinction entre des stratégies d'apprentissage. Cette vue d'ensemble des taxonomies nous permet de repérer celle qui, à notre avis, permettrait aux enseignants et aux apprenants d'apprécier avec clarté les stratégies d'apprentissage, afin d'en observer le fonctionnement et les divisions en catégories, et d'avancer vers une harmonisation de l'enseignement et de l'apprentissage fondée sur la conformité entre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

3.2.2.1.1. LA CLASSIFICATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE SELON CHAMOT ET O'MALLEY

Parmi les classifications des stratégies d'apprentissage étudiées, nous trouvons que celle de Chamot et O'Malley est la plus pertinente et adaptée à notre contexte d'étude, notamment grâce à sa simplicité dans la distinction des stratégies d'apprentissage. Pratique, synthétique et rigoureusement élaborée, cette classification fondée sur la théorie de la psychologie cognitive présente distinctement les stratégies d'apprentissage qui sont regroupées en trois grandes catégories : les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives.[311]

3.2.2.1.2. STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES

La métacognition est une notion ancienne que nous trouvons, par exemple, chez Aristote ou Confucius. Confucius dit : « Veux-tu que je t'enseigne le moyen d'arriver à la connaissance

[309] Cyr, P., & Germain, C. (1998). Les stratégies d'apprentissage. CLE International, pp. 10-17
[310] Conseil de l'Europe. (2000). Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner et évaluer. Division des politiques linguistiques, p. 44
[311] O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, pp. 114-150

? Ce qu'on sait, savoir qu'on le sait ; ce qu'on ne sait pas, savoir qu'on ne le sait pas : c'est savoir véritablement ».[312] Ainsi, les connaissances présentes sont détectées et les lacunes identifiées constituent la véritable connaissance qui mérite d'être enseignée et acquise. Le préfixe *méta*, du grec ancien, signifie « avec, qui porte sur lui-même, qui fait référence à lui-même ».[313] Il ajoute cette dimension de référence à la cognition pour créer la notion de métacognition, qui désigne « le fait d'avoir une activité mentale qui porte sur ses propres activités mentales ».[314]

Selon O'Malley et ses collaborateurs, « les apprenants sans approche métacognitive sont essentiellement ceux qui n'ont pas la possibilité ou le but de planifier leur apprentissage, de suivre leurs progrès, d'assumer leurs réalisations et de définir leurs orientations pour leur apprentissage dans l'avenir ».[315] Ainsi, pour donner de la consistance à l'apprentissage, les apprenants doivent connaître les stratégies d'apprentissage, ainsi que leur importance et leur rôle dans la construction de leurs connaissances. Ces connaissances métacognitives « peuvent être déclaratives, mais aussi procédurales lorsqu'un individu sait comment agir cognitivement en prenant en compte sa propre connaissance du fonctionnement cognitif ».[316] Pour planifier leur apprentissage, y donner une orientation et observer leurs propres progrès, les apprenants peuvent recourir à des stratégies métacognitives telles que l'anticipation, la planification, l'attention sélective, les organisateurs avancés, la gestion de soi, l'identification des problèmes, l'autorégulation et l'autoévaluation.[317] Toutes ces stratégies permettent un contrôle raisonné du processus cognitif si elles interviennent à une étape appropriée et à un niveau précis de l'acquisition des connaissances.

a. L'anticipation ou la planification

---

[312] Confucius (avec Couvreur, S., & Baryosher-Chemouny, M.). (2002). *Entretiens du Maître avec ses disciples*. Éditions Mille et une nuit, p. 15

[313] Orthodidacte. (2024). *Dictionnaire orthodidacte*. Consulté le 13 septembre 2025 à l'adresse https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/definition-meta

[314] Ibidem

[315] O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1990). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning, 40*(2), p. 242

[316] Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8), pp. 41–55

[317] O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1990). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning, 40*(2), pp. 235-273

Les apprenants qui recourent à l'anticipation ou à la planification peuvent, d'après Cyr et Germain, se fixer des objectifs d'apprentissage à court et à long terme, étudier un thème qui n'a pas encore été abordé par l'enseignant, ainsi que prévoir les éléments linguistiques qui leur sont nécessaires pour accomplir une tâche d'apprentissage ou pour mener un acte de communication.[318] Cette planification intervient en tant que stratégie d'apprentissage chez des apprenants ayant des connaissances de niveau avancé, lorsqu'ils ont suffisamment de recul pour comprendre les démarches essentielles de l'apprentissage, se fixer des objectifs et anticiper les éléments inconnus mais importants pour le progrès. Intégrés activement à la recherche des orientations de leur propre apprentissage, les apprenants ont davantage de motivation à intervenir en cours, car ils en prévoient le déroulement et connaissent les finalités de leur apprentissage. Cette stratégie d'apprentissage est un excellent outil de travail pour mettre en œuvre la méthode de la classe inversée, lorsque les apprenants, ayant déjà un certain niveau de connaissances, se voient confier la préparation d'une partie du contenu du cours ou de sa totalité, en anticipant ainsi les connaissances à acquérir et à partager avec les autres. Dans ce contexte de travail, « il est probable que l'on aide l'apprenant à prendre conscience par lui-même de la raison d'être des activités d'apprentissage qui lui sont proposées ».[319] Les apprenants impliqués dans le travail et motivés à investir leurs connaissances prennent des décisions sur leur apprentissage et peuvent détecter eux-mêmes leurs lacunes en connaissances et en compétences. Ainsi, cette stratégie métacognitive d'anticipation ou de planification est de caractère universel chez les apprenants conscients, disposant d'une base solide de connaissances.

b. L'attention sélective

Contrôler son attention et la fixer sur des objectifs clés constitue une stratégie métacognitive à laquelle les apprenants recourent pour sélectionner les éléments précis qui méritent leur attention particulière dans le contenu étudié. Les apprenants peuvent lire ou écouter de manière sélective afin de trouver l'information spécifique demandée à l'aide de mots, de phrases, d'idées, d'indicateurs linguistiques concrets, etc.[320] C'est une stratégie qui permet

[318] Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, p. 43
[319] Ibidem
[320] Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal, 96*(3), pp. 259–273, p. 265

aux apprenants de prendre des moments de pause, puis de concentrer leur attention et leurs efforts sur une tâche concrète ou sur une partie de celle-ci. Cette organisation du travail accroît leur efficacité et évite le surmenage chez les apprenants.

Cyr propose des exemples de tâches et de compétences qui peuvent être travaillées à l'aide de l'attention sélective :

> L'enseignant fait appel à ce type d'attention chez ses élèves lorsqu'il leur demande, par exemple, de noter les heures, les prix ou les numéros de téléphone dans un dialogue, les passés composés ou les imparfaits dans un texte. De même, lorsque l'on prépare les apprenants à une activité d'écoute en énonçant à l'avance les questions d'un texte de compréhension ou lorsqu'on leur fournit un texte lacunaire, on favorise et on oriente l'attention.[321]

Ainsi, cette stratégie métacognitive peut s'avérer efficace lorsqu'il s'agit de travailler la compréhension détaillée d'un texte ou les aspects spécifiques d'un thème, de détecter des points grammaticaux précis dans un contexte, etc. Cette stratégie de l'attention sélective guide les apprenants à distinguer l'essentiel du secondaire, ce qui leur permet de gérer efficacement les ressources et les efforts lors de l'apprentissage.

c. Les organisateurs avancés

La stratégie métacognitive des organisateurs avancés est mise en place pour planifier les démarches à mener en fonction des objectifs préétablis. Les apprenants décident de leur propre façon d'accomplir la tâche d'apprentissage en la découpant en séquences selon les idées qu'ils veulent exprimer.[322] Ainsi, les apprenants peuvent répartir les étapes du travail selon un rythme qui leur est propre et suivre une démarche qui leur paraît pertinente. C'est une stratégie qui conduit les apprenants à l'autonomie dans la prise de décision concernant leur travail et à développer une responsabilité professionnelle, car ce sont eux qui établissent leur propre manière d'organiser l'apprentissage en fonction des tâches à effectuer et des finalités de l'apprentissage. Il s'agit d'un travail précis qui facilite la mémorisation du contenu et sa réutilisation dans des situations analogues.

---

[321] Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, p. 44

[322] Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal, 96*(3), pp. 259–273, p. 265

d. La gestion de soi

Cyr, en citant la gestion de soi comme une partie composante de la classification de Chamot et O'Malley, la définit comme un moyen de comprendre les conditions facilitant l'apprentissage de la langue et cherche à les réunir.[323] Pour que les apprenants puissent identifier les conditions favorables à leur apprentissage, ils doivent disposer d'une capacité d'analyse leur permettant de reconnaître les facteurs qui facilitent l'acquisition d'une langue étrangère : une compétence préalable essentielle. Il s'agit d'une opportunité pour les apprenants de réunir les conditions indispensables à un apprentissage réussi, un système qui correspond à leurs compétences, capacités, objectifs, etc., car, d'après Chamot et O'Malley, cette « recherche et organisation des conditions correspondantes les aident dans l'apprentissage ».[324] C'est une stratégie d'apprentissage qui correspond aux apprenants qui prennent une part active à l'organisation de leur apprentissage. Ils sont conscients et responsables de leurs démarches qui peuvent conduire au perfectionnement et à l'enrichissement des connaissances, ainsi qu'à la formation de nouvelles compétences. Dans le cas de la langue étrangère, par exemple, les apprenants sont activement impliqués dans l'avancement de leurs progrès et font preuve d'une autonomie consciente, car « s'autogérer signifie que l'élève recherche activement les occasions de pratiquer la langue cible en s'exposant volontiers à des situations où il aura à la réutiliser ».[325] Ils lisent, écoutent, visionnent, etc., pour enrichir leurs connaissances, puis créent des situations d'apprentissage où ils mettent en pratique les connaissances acquises afin de se former à des compétences spécifiques. Les conditions de la gestion de soi sont différentes d'un apprenant à l'autre, et chacun doit les repérer, les organiser et les assurer lui-même pour atteindre les résultats d'apprentissage souhaités.

e. L'identification des problèmes

Identifier le problème constitue la démarche principale dans la recherche d'une solution efficace. Après l'étape d'identification, le problème est précisément formulé afin de permettre aux apprenants de trouver des solutions bien fondées et de fournir des réponses probantes. Pour

[323] Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, p. 44
[324] Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal, 96*(3), pp. 259–273, p. 265
[325] Ibidem

y parvenir, les apprenants doivent recourir à d'autres stratégies d'apprentissage. De ce fait, l'identification du problème n'est pas une fin en soi, mais l'un des moyens de construire des structures de connaissances. « Pourquoi fait-on cet exercice ? »[326], telle est la question centrale que les apprenants doivent se poser et se voir motivés à avancer dans la recherche des réponses. Cette stratégie est l'une essentielles de l'apprentissage, car elle y donne du sens et de la signification.

f. L'autorégulation

Chamot et O'Malley mettent en avant la stratégie métacognitive d'autorégulation, fondée sur la réflexion des apprenants sur leurs propres processus d'apprentissage. Ces réflexions et analyses révèlent les erreurs qui apparaissent lors de la production écrite et orale, ainsi que lors de la compréhension écrite et orale, et permettent aux apprenants de s'autocorriger.[327] L'autorégulation conduit les apprenants à analyser ce qui a été dit ou écrit et à percevoir en détail les informations fournies. Ils réfléchissent aux lacunes de leurs connaissances, en analysent les points faibles et forts, et font des autocorrections qui aboutissent à un perfectionnement réfléchi et raisonné de leurs connaissances et de leurs compétences. Cyr définit cette manière d'apprentissage comme une stratégie qui permet de « vérifier ou corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication ».[328] C'est une stratégie à laquelle les apprenants peuvent recourir tout au long de l'apprentissage pour améliorer leurs performances et faire preuve de changements comportementaux considérables et fondamentaux.

g. L'autoévaluation

Cette stratégie conduit les apprenants à réfléchir aux connaissances qu'ils ont précédemment acquises et à évaluer leur propre travail.[329] Ainsi, ils peuvent évaluer leurs

[326] Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, p. 46
[327] Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal, 96*(3), pp. 259–273, p. 265
[328] Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, p. 45
[329] Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal, 96*(3), pp. 259–273, p. 265

compétences dans l'accomplissement de tâches langagières, identifier leurs lacunes, définir leur niveau de compétence en langue étrangère, se fixer des objectifs futurs, etc.

Les stratégies métacognitives correspondent aux capacités des apprenants à comprendre le sens, le but et l'orientation de leur apprentissage. Ils identifient les problèmes, fixent les objectifs de leur travail et planifient les moyens de les atteindre. Autrement dit, ils ne suivent pas automatiquement les indications des enseignants, mais réfléchissent au processus d'apprentissage pour repérer les moyens les plus pertinents et efficaces susceptibles d'améliorer leurs propres performances.

3.2.2.1.2.1. STRATÉGIES COGNITIVES

Le dictionnaire de Larousse définit la notion de cognition comme un « ensemble des structures et activités psychologiques dont la fonction est la connaissance, par opposition aux domaines de l'affectivité ».[330] Cette définition révèle l'aspect objectif de la cognition et se réfère aux structures des connaissances ainsi qu'aux activités psychologiques visant leur acquisition. Cette fonction objective des activités d'apprentissage s'oppose aux aspects affectifs de l'apprentissage qui ne se reflètent pas dans la cognition. Selon Cuq, il s'agit d'un processus qui comprend l'« ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information ».[331] La cognition se présente comme le traitement direct du contenu d'apprentissage par les apprenants, à l'aide des activités de manipulation ciblées qui varient en fonction de l'objectif, du niveau, du contexte et des tâches spécifiques de l'apprentissage. Les activités perceptives, motrices et mentales s'inscrivent dans les stratégies cognitives d'apprentissage et permettent d'enregistrer, de mémoriser et de réinvestir les connaissances et informations acquises.

Chamot et O'Malley proposent les stratégies cognitives du ressourcement, du groupement, de la prise de notes, de l'élaboration des connaissances prioritaires, de la déduction

[330] Larousse. (n.d.). *Définitions : Cognition - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté le 20 août 2022 à l'adresse https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cognition/17005

[331] Cuq, J.-P. (avec Association de didactique du français langue étrangère). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, p. 44

et de l'induction, du résumé, de l'imagerie, de la représentation auditive et de l'inférence.[332] Ces stratégies conduisent les apprenants à accomplir des tâches ciblées afin d'acquérir des connaissances et de développer des compétences.

a. Le ressourcement

La stratégie cognitive du ressourcement, d'après Chamot et O'Malley, prévoit l'usage de supports tels que les manuels, les dictionnaires, les encyclopédies, etc.[333] C'est à travers cette stratégie d'apprentissage que les apprenants organisent les ressources didactiques, font l'inventaire du matériel dont ils disposent et des outils dont ils peuvent se servir pour accomplir une tâche ou, plus généralement, pour leur apprentissage. Autrement dit, cette stratégie permet aux apprenants d'avoir des idées précises sur leurs ressources et de les organiser correctement pour leur travail. À l'époque actuelle, les ressources d'apprentissage ne se limitent plus à des manuels ou des fiches que les enseignants mettent à la disposition des apprenants, comme c'était le cas il y a quelques décennies. L'entrée des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement a créé une vaste base de données de ressources d'apprentissage et accordé à tous ceux qui le souhaitent un accès facile et rapide à cette diversité d'informations. Face à cette nouvelle réalité, les apprenants doivent réorganiser leur stratégie de ressourcement afin d'exploiter le contenu d'apprentissage de la manière la plus adaptée à leurs besoins et à leurs objectifs.

b. Le groupement

La stratégie du regroupement consiste à classer des mots, des notions, des termes, etc.[334] Cette stratégie d'apprentissage permet aux apprenants de se regrouper en catégories selon les tâches d'apprentissage et les disciplines concernées. À l'aide de ces démarches, les apprenants peuvent mieux mémoriser les éléments classés et les réutiliser plus efficacement dans des contextes appropriés.

---

[332] Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal, 96*(3), pp. 259–273, pp. 265-266

[333] Ibidem, p. 265

[334] Ibidem

c. La prise de notes

Pendant l'apprentissage, lorsque les apprenants prennent des notes sur la carte d'idées, écrivent des mots-clés, notent des concepts sous forme d'abréviations, etc., ils mémorisent le contenu plus facilement et plus rapidement.[335] Cette stratégie d'apprentissage peut servir aux apprenants lors de la création de bases de données personnelles, où les nouveaux mots, les nouvelles expressions, les structures grammaticales, etc., sont notés et organisés selon un système individuel. C'est dans ce système d'organisation des connaissances que chaque apprenant sélectionne et note ce qu'il juge important de retenir. Chacun se sert de sa base de données personnelle pour réviser efficacement les informations mises en mémoire.

d. L'élaboration des connaissances prioritaires

Selon Chamot et O'Malley, l'élaboration des connaissances prioritaires permet aux apprenants de mobiliser les connaissances récentes et actives, ainsi que les connaissances antérieures, de recourir aux analogies et d'exprimer l'idée principale, oralement ou par écrit.[336] Nous observons une stratégie cognitive importante qui valorise les connaissances antérieures des apprenants dans le processus d'acquisition de nouvelles connaissances. En effet, les apprenants établissent des connexions logiques entre les nouveaux éléments sur lesquels ils travaillent et les connaissances antérieures qu'ils mobilisent dans leur apprentissage. Ainsi, une structure solide de connaissances est construite sur les bases des connaissances précédentes et récentes, mises en contexte par l'interaction, orale ou écrite. Faire « des associations personnelles »[337] favorise la mémorisation des nouvelles connaissances car les analogies avec les expériences précédentes donnent une image personnalisée et plus complète de l'apprentissage. Cyr et Germain soulignent que cette stratégie « permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme »[338], un résultat jugé souhaitable pour l'apprentissage.

e. La déduction et l'induction

[335] Ibidem
[336] Ibidem
[337] Ibidem
[338] Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, p. 54

Les apprenants recourent, selon Chamot et O'Malley, à la déduction pour appliquer une règle dans la solution d'un problème, ainsi que pour rechercher des réponses aux questions posées. En d'autres termes, ils étudient la règle, l'analysent et la mémorisent, puis appliquent les concepts retenus à une tâche complète de l'apprentissage.[339] L'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier de sa grammaire, s'effectue souvent selon la stratégie de déduction. En effet, les apprenants étudient souvent les règles grammaticales et les appliquent ensuite à l'aide d'activités correspondantes. Cette stratégie de déduction permet aux apprenants de vérifier la correspondance entre les règles et la pratique, de repérer les régularités et de mettre en évidence les particularités ou les dérogations aux règles étudiées.

Contrairement à la stratégie de déduction, la stratégie cognitive d'induction prévoit un travail à sens inverse, c'est-à-dire qu'un travail pratique implique les apprenants dans l'établissement et la formulation des concepts et des règles. Ils accomplissent des tâches pratiques en recourant à leurs connaissances antérieures pour établir des régularités et trouver des formules communes à des situations similaires. Puisque les expériences et les connaissances individuelles sont mises en valeur, l'apprentissage prend une forme personnalisée, ce qui accroît l'implication de chaque apprenant.

f. Le résumé

Le résumé est une stratégie d'apprentissage qui conduit les apprenants à synthétiser, par écrit ou oralement, les principales idées du contenu reçu par compréhension écrite ou orale.[340] Il est important que chaque apprenant puisse analyser et synthétiser les informations, qu'il soit capable de distinguer les idées principales et secondaires, de les résumer et de les communiquer selon la hiérarchie établie. Il s'agit d'une capacité importante, car les apprenants doivent produire des résumés correctement structurés et exempts de détails non pertinents. En revanche, toutes les informations principales doivent y être présentées. D'une part, ils peuvent mémoriser le contenu étudié et, d'autre part, le communiquer oralement ou par écrit à un interlocuteur.

g. L'imagerie

[339] Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal, 96*(3), pp. 259–273, p. 265
[340] Ibidem

La représentation visuelle du contenu à apprendre diversifie les supports et sert d'alternative aux textes lus ou aux enregistrements écoutés. Il s'agit ainsi de la visualisation ou de l'usage d'une image, réelle ou imaginaire, à l'aide de laquelle les apprenants perçoivent de nouvelles informations et résolvent des problèmes.[341] Cette stratégie développe l'imagination et la créativité des apprenants. En effet, une image est un support libre qui peut donner lieu à des interprétations variées, et les apprenants accèdent à de nouvelles informations grâce à leur imagination et à l'expression libre lors de l'interprétation de l'image.

h. La représentation auditive

Chamot et O'Malley proposent d'« utiliser l'enregistrement auditif mental, le réécouter en répétant dans sa tête un mot, une phrase ou une séquence d'information »[342] afin de mémoriser la forme orale des mots et des concepts rencontrés. C'est la reproduction des informations reçues dans le milieu linguistique naturel lorsque nous ne voyons pas la forme écrite du mot, mais que nous retenons par la perception auditive. Les mots ou expressions répétés dans la tête finissent par être enregistrés dans la mémoire, ce qui permet aux apprenants d'y avoir recours à tout moment lors de la communication orale.

i. L'inférence

La stratégie consistant à faire des inférences, d'après Chamot et O'Malley, suppose le recours au contexte pour deviner ou anticiper le sens des nouveaux mots ou concepts[343] que les apprenants rencontrent dans les supports oraux ou écrits. L'inférence est une stratégie d'apprentissage très importante, surtout dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle permet aux apprenants de deviner le sens de nouveaux mots et de concepts inconnus sans recourir au dictionnaire, en mobilisant leurs capacités de déduction. Ils peuvent entrer dans les détails du contexte, faire des hypothèses, établir des parallèles avec d'autres langues étrangères ou avec leur langue maternelle, identifier les racines des mots, etc. C'est un travail qui active les connaissances latentes des apprenants et leur donne davantage d'assurance quant à leurs

[341] Ibidem, p. 266
[342] Ibidem
[343] Ibidem

aptitudes à sonder un champ inconnu à l'aide de leurs acquis, tout en valorisant leurs connaissances et compétences actuelles.

Ainsi, le travail systématique de la pratique de la langue à l'aide du raisonnement déductif ou inductif, de l'analyse et du résumé des connaissances, ainsi que d'autres stratégies cognitives, permet aux apprenants de comprendre et de produire un langage de manière individuelle et unique. Ces stratégies visent à établir des liens entre les connaissances et compétences présentes chez les apprenants et celles qu'ils acquièrent. Pour faciliter cette acquisition, ils se servent des informations déjà acquises, ce qui leur permet de réviser et d'activer les connaissances passives. Les apprenants agissent comme des acteurs actifs de leur apprentissage et, grâce aux stratégies cognitives d'apprentissage, tissent des liens entre leur apprentissage et l'objet de celui-ci.

3.2.2.1.2.2. STRATEGIES SOCIO-AFFECTIVES

Le troisième groupe de stratégies est intitulé par Chamot et O'Malley « stratégies socio-affectives ».[344] Comme l'indique le nom des stratégies, la composante affective rejoint la composante sociale de l'apprentissage pour donner une nouvelle forme à l'acquisition des connaissances. D'après Chamot et O'Malley, la stratégie de coopération et de questionnement, ainsi que la stratégie d'auto-persuasion[345], sont celles auxquelles les apprenants recourent dans leur apprentissage pour faire la démonstration des attitudes sociales et pour adopter des comportements affectifs qui, à leur tour, les guident et les aident à atteindre les objectifs d'apprentissage.

a. La stratégie de coopération et du questionnement

Lors de l'apprentissage, les apprenants posent des questions aux enseignants ou aux autres apprenants afin d'obtenir des informations supplémentaires sur le contenu à découvrir, ce qui facilite la compréhension des points spécifiques et/ou du contenu général. Ainsi, les apprenants acquièrent des connaissances grâce aux questions et à la coopération et développent

[344] Ibidem
[345] Ibidem

leurs capacités d'écoute, de respect mutuel et d'empathie envers les autres. En effet, les apprenants sont motivés à donner leur avis sur le travail des autres, ce qui les conduit à réfléchir aux modalités d'expression de leur opinion, ainsi qu'à l'utilité de la critique constructive et du discours motivationnel. Cette coopération entre les apprenants leur permet d'avancer dans la résolution de problèmes, l'accomplissement de tâches et l'expression de leur avis sur le travail des autres apprenants.[346] La stratégie donnée renforce l'esprit de travail en binômes ou en équipe et développe chez les apprenants la responsabilité envers les autres en les invitant à s'investir au mieux pour une coopération réussie. Le succès commun devient un objectif de l'apprentissage individuel, et vice versa. Ainsi, cette stratégie vient combler les lacunes affectives et sociales laissées par d'autres stratégies cognitives ou métacognitives.

b. La stratégie d'auto-persuasion

La stratégie d'auto-persuasion conduit, selon Cyr et Germain, à « une réflexion positive, à une persuasion de soi-même, et les apprenants réduisent leur anxiété en perfectionnant leur sentiment de compétence ».[347] Cette stratégie d'apprentissage met l'accent sur un autre volet affectif, celui de la réflexion positive, afin de valoriser les points forts des connaissances et des compétences sans fixer l'attention sur les lacunes et les inconvénients. Cette valorisation des acquis développe chez les apprenants le sentiment de confiance en eux, qui leur permet de manifester librement leurs connaissances et leurs compétences, sans s'inquiéter de la réaction des autres apprenants ou des enseignants en cas d'erreurs.

Ces stratégies socio-affectives se révèlent particulièrement importantes dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, car elles mettent en valeur « une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage ».[348] Dans la communication avec les locuteurs natifs ou non natifs, ainsi qu'avec les autres apprenants ou les enseignants, la gestion des sentiments est importante, puisque le contrôle des représentations affectives, telles que l'anxiété ou la peur de faire des erreurs, donne aux

[346] Ibidem
[347] Ibidem
[348] Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, p. 55

apprenants davantage de liberté dans l'expression écrite ou orale et favorise l'appropriation de la langue cible.

Comme nous l'avons précédemment mentionné, nous avons opté pour une étude détaillée de la typologie proposée, car elle constitue un exemple pertinent de distinction entre les stratégies d'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage métacognitives, cognitives et socio-affectives nous permettent de voir le panorama général des moyens d'apprentissage, d'y identifier le rôle des apprenants et des enseignants, d'observer les processus de transmission et d'acquisition de connaissances, ainsi que ceux de la formation des compétences. Ainsi, les stratégies directes, telles que les stratégies cognitives, facilitent l'acquisition immédiate de connaissances et sont facilement observables. Les stratégies indirectes, telles que les stratégies métacognitives et socio-affectives, n'ont pas d'impact direct et immédiat sur l'apprentissage, mais permettent de mettre en lumière des facteurs importants de son optimisation. Il s'agit d'une typologie suffisamment simple pour être présentée aux apprenants qui sont de futurs professionnels en FLE et pour mettre à leur disposition une approche concise et structurée des systèmes stratégiques. La connaissance et l'analyse des stratégies d'apprentissage donnent aux apprenants la possibilité d'en faire des choix appropriés à des moments précis de leur apprentissage et de rendre l'apprentissage plus conscient. Ils sont, de cette manière, activement impliqués dans la prise de décision concernant leur apprentissage ; ils en analysent les objectifs et tracent leurs chemins pour atteindre les finalités fixées.

Lors de nos recherches, de nos observations et de nos discussions avec les enseignants et les apprenants, nous avons été témoins, dans l'écrasante majorité des cas, de l'emploi intuitif des stratégies d'apprentissage par les apprenants et de la négligence de leur importance par les enseignants. Le rôle de l'intuition étant toujours présent et important pour l'apprentissage d'une langue étrangère, il est néanmoins important de donner aux apprenants et aux enseignants des pistes de réflexion sur l'apprentissage, en tant que processus vivant et évolutif. Pour les premiers, il est possible de faire des choix conscients quant aux moyens qui facilitent l'acquisition du contenu proposé et, pour les seconds, c'est une base pratique pour proposer un enseignement averti et réfléchi, afin d'en garantir le succès. Les enseignants, dotés ainsi d'une acuité pour reconnaître les stratégies que les apprenants mettent en place lors de leur apprentissage, organisent leur enseignement conformément à celles-ci et leur en présentent

également d'autres que ces derniers pourraient utiliser pour accomplir une tâche ou diversifier leur apprentissage. Ainsi, les enseignants peuvent agir et intégrer l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans leur travail auprès des apprenants.

3.2.3. ENSEIGNER LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE AUX APPRENANTS

Comme nous pouvons le voir selon les courants pédagogiques actuels, tels que le socio-constructivisme ou le connectivisme, les apprenants sont placés au centre de l'apprentissage et en deviennent les agents actifs en prenant des décisions sur leur apprentissage, en l'adaptant à leur style et à leur rythme de travail, et en l'optimisant pour atteindre leurs objectifs. Les apprenants actifs et initiés aux processus de cognition et de métacognition sont capables de gérer l'environnement social et leurs propres expressions affectives, conformément aux conditions extérieures et intérieures, et sont donc conscients des choix d'outils adaptés à l'apprentissage. D'où l'importance de connaître les stratégies d'apprentissage des apprenants. L'enseignement des stratégies d'apprentissage peut être intégré au corpus de connaissances pour donner aux apprenants les compétences nécessaires pour analyser les stratégies présentes et celles susceptibles d'être acquises, afin de les appliquer lors du travail sur différentes tâches et dans des situations variées. Chamot et O'Malley soulignent l'importance des stratégies d'apprentissage et précisent qu'elles peuvent être apprises.[349]

Lors de l'accomplissement d'une tâche spécifique, les enseignants peuvent proposer aux apprenants de la travailler d'une manière ou d'une autre, leur expliquer les avantages et les limites de la stratégie donnée, et indiquer les contextes variés dans lesquels elle peut être employée. Ainsi, à travers un travail pratique d'acquisition de connaissances et de développement de compétences, les apprenants acquièrent de nouvelles stratégies d'apprentissage qu'ils trient, analysent et catégorisent pour les utiliser à l'avenir. La didactique est mise au service des apprenants afin de les impliquer davantage dans le succès de leur apprentissage. D'ici là, la motivation essentielle pour enseigner les stratégies d'apprentissage aux apprenants.

[349] Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley, p. 60

Comme tout enseignement, l'enseignement des stratégies d'apprentissage s'inscrit dans ses règles et principes. Il est indispensable que les enseignants analysent les besoins, les intérêts, les attentes et les connaissances précédentes des apprenants pour leur communiquer des stratégies d'apprentissage à l'aide d'exemples concrets, adaptés à leur niveau de connaissances. Le travail des enseignants consiste en l'explication des moyens et des voies d'apprentissage, ainsi que dans la mise à disposition des apprenants d'outils de travail pour accomplir leurs tâches plus efficacement. Les apprenants avertis comprennent et analysent le déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage, sont conscients de l'objectif de l'accomplissement d'une tâche et prêts à appliquer les stratégies correspondantes pour optimiser l'apprentissage. De cette manière, les apprenants acquièrent des compétences analytiques et des connaissances stratégiques qu'ils combinent à celles de la discipline pour atteindre les finalités de l'apprentissage. L'enseignement des stratégies d'apprentissage peut être intégré dans les sessions d'une discipline ou des séquences de séances particulières peuvent y être consacrées. Les stratégies d'apprentissage peuvent être enseignées à plusieurs reprises au cours de l'année universitaire, en fonction de l'évolution des connaissances des apprenants et de nouveaux besoins émergents.

Dans la littérature concernée, en particulier dans les guides pédagogiques qui accompagnent les manuels, nous trouvons des modèles de stratégies d'apprentissage pouvant être enseignés aux apprenants. Nous avons arrêté notre choix sur le modèle de Chamot, rejoint plus tard par O'Malley. Ce modèle, fondé sur la conception de CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach - Approche d'apprentissage cognitif des langues académiques), est facile à suivre pour enseigner des stratégies d'apprentissage aux apprenants en contexte de langues étrangères. Cela signifie que les étudiants peuvent, à l'aide de ce modèle, s'approprier des stratégies d'apprentissage tout en développant la compréhension et la mémorisation des compétences linguistiques ou des concepts qu'ils rencontrent dans différents domaines ou contenus. Ainsi, le contenu, les domaines étudiés, les compétences linguistiques, la mémorisation et les stratégies d'apprentissage s'intègrent simultanément au sein d'un cycle composé de cinq étapes : la préparation, la présentation, la pratique, l'évaluation et l'expansion.[350]

[350] Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley, pp. 267-270

3.2.3.1. PRÉPARATION

La préparation est la première étape de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, où les apprenants les identifient, les analysent, les définissent et les retiennent pour une utilisation ultérieure dans leur apprentissage. Ce discernement leur permet de développer des capacités d'analyse, des compétences cognitives, une conscience métacognitive et une gestion de soi, car ils établissent ainsi des relations observables entre les processus mentaux qu'ils mobilisent pour apprendre et les résultats de l'apprentissage, en comprenant que leurs actions et la maîtrise de leur comportement sont le gage du succès de leur travail.

Pour l'étape de préparation, d'après Chamot et O'Malley, les enseignants doivent dresser un état des lieux des stratégies d'apprentissage des apprenants. Si les apprenants n'ont pas mené de réflexion sur leurs stratégies d'apprentissage, celles-ci existent, dans la plupart des cas, sous une forme intuitive, et la tâche des enseignants consiste à faire un diagnostic afin de révéler les stratégies présentes, de détecter les lacunes et de sélectionner celles qui pourraient enrichir les outils d'apprentissage des apprenants. Les activités de l'étape de préparation peuvent inclure des questionnaires à remplir, des discussions et des réflexions avec les apprenants sur les stratégies utilisées dans leur apprentissage, tant dans une discipline en général que pour des tâches particulières. Ainsi, les apprenants ont la possibilité de réfléchir au déroulement de leur apprentissage pendant qu'ils travaillent sur une tâche, des questionnaires ou des listes de contrôle portant sur les stratégies utilisées, ainsi que sur des entrées de journal relatant leurs approches individuelles d'apprentissage de la langue et du contenu.[351] C'est à cette étape importante que les apprenants observent et analysent les stratégies d'apprentissage auxquelles ils recourent, même si elles ne sont ni développées ni formulées de manière pertinente et observable.

L'analyse des réponses des apprenants quant à leurs stratégies présentes permet aux enseignants de sélectionner et de hiérarchiser les stratégies d'apprentissage à enseigner afin de les intégrer à leur enseignement. Il ne s'agit pas d'un travail définitif, figé et statique. Les prérequis changent, de même que les besoins des apprenants et les objectifs de l'apprentissage, et les enseignants peuvent répéter cette étape à plusieurs reprises sur une période donnée, pour

[351] Ibidem, p. 267

marquer le passage d'un niveau à l'autre et préparer l'intégration de nouvelles stratégies aux conditions qui se présentent.

3.2.3.2. PRÉSENTATION

L'étape de présentation des stratégies d'apprentissage, selon Chamot et O'Malley, se concentre sur l'explication et la modélisation des stratégies. Les enseignants décrivent les caractéristiques des nouvelles stratégies d'apprentissage, leur utilité et leurs limites d'application. Ils peuvent le faire à travers des démonstrations visuelles, des exposés ou des discussions avec les apprenants, puis leur demander de décrire ce qu'ils ont observé et mémorisé, en nommant la stratégie et en expliquant quand et comment elle peut être utilisée pour l'acquisition de connaissances et la formation de compétences. C'est une modélisation, un retour utile, qui donne aux apprenants la visualisation du succès comme résultat de leur travail, en suivant les stratégies d'apprentissage.[352] Quand les apprenants observent, mémorisent et reformulent des stratégies d'apprentissage, celles-ci deviennent une composante de leur propriété intellectuelle et leur indiquent le chemin vers le succès dans leur apprentissage. Il s'agit d'une vision globale extrêmement importante, puisque les apprenants prévoient de bons résultats de leur apprentissage et le succès dans leur travail, ce qui les rend enthousiastes à poursuivre d'autres finalités.

3.2.3.3. PRATIQUE

Chamot et O'Malley mentionnent qu'au cours de l'étape de la pratique, les apprenants ont la possibilité d'appliquer activement les nouvelles informations à l'aide de tâches pratiques d'apprentissage sur le langage académique, oral ou écrit, et d'appliquer les stratégies d'apprentissage à l'aide d'activités en salle de classe.[353] Par exemple, l'apprentissage d'une stratégie peut se faire par un travail de compréhension, écrit ou oral, individuel ou en groupe. Les apprenants peuvent révéler les mots inconnus, répondre aux questions des enseignants sur la compréhension globale ou détaillée, rédiger un résumé du contenu, etc. Les enseignants

[352] Ibidem, p. 268
[353] Ibidem

peuvent leur expliquer l'utilité de chaque démarche et discuter avec eux des modalités d'un tel apprentissage. C'est un moyen d'inciter les apprenants à valoriser la réflexion sur le processus d'apprentissage, afin de comprendre pourquoi il leur est proposé de faire une activité plutôt que l'autre. Ils peuvent chercher des analogies entre les stratégies étudiées pour en observer le fonctionnement, faire des comparaisons et élargir leurs connaissances sur les stratégies d'apprentissage, tout en se donnant davantage de liberté dans leurs pratiques d'apprentissage.

3.2.3.4. ÉVALUATION

L'objectif principal de cette étape, d'après Chamot et O'Malley, est de donner aux apprenants l'occasion d'évaluer le succès de l'utilisation des stratégies d'apprentissage, en développant chez eux une conscience métacognitive de leur propre processus d'apprentissage.[354] Après avoir mis en œuvre une stratégie, il est important que les apprenants l'évaluent afin d'en déceler les avantages et les limites. C'est une étape qui leur permet de déterminer si, grâce à la stratégie appliquée, ils ont atteint les résultats attendus et souhaités, ou s'il faut apporter des ajustements pour en améliorer l'efficacité. Il n'existe pas de formes rigides pour effectuer cette évaluation. Les apprenants peuvent discuter sur place ou remplir des questionnaires qui leur permettent de démontrer l'utilité d'une stratégie.

3.2.3.5. EXPANSION

L'étape de l'expansion, la dernière de ce parcours proposé par Chamot et O'Malley, offre aux apprenants l'occasion d'évaluer leur succès et de développer leurs capacités d'analyse métacognitive, conformément au processus d'apprentissage. Pour ce faire, les apprenants doivent être en mesure d'accomplir des activités d'auto-évaluation, telles que des discussions de débriefing, des questionnaires et des listes de contrôle des contenus.[355] Ils peuvent vérifier en autonomie le niveau d'assimilation du contenu d'une unité de cours ou du cursus total, mesurer l'influence des stratégies utilisées sur le succès et estimer le potentiel de réutilisation de ces stratégies dans d'autres situations d'apprentissage.

[354] Ibidem
[355] Ibidem

En conclusion, les enseignants peuvent consacrer des séances à l'enseignement des stratégies d'apprentissage ou les intégrer progressivement au cursus. La discipline enseignée, le niveau de connaissances des apprenants, le style d'enseignement, etc., sont des facteurs qui déterminent le choix effectué. Il est important que les apprenants puissent observer et identifier leurs propres stratégies d'apprentissage, en connaître les spécificités et les limites, afin de les compléter et les enrichir et de progresser dans leur apprentissage. Le rôle des enseignants, dans cette tâche particulière, consiste à les guider dans cette découverte, à les engager dans le développement de stratégies d'apprentissage variées et à en encourager l'utilisation conformément aux objectifs prévus. C'est une manière de lancer de nouveaux processus d'apprentissage par lesquels les apprenants prennent des décisions en autonomie, ce qui constitue un facteur important de leur développement. Autrement dit, les apprenants peuvent progresser dans l'utilisation consciente des stratégies d'apprentissage pour en accroître l'efficacité, en renforçant davantage leur propre rôle actif dans la prise de décisions et le choix des activités à effectuer, ce qui favorise le succès de l'apprentissage.

Ainsi, les stratégies d'apprentissage doivent être enseignées et apprises afin d'être utilisées par les apprenants comme actions visant l'acquisition des connaissances. Un enseignement éclairé ne constitue qu'un des volets de la réussite ; il n'atteint pleinement ses objectifs que s'il s'accompagne d'un apprentissage tout aussi conscient et engagé.

3.2.4. TECHNIQUES D'APPRENTISSAGE

Les techniques d'apprentissage, en tant que procédures ponctuelles ou comportements spécifiques, permettent aux apprenants d'appliquer les stratégies d'apprentissage, d'acquérir des connaissances et de développer des compétences. Les apprenants les mettent en œuvre de manière intuitive, semi-automatique ou consciente pour faciliter l'acquisition, le traitement, la mémorisation et l'utilisation des connaissances, et pour adopter des comportements qu'ils trouvent adaptés à la situation d'apprentissage. Si les stratégies d'apprentissage constituent des ensembles plus vastes, les techniques d'apprentissage en font partie intégrante. En d'autres termes, les stratégies d'apprentissage, comme nous l'avons déjà mentionné, sont des ensembles coordonnés d'actions intentionnelles et conscientes, et les techniques d'apprentissage sont des

comportements ou outils précis qui peuvent être automatisés avec la pratique et assurer le bon déroulement de la stratégie. Par exemple, si les apprenants recourent à la stratégie de la prise de notes pour mieux comprendre et retenir les informations, ils le font à l'aide des abréviations dans les notes qu'ils prennent afin d'accroître la vitesse et l'efficacité de cette stratégie d'apprentissage. Ces opérations mentales conscientes visent à optimiser les processus internes d'apprentissage.

Dans le cas des stratégies cognitives, lorsque les apprenants pratiquent, analysent et structurent les connaissances, ils peuvent manipuler directement l'information, par exemple en appliquant les règles, en faisant des exercices, en résumant, en recourant à l'inférence, etc. Les apprenants peuvent fixer les objectifs, réfléchir à leurs erreurs, etc., pour adopter des stratégies métacognitives qui prévoient la gestion du processus d'apprentissage par sa planification, son évaluation, son contrôle, etc. Les stratégies socio-affectives qui supposent l'interaction et la coopération avec les autres, la gestion émotionnelle, etc., peuvent être mises en œuvre par le travail en groupe, l'encouragement mutuel des apprenants, etc. Les techniques d'apprentissage diffèrent d'une stratégie à l'autre et exigent de la part des apprenants une certaine flexibilité pour les mettre en œuvre et les appliquer à l'aide de techniques spécifiques.

Il convient de souligner que les techniques d'apprentissage jouent un rôle pédagogique important. D'abord, elles favorisent l'autonomie chez les apprenants, parce que ceux-ci prennent le contrôle de leur propre apprentissage ; ensuite, elles développent leur conscience métalinguistique, car les apprenants savent comment ils apprennent ; puis, les techniques d'apprentissage améliorent la mémorisation par l'élaboration, la structuration et la répétition ; et enfin, elles renforcent la motivation des apprenants grâce à la réussite progressive et mesurable. Pour que les apprenants aient du succès dans l'utilisation des techniques d'apprentissage, les enseignants peuvent les former explicitement aux techniques efficaces, par exemple, à l'aide de la modélisation, de la verbalisation ou de l'entraînement, encourager leur réflexion sur les techniques utilisées en leur proposant de tenir un journal d'apprentissage ou de créer des fiches de progression, adapter les activités aux techniques à enseigner aux apprenants, créer un environnement favorable à la mise en œuvre des techniques variées, par exemple, à l'aide des jeux de rôles, des projets en groupes, etc.

En somme, les enseignants peuvent amener les apprenants à prendre conscience de leurs techniques d'apprentissage et à en utiliser plusieurs dans leur étude de la grammaire du français

langue étrangère afin de comprendre, mémoriser et réutiliser le contenu à découvrir. Les apprenants, conscients de leur propre apprentissage et actifs dans la prise de décision aux différentes étapes de l'apprentissage, se voient ainsi davantage stimulés à avancer et à atteindre les objectifs fixés. Les apprenants acquièrent de nouvelles informations à l'aide d'un processus qui n'est ni simple ni statique, mais qui s'inscrit dans l'ensemble des actions intentionnelles, dynamiques et vivantes qui requièrent la mobilisation de toutes les capacités cognitives, affectives, sociales et métacognitives des apprenants. Afin de collecter, d'organiser, d'intégrer et d'appliquer les connaissances dans leur contexte d'apprentissage, les apprenants mettent en œuvre des stratégies d'apprentissage spécifiques et observables qui jouent un rôle fondamental dans l'ensemble du processus, car elles leur permettent de gérer leurs propres actions, conscientes ou semi-conscientes, afin d'y apporter de la pluralité, de la flexibilité et de l'adaptabilité aux objectifs spécifiques de l'apprentissage.

Suivant les tendances actuelles de l'enseignement, où nous observons une pédagogie centrée sur les apprenants, il n'est pas cohérent d'ignorer l'importance de former explicitement les apprenants à maîtriser ces stratégies et techniques. C'est en les amenant à comprendre leurs propres mécanismes d'apprentissage, à prendre du recul sur leurs pratiques et à expérimenter de nouvelles stratégies d'apprentissage qu'il devient possible de développer chez les apprenants une capacité d'autorégulation et de favoriser un apprentissage autonome et significatif.

CONCLUSION

Toute situation pédagogique est structurée en deux pôles indissociables, interdépendants et complémentaires du processus éducatif : l'enseignement et l'apprentissage. La structuration du système de savoirs s'inscrit dans l'interaction dynamique de ces deux composantes, où les deux pôles — les enseignants et les apprenants — investissent leurs efforts pour atteindre les finalités de l'enseignement et de l'apprentissage, respectivement.

La connaissance, la compréhension et la considération des stratégies d'enseignement et d'apprentissage enrichissent notre arsenal professionnel d'outils spéciaux qui rendent les pratiques pédagogiques efficaces, flexibles et adaptables aux besoins hétérogènes des apprenants. Lorsque les stratégies sont correctement choisies, harmonisées et distinctement

articulées, elles favorisent l'ancrage des savoirs, leur transfert, ainsi que leur mobilisation dans des situations de la vraie vie.

Ainsi, comme nous l'avons pu voir, enseigner et apprendre ne relèvent pas de démarches divergentes et leur portée est autant décuplée que leurs paradigmes coïncident, où l'acte d'enseigner prend du sens dans sa manière de s'exprimer et soutient l'acte d'apprendre. Ce dernier construit, à son tour, sa propre logique de fonctionnement, harmonieuse avec l'acte d'enseignement, et atteint, de cette manière, la finalité prévue par l'apprentissage. C'est en mettant ces deux dimensions en relation et en les pensant conjointement dans une logique d'adaptation mutuelle qu'il devient possible de surmonter les défis pédagogiques auxquels nous devons constamment répondre dans nos pratiques professionnelles.

CHAPITRE 4. ANALYSE DES MANUELS DE GRAMMAIRE DE FLE

INTRODUCTION

Dans un contexte où les documents authentiques didactisés sont quasiment absents et les ressources en ligne sont sous-exploitées, les manuels de grammaire continuent de jouer un rôle principal en tant que supports phares de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire. C'est ce que nous avons observé et constaté à l'issue de notre expérience professionnelle, lors de nos discussions avec les enseignants, ainsi que par l'analyse des questionnaires soumis aux enseignants et aux apprenants, dont nous avons présenté les réponses dans le Chapitre 5.

Les manuels de grammaire sont des supports traditionnels qui offrent une présentation systématique, logique et progressive des règles et des explications grammaticales, souvent accompagnées d'exemples et d'exercices d'application permettant d'approfondir les aspects spécifiques d'une forme ou d'une notion. Grâce à cette organisation du contenu à enseigner, les manuels de grammaire constituent des références précises pour l'enseignement et en orientent les grandes lignes, tout en influençant le choix des stratégies d'enseignement, le rythme du travail, l'usage des outils didactiques et pédagogiques, etc. Plusieurs manuels de grammaire, en particulier ceux publiés au cours des dernières décennies, sont accompagnés de guides pédagogiques qui facilitent la tâche des enseignants, car ces derniers y découvrent explicitement les intentions des auteurs et les objectifs du manuel, et suivent les indications et conseils didactiques et pédagogiques pour mener un enseignement harmonieux. Ainsi, les manuels de grammaire ne se limitent pas à transmettre simplement les règles de grammaire. Ils constituent de véritables instruments didactiques permettant de structurer les connaissances à présenter aux apprenants et de guider les enseignants dans leur pratique pédagogique.

Les manuels de grammaire constituent également des ressources importantes pour les apprenants et leur permettent de revoir les règles déjà abordées en classe, de renforcer leur maîtrise grammaticale grâce à des exercices systématiques, d'évaluer leurs acquis grâce aux corrigés intégrés, etc. Autrement dit, le contenu grammatical proposé permet aux apprenants de réviser, de vérifier, de corriger, de réutiliser et d'approfondir les structures grammaticales

étudiées, ce qui conduit à l'automatisation des connaissances acquises et des compétences développées.

En outre, les manuels de grammaire jouent un rôle essentiel dans la transposition didactique. En effet, ils adaptent la complexité linguistique de la grammaire scientifique à des formes accessibles, progressives et pédagogiques pour les apprenants, à travers des sélections de contenus simplifiées, illustrées et contextualisées.

Ainsi, nous nous intéressons aux manuels de grammaire utilisés dans les universités arméniennes, ainsi qu'à ceux qui pourraient être introduits dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, car il ne s'agit pas de simples recueils de règles, mais de ressources fondamentales qui remplissent des fonctions multiples. Ces fonctions, au croisement de la linguistique, de la pédagogie et de la pratique de classe en grammaire du FLE, englobent les processus clés qui assurent le succès de l'enseignement et de l'apprentissage.

4.1. LA CONCEPTION DES MANUELS DE GRAMMAIRE

Les manuels de grammaire sont des supports didactiques importants dans l'enseignement et l'apprentissage, et les principes de leur conception constituent des fondements qui donnent de la forme au contenu présenté. La compréhension de ces principes est utile pour tous les participants au processus d'enseignement et d'apprentissage : elle permet aux enseignants de manipuler efficacement le contenu du manuel conformément aux finalités de l'enseignement ; et elle donne aux apprenants la possibilité d'en comprendre les modalités d'usage afin de garantir leur réussite. Les thèmes grammaticaux et les chapitres d'un manuel de grammaire sont généralement présentés selon un même principe et suivent la même structure. De ce fait, l'analyse des chapitres sur les connecteurs dans les manuels de grammaire constitue une clé qui ouvre la voie à la compréhension de tous les autres thèmes et chapitres du même manuel.

De règle générale, les manuels de grammaire comprennent des explications sur le rôle, les fonctions et les particularités d'utilisation des connecteurs. Ces explications peuvent être accompagnées d'exemples dans des phrases ou des textes, ainsi que d'exercices conçus par les auteurs sur les différents aspects des connecteurs, etc. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, le rôle et le positionnement de l'enseignant, l'implication des apprenants en

cours et bien d'autres facteurs dépendent fortement de la conception du manuel et de sa structure, établies par les auteurs. Les facteurs définissant cette conception peuvent être étudiés et dégagés afin de mettre en évidence les étapes et les principes que les auteurs suivent, même s'ils ne sont pas explicitement mentionnés.

Afin de comprendre les principes de conception d'un manuel, il faut identifier :

- les caractéristiques du public cible d'un manuel : l'âge (enfants, adolescents, adultes), le contexte (apprenants natifs ou non natifs), le niveau de compétences et de connaissances (débutant, intermédiaire, avancé), etc.
- les objectifs pédagogiques : les attentes institutionnelles, les besoins du public cible, etc.
- le contenu : les concepts grammaticaux sélectionnés et présentés par les auteurs, les proportions entre les explications théoriques et les exercices pratiques, etc.
- l'organisation du manuel : la structure du contenu, la progression des chapitres, etc.
- la méthodologie d'enseignement : les approches déductives ou inductives du raisonnement, l'intégration de la grammaire aux compétences langagières, la présence ou l'absence de traductions, etc.
- la présentation des règles et des concepts : la clarté et la simplicité des explications des règles grammaticales, des exemples contextuels d'application des règles dans des situations réelles, etc.
- les exercices : les types d'activités, la progression selon le niveau de complexité, etc.
- la révision et l'auto-évaluation : l'intégration des sections de révision, des tests, des exercices d'auto-évaluation, etc.
- la mise à jour et les éditions futures : les rééditions régulières, les innovations pédagogiques, etc.

Comprendre les principes de conception des manuels de grammaire nous permet de faire des choix appropriés pour un enseignement structuré et progressif auprès de notre public d'apprenants. Il faut admettre que, dans la pratique, un seul manuel répond rarement à tous nos besoins d'enseignement et, en vue d'atteindre les finalités d'enseignement, nous recourons simultanément à plusieurs supports. Nous mobilisons souvent plusieurs ressources et éléments complémentaires que nous jugeons indispensables pour obtenir les résultats souhaités. D'où le

besoin de connaissances approfondies des manuels de grammaire, de leurs avantages et de leurs limites.

4.2. LA MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES MANUELS DE GRAMMAIRE

Les manuels de grammaire utilisés par les enseignants arméniens varient par leur style, leur contenu, leurs approches pédagogiques, leurs ressources complémentaires, etc. Publiés à des époques différentes, ces manuels véhiculent les normes, les valeurs sociales et culturelles, ainsi que les stratégies d'enseignement privilégiées de l'époque. À travers l'analyse des manuels de grammaire de FLE utilisés dans l'enseignement de la grammaire des universités arméniennes, nous pourrons observer les intentions des auteurs, les approches pédagogiques, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, les méthodes d'enseignement privilégiées, etc., au cours des cours de grammaire. Nous nous concentrerons plus particulièrement sur la notion de connexion, la présence ou l'absence d'attention portée aux connecteurs, le style de présentation des règles grammaticales, les types d'exercices prédominants dans chaque manuel, ainsi que les intentions des auteurs en matière de relations logiques, etc. Notre étude nous permettra de distinguer les points forts et les limites des manuels utilisés par les enseignants arméniens comme ressources pédagogiques principales et servira de piste de réflexion pour le choix d'un ou de plusieurs manuels de grammaire pour enseigner les connecteurs dans le contexte universitaire.

Lors de l'analyse des manuels de grammaire utilisés dans les universités arméniennes, nous identifierons deux grands axes qui nous intéressent particulièrement. D'abord, nous observerons si l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs sont prévus dans les manuels, puis nous étudierons ces derniers afin d'y déceler les grandes lignes directrices d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire appliquée aux connecteurs, si ces derniers y figurent. Ainsi, l'étude des chapitres consacrés aux connecteurs dans les manuels que les enseignants utilisent en classe nous permettra de comprendre les modalités de travail portant sur le thème de la connexion. Elle nous permettra aussi de repérer les origines des lacunes en matière de connaissances et d'utilisation des connecteurs. La synthèse des données qui nous parviennent à la suite de cette étude nous oriente vers la recherche de connecteurs dans d'autres manuels de grammaire, afin d'y trouver du contenu susceptible de servir de support à l'enseignement et à

l'apprentissage des connecteurs. En effet, un simple état des lieux n'est pas l'objectif de notre analyse. Nous visons à mener une réflexion pédagogique afin de sélectionner des manuels et des supports consacrés aux connecteurs et de les intégrer comme supports principaux ou complémentaires dans l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs en français. Telle est la dimension pratique de l'analyse des manuels de grammaire.

À la suite de nos observations dans les facultés de français langue étrangère dans cinq universités arméniennes, nous avons constaté que les manuels utilisés peuvent être répartis en trois catégories principales :

- Les manuels d'éditions soviétiques ou russes (*Cours pratique de grammaire française* (Popova, I., et Kazakova, J. (2010). Moscou : Nestor, Academic Publishers), *Grammaire française* (Nikolskaya, E., K., et Goldenberg, T., Y. (1974). Moscou : Éditions Écoles supérieures)).
- Les manuels d'éditions françaises (*Grammaire progressive* (Gregoire, M., et Thievenaz, O. (2013). Niveau intermédiaire, Paris : CLE International, et Boulares, M., et Frerot, J.-L. (2004), Niveau avancé, Paris : CLE International)*, Grammaire en dialogues* (Miquel, C. (2018). Niveau intermédiaire, Paris : CLE International)).
- Le manuel d'éditions arméniennes (*Grammaire française B1* : *morphologie* (Ghazaryan, M. (2013). Erevan : Edith Print).

Comme toute autre analyse, celle des manuels de grammaire suit une méthodologie précise.

Nous recourons à trois méthodes pour présenter chacun des manuels. En premier lieu, nous recourons à la méthodologie de référence pour reprendre les notions clés que les concepteurs des manuels ont jugées importantes et mentionnées dans les préambules des manuels ou dans les livres du professeur. En second lieu, nous étudions les prétentions des auteurs des manuels et leurs intentions de conception afin de les comparer aux réalités observées lors de l'analyse interne menée à l'aide de la méthodologie de conception. Il est important de comprendre si les intentions des concepteurs de manuels et la réelle conception des unités sont similaires ou si elles présentent des divergences majeures. Et, en dernier lieu, pour la

méthodologie d'utilisation, nous nous référons aux résultats de l'analyse externe, c'est-à-dire à l'étude des stratégies auxquelles les enseignants et les apprenants recourent lors du travail avec un manuel. Nous utiliserons également un autre outil complémentaire, proposé dans l'outillage d'analyse des manuels chez Puren : l'analyse des manuels en diachronie, afin de mettre en évidence les différences entre les approches qui suivent les courants pédagogiques de différentes époques.[356]

Pour chaque manuel, nous répondrons aux questions suivantes :

- Quelles sont les intentions déclarées par l'auteur ou les auteurs du manuel ?
- Quelles méthodologies d'enseignement et d'apprentissage sont privilégiées ?
- Quel est le public cible du manuel ?
- Quels types de ressources supplémentaires sont proposés ?
- Comment les connecteurs ou les relations logiques sont-ils présentés dans le manuel ?

Nous nous intéressons également à des approches pédagogiques, aux types de démarches à mener, à la forme de la présentation, explicite ou implicite, au raisonnement déductif ou inductif, ainsi qu'à d'autres facteurs que nous trouvons importants dans l'analyse du manuel. L'étude détaillée des connecteurs dans chaque manuel nous en donnera une image globale, car, comme nous l'avons précédemment mentionné, les chapitres d'un même manuel suivent généralement la même logique de conception, les différences se situant sur le plan thématique.

4.2.1. *COURS PRATIQUE DE GRAMMAIRE FRANÇAISE,* POPOVA. I., ET KAZAKOVA, J., (2010)

Le manuel de grammaire *Cours pratique de grammaire française* est traditionnellement le support principal des cours de grammaire dans les universités arméniennes. Comme les auteurs du manuel mentionnent, c'est « un cursus pratique pour les étudiants des universités et des facultés des langues étrangères »[357] qui, pour entrer à l'université, passent des examens

[356] Puren, C. (2001). *Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue*. Cédérom de formation Socrates, p.10

[357] Popova, I., & Kazakova, J. (2010). *Cours pratique de grammaire française*. Nestor Academic Publishers, p.1

d'entrée en français et commencent les études en première année de licence avec des connaissances en français correspondant actuellement au niveau A2 du référentiel du CECRL. Ce manuel soviétique d'édition russe des années 60 du XXe siècle a été légèrement modifié au cours des dernières décennies et les exemples renvoyant aux réalités de l'époque communiste soviétique ont été supprimés. L'édition actuelle date des années 2010 et constitue le support didactique principal pour les apprenants de la première année (niveau A2) et de la deuxième année (niveau B1) de licence, pour les cours de grammaire pratique qui se déroulent, en règle générale, une fois par semaine et s'étendent sur toute l'année universitaire.

La préface rédigée par les auteurs nous présente leurs intentions et décrit la structure du manuel :

> Le manuel est destiné aux étudiants des universités et des facultés de langues étrangères. Il a pour l'objectif principal de guider les apprenants dans l'acquisition et dans la maîtrise approfondie des formes et des structures grammaticales les plus fréquentes. Pour y arriver, les auteurs optent pour un choix approprié et un haut niveau de l'élaboration du contenu grammatical comprenant non seulement les explications appropriées, mais également des exercices pratiques. Les adjectifs démonstratifs et possessifs, les nombres, etc., ne sont pas inclus dans le manuel, car les apprenants à qui le manuel est destiné, ont des connaissances suffisantes et sont censés les connaître. Les pronoms personnels, le genre et le nombre des noms et des adjectifs, le mode impératif et le futur simple n'y sont pas omis, mais un petit nombre d'exercices de révision est proposé aux apprenants, car ils connaissent également ces thèmes avant de commencer à travailler avec le manuel. En revanche, une attention particulière est accordée aux temps verbaux, aux modes indicatif, conditionnel et subjonctif, aux phrases infinitives, aux pronoms et aux adjectifs indéfinis, aux adverbes et à la négation. Ces sujets sont développés et présentés plus en profondeur et comprennent une grande variété d'exercices. Les nouveaux thèmes sont introduits à travers les définitions grammaticales simples et compréhensibles et sont représentés par des formulations et des schémas laconiques. Toutes les explications sont présentées en français et sont accompagnées d'un grand nombre d'exemples illustrant la règle étudiée qui est suivie des exercices de renforcement sur le matériel grammatical étudié. Les activités sont élaborées de sorte que les erreurs typiques et répétitives de l'utilisation de certaines formes et constructions soient prises en compte et corrigées grâce à l'attention que les apprenants y accordent, lorsqu'ils feront les exercices proposés. Une place importante y est accordée aux exercices créatifs qui développent les compétences d'utilisation des structures grammaticales dans le discours. Les auteurs précisent également que la majeure partie du

matériel linguistique utilisé dans les explications et les exercices est empruntée aux œuvres littéraires des auteurs français.[358]

Ainsi, la préface délimite les grandes lignes de la conception du manuel : il ne comprend pas certains thèmes grammaticaux comme les adjectifs démonstratifs et possessifs, les nombres, etc., et il propose des révisions rapides pour d'autres, comme les pronoms personnels, le genre et le nombre des noms et des adjectifs, le mode impératif, le futur simple, car les apprenants les connaissent avant d'entrer à l'université ; la terminologie grammaticale qui n'est pas mise à jour, et les auteurs utilisent le terme *adjectif possessif et démonstratif*, tandis que dans la littérature actuelle nous trouvons l'appellation *déterminant possessif et démonstratif*. De même, le manuel comprend *le mode conditionnel*, mais actuellement, nous parlons *du temps conditionnel*. Selon les intentions des auteurs du manuel, une grande variété d'exercices, y compris des exercices créatifs, y est incluse pour développer chez les apprenants les compétences d'utilisation des structures grammaticales dans le discours. En outre, une acquisition pratique des formes et des structures grammaticales est prévue, sans recourir à des explications théoriques approfondies. Les auteurs soulignent que, pour les explications, les exemples, les exercices, etc., ils ont utilisé des extraits empruntés aux œuvres littéraires classiques d'auteurs français, tels que Maupassant, Zola, Mérimée et bien d'autres. Une importance particulière est accordée aux exercices qui développent les compétences grammaticales pratiques chez les apprenants en éliminant les erreurs répétitives. Telles sont les intentions des auteurs du manuel qu'ils déclarent suivre en tant que principes de conception.

Notre étude du manuel nous permet de comparer les intentions des auteurs aux réalités observées, en mettant en lumière les similitudes et les divergences.

Avant tout, il est important de préciser que le manuel date de bien avant l'adoption du référentiel pour les langues du CECRL, ce qui signifie que les niveaux linguistiques ne sont pas précisés. D'après nos observations, les connaissances prérequises chez les apprenants qui leur permettraient de travailler avec ce manuel correspondent aux niveaux élémentaire et intermédiaire, c'est-à-dire aux niveaux A2 ou B1 du CECRL. Le manuel offre une grammaire de référence morphosyntaxique, c'est-à-dire qu'il comprend des notions, des formes et des règles grammaticales portant sur la morphologie et la syntaxe, accompagnées d'exemples

[358] Ibidem, p. 2

correspondants et suivies d'activités par lesquelles les apprenants pratiquent des combinaisons grammaticalement correctes. Dans le manuel, les chapitres présentant les noms, les adjectifs, les articles, les pronoms, les verbes, etc., se succèdent. Ils sont tous de la même structure de conception et suivent la même logique dans le développement du thème grammatical : subdivisés en plusieurs sections et comprenant plusieurs aspects, les chapitres débutent par une présentation des règles générales et des exceptions, suivie d'exemples d'utilisation et de plusieurs activités de mise en pratique des règles et des exceptions.

Afin d'illustrer la conception des chapitres du manuel, nous analysons celui présentant l'article en français, car aucun n'y porte sur les connecteurs. Les auteurs consacrent quelques pages aux conjonctions qui demandent l'emploi du subjonctif, mais uniquement dans le contexte de l'utilisation du subjonctif où l'accent n'est pas mis sur les rapports que ces conjonctions permettent d'exprimer. L'analyse du chapitre consacré à l'article en français est assez représentative de l'organisation et du contenu des chapitres du manuel.

Le chapitre consacré à l'article en français est volumineux, d'une vingtaine de pages. Il comprend les définitions des différents articles, des explications, des exemples, des dizaines d'exercices, etc. Les définitions sont claires, courtes et concises, en métalangage grammatical simple, et révèlent les fonctions, les valeurs, les formes et les modalités d'emploi des articles définis, indéfinis, contractés, partitifs, ainsi que les cas d'omission des articles, etc. Pour l'immense majorité des définitions ou explications, les auteurs présentent des exemples d'utilisation de l'article correspondant. Les séries d'exercices consacrées à chaque élément traité dans le chapitre permettent aux apprenants d'appliquer le contenu étudié.

Par exemple, une définition précise que « l'article a une double fonction. D'une part, il sert à marquer le genre et le nombre du nom qu'il précède. D'autre part, il sert à indiquer si le nom est pris dans un sens déterminé (article défini) ou indéterminé (articles indéfini et partitif) ».[359]

Ensuite, les auteurs présentent les formes des articles dans un tableau.

	Articles défini	Article indéfini	Article partitif
Masculin singulier	le	un	du

[359] Ibidem, p.12

Féminin singulier	la	une	de la
Pluriel pour les deux genres	les	des	-

Remarque : L'article défini se présente aussi sous les formes élidées (l'homme, l'eau) et contractées (parler au directeur, aux enfants ; parler du héros, des actrices).[360]

Il est important de mentionner l'absence de remarques concernant l'élision dans le partitif, ainsi que l'usage des articles à l'oral, par exemple pour expliquer aux apprenants les cas de liaison et la bonne prononciation des articles au pluriel.

Les exercices sont variés : des exercices d'observation où le contenu grammatical étudié doit être observé, analysé et discuté ; des exercices à trous à compléter avec des articles appropriés ; des exercices de transformation où les manipulations des phrases requièrent l'emploi des articles ; des exercices de traduction de phrases du français en russe et vice versa, etc. Les phrases figurant dans les activités, comme l'ont mentionné les auteurs dans la préface, sont tirées des œuvres d'auteurs classiques français, dont les noms ne sont pas toujours mentionnés. Par exemple, dans un exercice d'observation des articles indéfinis que les apprenants doivent analyser et dont ils doivent commenter les valeurs et les fonctions, nous rencontrons les phrases suivantes : « Il se sentit embarrassé. Il alluma une cigarette pour gagner du temps. Ce soir, Julien mit du temps à s'endormir. En voyant son nom dans le journal, Georges Duroy éprouva une joie immense ».[361]

Tous les chapitres du manuel suivent les mêmes principes de conception indépendamment du thème grammatical.

Selon Puren, la différence entre la méthodologie de référence, c'est-à-dire les intentions des auteurs, et la méthodologie de conception, c'est-à-dire la structuration des unités du manuel, peut entraîner des écarts significatifs. Autrement dit, les prétentions des concepteurs et les réalités de la mise en œuvre dans un manuel peuvent entraîner des discordances. D'une part, ces différences peuvent être révélées chez les concepteurs, entre leurs connaissances et leurs représentations, entre leurs savoirs et leur savoir-faire, enfin entre ce qu'ils ont conscience

[360] Ibidem
[361] Ibidem, p. 21

d'avoir fait et ce qu'ils pensent devoir annoncer, et d'autre part, chez les éditeurs, en fonction de leurs propres représentations, savoirs et stratégies.[362]

Notre étude du manuel montre que celui-ci tient certaines promesses de ses concepteurs, mais qu'en même temps, de nombreux décalages existent entre la vision annoncée dans la préface et la réalité effective. Il faut dire que les définitions multiples, l'absence d'utilisation contextualisée du contenu grammatical, les exemples tirés des œuvres des auteurs classiques, le langage trop littéraire des exercices, etc., réduisent l'effet pratique du manuel, un aspect sur lequel les auteurs insistent dans la préface. De plus, cet aspect pratique est limité par la présentation traditionnelle des parties du discours à travers des exemples hors contexte, des exercices comportant des groupes de mots ou des phrases isolées, etc. Il faut également mentionner que nous avons observé une quasi-absence d'exercices créatifs et que l'écrasante majorité des exercices proposés demande aux apprenants d'observer, d'imiter ou de manipuler des modèles prêts à l'emploi. Par exemple, dans presque tous les chapitres, le premier exercice consiste en l'observation de l'utilisation du contenu présenté. Il s'agit de phrases isolées que les apprenants observent, étudient et analysent pour justifier l'emploi des phénomènes grammaticaux conformément aux règles étudiées.

Voici un exercice dont la consigne demande aux apprenants de justifier l'emploi des articles dans les phrases ci-dessous :

> 1.C'est fait ! dit-il, et l'on sentit *de la* joie dans sa voix. 2. En voyant son nom dans le journal, Georges Duroy éprouva *une* joie immense. 3. *La* joie de revoir ses amis lui faisait oublier ses ennuis. 4. Je vous aiderai à trouver *du* travail. 5. J'ai droit *au* travail comme tout le monde, répétait-il. 6. C'est *un* travail qui exige de la patience. 7. Ils accomplirent *un* énorme travail. 8. Il y avait *de la* colère dans son regard. 9. *La* colère est mauvaise conseillère. 10. *La* colère de cet homme est terrible. 11. Son visage exprimait *une* colère froide. 12. Il ne pouvait pas s'expliquer *la* colère que faisait naître en lui la vue de cet homme. 13. *Une* odeur étrange et particulière, *l'*odeur des salles de rédaction, flottait dans ce lieu. 14. La pluie se mit à tomber, *une* pluie fine et froide.[363]

[362] Puren, C. (2001). *Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue*. Cédérom de formation Socrates, p. 10

[363] Popova, I., & Kazakova, J. (2010). *Cours pratique de grammaire française*. Nestor Academic Publishers, p. 21

Les apprenants sont invités à réfléchir à l'emploi des articles dans les phrases, à en comprendre et à en expliquer les valeurs et les fonctions. D'une part, il s'agit d'une bonne opportunité pour les apprenants, car ils peuvent analyser l'usage des éléments étudiés et fournir des justifications en recourant au métalangage grammatical. En revanche, comme nous l'avons déjà noté, l'emploi du passé simple et les phrases toutes prêtes présentées hors contexte limitent la possibilité d'une application immédiate du contenu appris dans des situations de la vie réelle.

Les exercices à compléter proposent d'employer les articles qui conviennent dans les phrases du même style que celles des exercices d'observation. La plupart des exemples et des phrases sont des citations tirées des œuvres d'auteurs classiques français, un fait explicitement mentionné dans la préface du manuel.

> 1.Il la connaissait maintenant, il connaissait ... vraie Thérèse. 2. Il n'avait pas changé. C'était toujours ... même Bernard, ... Benard de leurs jeux d'enfants. 3. ... jeune Mendelssohn avait un culte fervent pour … grand Jean-Sébastien Bach. 4. Dites ce que vous savez sur … Marseille d'aujourd'hui. 5. Dans son roman « Notre-Dame de Paris » V. Hugo décrit ... Paris du Moyen Âge. 6. Huit heures sonnaient à Saint-Roch, il n'y avait sur le trottoir que ... Paris matinal. 7. ... Malet habitaient rue Lafayette, au troisième étage. 8. Puis elle regarda fort ironiquement ... deux Cruchot qui prirent une mine piteuse. 9. Jules, qui ne valait pas, comme on dit, les quatre fers d'un chien, devint tout à coup un honnête homme, ... vrai Davranche, intègre comme tous ... Davranche. (Tiré des auteurs français)[364]

Ainsi, les auteurs, malgré leurs intentions déclarées, ne proposent pas d'exercices qui inviteraient les apprenants à utiliser les structures grammaticales apprises dans des conditions de la vie réelle, dans des situations de communication, dans des contextes englobants, etc. Autrement dit, il ne s'agit pas d'une grammaire en situation qui permettrait aux apprenants d'appliquer les connaissances acquises pour se former des compétences linguistiques correspondantes.

À l'aide des exercices de traduction du français en russe ou vice-versa qui figurent dans tous les chapitres sans exception, les apprenants pratiquent le contenu étudié et établissent des parallèles entre les structures grammaticales en russe et en français afin de comprendre les différences entre les deux langues et d'éviter les erreurs liées à l'interférence linguistique. Il

[364] Ibidem, p. 24

s'agit d'un type d'exercice caractéristique des méthodes traditionnelles d'enseignement qui permet aux apprenants de perfectionner leurs connaissances grammaticales par la traduction. C'est un style d'enseignement et d'apprentissage qui a prouvé sa vivacité pendant des siècles, ce qui ne nous permet pas de remettre en question son efficacité. Cependant, dans ce cas concret, il est important de souligner que la présence du russe dans les explications, les exemples ou les exercices de traduction rend le travail avec ce manuel moins efficace pour le public arménien. Les étudiants arméniens âgés de 18 à 22 ans ne connaissent pas le russe ou le connaissent très peu, car cette langue n'est plus enseignée dans les écoles comme langue étrangère obligatoire, comme c'était le cas à l'époque soviétique. Ceci réduit considérablement leurs capacités à travailler avec le manuel, à faire des exercices de traduction et à comprendre les nuances spécifiques que les auteurs du manuel ont prévues. Même dans le cas où les apprenants ont suffisamment de connaissances en russe et peuvent comprendre les exemples ou réaliser les exercices de traduction, ces activités n'atteignent pas leurs objectifs principaux, à savoir révéler et réduire les erreurs typiques chez les russophones. En effet, les phrases et les exemples choisis sont élaborés pour détecter les difficultés des russophones en s'appuyant sur les particularités de la langue russe, et ils proposent des techniques susceptibles de les aider à les surmonter. Bien évidemment, la langue arménienne étant complètement différente du russe, les traductions ne visent pas à cibler les erreurs typiques des arménophones afin d'en réduire les effets négatifs. Par exemple, dans le cas de l'article, le manuel ne mentionne bien sûr pas l'absence de l'article indéfini ou partitif en arménien, ne met pas l'accent sur la fonction de l'article de signaler le genre ou le nombre du nom en français, etc. Puisque ces notions sont absentes en arménien, l'usage des articles correspondants constitue une difficulté majeure pour les apprenants.

L'absence de textes ou de dialogues, d'après nous, constitue la lacune la plus importante du manuel, car les apprenants n'ont pas la possibilité d'observer l'emploi du contenu grammatical dans son environnement textuel et contextuel. Les exemples et les exercices sont composés de phrases détachées du contexte et ne permettent pas aux apprenants d'observer ni de comprendre le potentiel complet de la notion grammaticale ni ses limites dans l'usage pratique. La structure du manuel, contrairement à la vision des auteurs, ne contribue pas, ou presque pas, au développement des compétences d'utilisation des structures grammaticales apprises et à leur mise en œuvre dans le discours. L'absence de guide pédagogique, de

documents enregistrés et d'autres supports complémentaires constitue également une défaillance de taille.

Cette structure de l'ouvrage incite les enseignants à recourir uniquement à la méthode traditionnelle, qui, d'après Bru, prévoit l'usage des supports les plus courants dans la tradition pédagogique (tableau noir, dispositifs ou exercices dits « classiques », évaluation sous forme d'interrogations écrites, notation chiffrée…).[365] Cette méthode traditionnelle, également appelée méthode grammaire-traduction et dont les caractéristiques principales ont été présentées dans le sous-chapitre 1.4.1. de notre recherche, privilégie un enseignement où les règles expliquées en métalangage grammatical sont enseignées explicitement, les exercices sont faits et corrigés en classe, le rôle central dans l'enseignement est confié à l'enseignant, etc. Dans ce style d'enseignement, les apprenants étudient d'abord les règles grammaticales et procèdent ensuite à des exercices d'application, qui comprennent également des activités de traduction. Les apprenants recourent au raisonnement déductif tout au long de l'apprentissage, lorsqu'ils étudient les règles de grammaire et font des exercices. L'enseignement ne se fait jamais dans le sens inverse, par un raisonnement inductif, où les apprenants pourraient analyser des exemples pour y déceler des régularités et formuler des règles à partir de la généralisation de leurs propres observations. Dans ce style d'enseignement, les apprenants sont des observateurs passifs des explications des enseignants et interviennent uniquement lorsqu'ils ont besoin d'explications plus approfondies sur des éléments incompréhensibles ou lorsqu'ils lisent à haute voix les activités effectuées, souvent comme devoir. Les stratégies, méthodes et techniques d'enseignement et d'apprentissage s'inscrivent dans le même paradigme, et peu de place est laissée à la créativité, à la communication et à l'interaction. En d'autres termes, l'enseignement explicite des règles grammaticales, les exemples en russe, la présence d'exercices de traduction de phrases du russe en français et vice versa, etc., ne laissent pas beaucoup de place au développement des compétences communicatives, malgré les intentions mentionnées par les auteurs dans la préface. Bien que les cours de grammaire pratique se déroulent en petits groupes, où l'interaction entre l'enseignant et les apprenants est aisée, cette organisation du travail limite l'utilisation de méthodes d'ordre actionnel et souligne davantage le rôle central de l'enseignant et la posture passive des apprenants. Nous observons souvent l'aspect indirect de l'enseignement, ainsi que le recours à l'arménien, qui intervient constamment et constitue la

[365] Bru, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie*. PUF, p. 34

langue de travail en salle de classe. Un élément subséquent de l'enseignement proposé par l'ouvrage, qu'il convient de souligner, est la présence exceptionnelle de la compréhension écrite du contenu grammatical, au détriment de la compréhension orale des éléments de grammaire et de leur usage dans la production écrite, pratiquement absents. La production orale est également passive. Les apprenants lisent les activités à voix haute ou posent des questions pour comprendre des détails du contenu étudié, mais ne communiquent pas pour utiliser le contenu grammatical étudié. Dans cette configuration, les compétences en compréhension et en production orales, ainsi qu'en production écrite, se forment très lentement, voire pas du tout chez les apprenants. Les stratégies d'apprentissage les plus courantes que nous observons sont la prise de notes sur les règles et les exceptions expliquées, leur mémorisation à l'aide des répétitions, etc. Il s'agit de stratégies d'apprentissage qui ne favorisent ni la créativité ni la formation de compétences linguistiques autonomes chez les apprenants, mais mettent plutôt l'accent sur une application passive et répétitive du contenu appris. Cependant, il est important de souligner que le métalangage grammatical suffisamment simple permet aux apprenants de découvrir et d'étudier les explications, et ce, même en autonomie.

Dans le manuel, il n'existe pas de sections consacrées aux connecteurs. Les conjonctions n'y sont pas représentées ; les adverbes ne traitent pas de l'aspect spécifique des relations logiques. Nous rencontrons la notion de relation logique uniquement dans l'unité consacrée au subjonctif, plus précisément dans les subordonnées circonstancielles : les conjonctions composées de temps, de condition, de conséquence, de concession, de but, de crainte et d'opposition comme *bien que, afin que, jusqu'à ce que, etc.,* et leurs modalités d'emploi sont présentées dans la formation des phrases subordonnées dans le contexte du mode subjonctif.[366] Les exercices qui suivent mettent également l'accent sur cet aspect, ce qui réduit considérablement l'attention portée à ces structures lors de l'établissement des relations correspondantes. Bien évidemment, le rôle des conjonctions présentées se limite à la phrase et à l'emploi du subjonctif sans se rapporter en aucune manière à leur usage en tant que marqueurs textuels ou discursifs. Les auteurs proposent des exercices à lacunes à compléter avec les conjonctions étudiées, ainsi que des exercices d'observation, de manipulation de phrases, de traduction, etc., dans la perspective de l'usage du subjonctif.

[366] Popova, I., & Kazakova, J. (2010). *Cours pratique de grammaire française*. Nestor Academic Publishers, pp. 300-314

En conclusion, il convient de souligner que le manuel donné est un exemple emblématique de la grammaire traditionnelle, de la grammaire morphosyntaxique où les parties du discours sont présentées comme des chapitres à part entière et manifestent très peu d'interconnexions. L'absence de textes ou de dialogues ne permet pas de mettre en pratique les règles étudiées. En d'autres termes, les connaissances acquises contribuent très peu au développement des objectifs communicatifs. Les phrases isolées et tirées du contexte que nous trouvons dans les exemples et les exercices ne présentent aucune dimension contextuelle et ne permettent pas aux apprenants de former une vue d'ensemble, ce qui les empêche d'analyser et d'évaluer l'ordre des phrases, leurs relations ou la cohérence du texte, et de mémoriser le contenu appris dans un environnement grammatical et lexical pertinent. Nous ne trouvons pas non plus d'exemples de grammaire d'énonciation dans le manuel, ce qui manquerait une dimension pratique de l'utilisation des formes morphosyntaxiques à l'égard des autres locuteurs. Ce dernier facteur rend le réemploi du contenu grammatical encore plus difficile. Ainsi, il n'existe pas de liens observables entre les notions apprises et leur application syntaxique. Comme nous l'avons déjà mentionné, les phrases utilisées dans les exemples ou dans les exercices sont, dans la plupart des cas, tirées des œuvres d'auteurs classiques français et évoquent des événements, des faits des siècles précédents sans apporter de connaissances adaptées aux réalités du monde actuel, ni à la civilisation française et francophone du XXIe siècle, ce qui permettrait aux apprenants de développer des compétences pour entretenir des relations sociales et culturelles avec des locuteurs francophones. Nous observons également l'absence de dimension interculturelle, un concept largement valorisé au cours des dernières décennies dans l'enseignement des langues vivantes. D'après Byram, Gribkova et Starkey, l'insertion de cette composante interculturelle a pour objectif « de permettre aux élèves de langues vivantes d'entretenir des relations d'égal à égal avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire prendre conscience à la fois de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs ».[367] Cependant, nous devons dire qu'à l'époque de la conception du manuel, l'interculturalité n'était pas en usage dans l'enseignement des langues étrangères. De plus, les éditions suivantes, dont les plus récentes datent des années 2010 et dans lesquelles

[367] Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques, p. 7

nous observons de petites modifications, n'ont pas apporté d'actualisation significative en matière d'interculturalité. La littérature française et la connaissance des œuvres des auteurs classiques sont toujours importantes pour les apprenants, mais ne représentent qu'une petite partie de la civilisation française et francophone et ne suffisent pas à expliquer et à pratiquer les formes grammaticales apprises dans un contexte civilisationnel approprié. Le dernier inconvénient majeur que nous tenons à mentionner est la présence de la langue russe dans l'ouvrage. Le russe intervient dans l'explication des nuances spécifiques, dans la traduction d'exemples qui clarifient les règles, dans les comparaisons des notions grammaticales et dans des activités proposant de traduire des phrases du russe en français et vice versa. Cela représente un inconvénient considérable pour les apprenants arméniens dont l'écrasante majorité ne connaît pas le russe. Depuis la dislocation de l'URSS en 1991, l'apprentissage du russe a connu un déclin important en Arménie indépendante et il n'est plus appris comme langue obligatoire dans les écoles secondaires. Ce n'est qu'un petit nombre d'élèves du secondaire qui décident d'apprendre le russe, et les connaissances du russe chez les apprenants arméniens dans les universités ne leur permettent pas d'effectuer les manipulations nécessaires pour accéder à l'ensemble des connaissances prévues par l'ouvrage. La langue arménienne, très différente du russe, non seulement en graphie mais aussi en grammaire et en vocabulaire, intervient dans l'apprentissage de la grammaire française. Les apprenants y recourent très souvent, et même inconsciemment, pour faire des comparaisons, des oppositions, des analyses structurales des phénomènes grammaticaux, pour en trouver des équivalents, etc. Cette référence à la langue maternelle est souvent perturbée par la présence du russe, langue intermédiaire secondaire, qui crée des confusions quant à la compréhension et à l'acquisition du contenu. De plus, les auteurs proposent souvent des explications, des exemples et des activités pour souligner les différences entre le russe et le français, afin d'aider les apprenants à surmonter les difficultés grammaticales du français liées à la spécificité d'une notion ou d'une structure équivalente en russe. Or, cela s'avère souvent infructueux, voire perturbant pour les apprenants arméniens, puisque le fonctionnement de l'arménien est complètement différent de celui du russe.

Néanmoins, il ne faut pas nier les atouts évidents de l'utilisation du manuel fourni. Il s'agit, avant tout, d'une structuration très précise et rigide du contenu grammatical, ce qui permet un enseignement traditionnel structuré, ainsi qu'une logique de structuration du manuel, compréhensible pour les enseignants comme pour les apprenants, qui peuvent s'orienter et

trouver facilement le contenu ou le thème grammatical qu'ils veulent enseigner ou apprendre dans les sous-chapitres classés. Ensuite, il faut admettre que les chapitres contiennent souvent des informations détaillées et complètes sur les règles proposées, ce qui permet aux apprenants de se forger une image d'ensemble du contenu étudié. Enfin, c'est un manuel où les explications sont majoritairement en français, en métalangage grammatical suffisamment simple pour être facilement présentées par les enseignants et pour être comprises et reproduites par les apprenants. Ce dernier facteur représente un atout essentiel, car contrairement aux autres apprenants qui apprennent le français langue étrangère dans le cadre d'objectifs de communication quotidiens ou professionnels, notre public spécifique doit être en mesure de parler des phénomènes grammaticaux en utilisant les termes et les structures appropriés, en recourant au métalangage spécifique.

4.2.2. *GRAMMAIRE FRANÇAISE*, NIKOLSKAYA, E. K., ET GOLDENBERG, T. Y., (1974)

Le manuel *Grammaire française*, de Nikolskaya, E. K., et Goldenberg, T. Y., (1974), est le deuxième manuel d'édition russe de l'époque soviétique utilisé dans l'enseignement de la grammaire en troisième année de licence. À cette étape de leur apprentissage, les étudiants sont censés disposer de connaissances et de compétences correspondant aux niveaux B1+ ou B2 du CECRL. Une inscription en russe sur la couverture du manuel précise que ce dernier « est autorisé par le Ministère d'Éducation secondaire et supérieure de l'URSS en tant que manuel pour les étudiants des instituts et des facultés des langues étrangères ».[368] Il s'agit ainsi d'un manuel destiné au public qui étudie le français dans les facultés où il est enseigné comme langue de spécialité. Ce facteur explique son usage traditionnel dans les facultés où nous menons notre étude.

Dans la préface, les auteurs précisent les caractéristiques et les modalités d'emploi du manuel :

[368] Nikolskaya, E. K., & Goldenberg, T. Y. (1974). *Grammaire française*. Éditions Écoles supérieures, couverture du manuel

> La présente grammaire est destinée à l'usage des Instituts pédagogiques des langues étrangères. Elle comprend un cours systématique et succinct de grammaire normative (morphologie et syntaxe), conforme au programme adopté pour les étudiants de 2e et 3e années. Les chapitres consacrés aux thèmes qui présentent certaines difficultés pour les étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français ont été particulièrement approfondis. Tout en tenant compte du but pratique du manuel, les auteurs se sont appliqués à donner une description systématique de la structure grammaticale de la langue française et à en faire ressortir les particularités. Le plan de la présente grammaire ne s'écarte guère du plan habituel suivi par les grammairiens. L'ouvrage ne contient qu'un exposé des normes grammaticales et forme avec le recueil d'exercices antérieurement publié un tout, conçu d'après le même plan et basé sur les mêmes principes. [369]

Dans cette présentation du manuel, les auteurs mentionnent qu'ils suivent l'ordre traditionnel de conception, comme nous l'avons observé dans le manuel précédemment analysé. Il s'agit d'une division traditionnelle du discours en parties (nom, article, adjectif, nom de nombre, pronom, adverbe, préposition, conjonction, verbe), où chaque chapitre comprend plusieurs unités sur le même thème grammatical et en présente minutieusement les différents aspects. À la différence du premier manuel présenté dans le sous-chapitre 4.2.1, le manuel donné consacre une partie à la syntaxe, plus précisément aux explications sur les groupes de mots, les propositions simples, les phrases complexes, le discours direct et indirect, ainsi qu'à la ponctuation. De plus, un chapitre à part entière est consacré à la morphologie et présente aux apprenants la structure des mots ainsi que les moyens de leur formation. Ainsi, les auteurs fournissent aux apprenants des outils pour une meilleure compréhension des formes grammaticales et du fonctionnement de la grammaire à l'échelle de la phrase. Les normes grammaticales exposées dans le manuel sont complétées par un recueil d'activités à part qui suit la progression du manuel et permet de dispenser un enseignement structuré et cohérent.

L'analyse du manuel révèle des structures similaires dans tous les chapitres. Ils débutent par la présentation ou la définition de la règle grammaticale en métalangage suffisamment simple, accompagnée de plusieurs explications détaillées sur ses spécificités d'emploi ou sur les exceptions. Chacun des aspects traités est illustré par des exemples correspondants. Le recueil d'activités qui accompagne le manuel permet aux apprenants de mettre en pratique le contenu étudié.

[369] Ibidem, p. 3

Afin de comprendre la structuration du contenu grammatical des chapitres du manuel et puisque les thèmes des connecteurs ou des relations logiques n'y sont pas représentés, nous analyserons la conception du chapitre consacré aux conjonctions où nous trouvons les notions de base de la formation des phrases complexes et des relations que les propositions entretiennent entre elles. Le chapitre débute par une définition courte et simple de la notion de conjonction, suivie de la présentation des types de conjonction et d'exemples d'emploi. Le métalangage utilisé est simple ; les définitions et les explications sont claires et concises.

D'après la définition :

> La conjonction est un mot-outil qui sert à joindre les propositions ou les termes d'une proposition, et à exprimer les rapports qui les unissent. Il y a deux sortes de conjonctions : les conjonctions de coordination qui relient les propositions ou les termes de la proposition de même valeur et les conjonctions de subordination qui relient une proposition subordonnée à une proposition principale.[370]

Cette définition simple et très générale ne donne aux apprenants qu'une vision superficielle des rôles et des fonctions des conjonctions où une distinction est faite entre les conjonctions de coordination, qui relient des propositions de même valeur, et les conjonctions de subordination, qui relient une proposition subordonnée à une proposition principale. Ceci révèle les deux grandes fonctions des conjonctions : l'établissement de la coordination et de la subordination entre les phrases.

Une analyse morphologique dans le même chapitre précise que les conjonctions de coordination et de subordination simples, comme *et, ou, ni, donc, mais, que, si, quand, comme,* sont d'origine latine, tandis que les locutions conjonctives *de façon que, à condition que, par conséquent, etc*., sont d'origine française. Le chapitre est divisé en plusieurs sous-parties qui présentent les types et les fonctions des conjonctions de coordination et de subordination. Chaque explication est suivie d'exemples, souvent sous la forme de phrases simples et courtes, majoritairement tirés des œuvres littéraires de grands auteurs classiques français, tels qu'Hugo, Zola, Rolland, Maupassant, entre autres. Par exemple :

[370] Ibidem, p. 258

> Les conjonctions de coordination marquent la liaison entre deux mots ou deux propositions. Mais, en même temps, elles peuvent exprimer une idée accessoire :
> *Et* marque l'addition : Sylvie lui prit le bras, et elles continuèrent leur chemin. (Rolland)
> *Enfin, donc, or, ainsi* marquent la conclusion : Or, un soir, tout à coup, il la rencontra dans un chemin. (Maupassant)[371]

Telles sont les explications que nous trouvons concernant les conjonctions de coordination. Une remarque rapide sur la notion d'addition ou de conclusion, ainsi que sur le passage rapide d'une explication syntaxique à une explication sémantique, empêche les apprenants d'exploiter pleinement le potentiel des conjonctions mentionnées pour structurer des phrases riches, abondantes en idées, ou qui se compléteraient dans un texte ou un discours. De plus, nous observons un nombre réduit de conjonctions permettant de marquer l'addition, par exemple. Nous considérons qu'à un niveau de connaissances correspondant aux niveaux B1+ ou B2 du CECRL, les apprenants ont besoin de connaître et d'employer un large éventail de moyens linguistiques pour présenter des phrases entreliées à l'aide de structures élaborées et riches.

Le chapitre consacré aux conjonctions est clôturé par deux tableaux récapitulatifs : le premier présente les conjonctions de coordination et les relations qu'elles expriment, et le deuxième résume les valeurs des conjonctions de subordination susceptibles d'exprimer les rapports de temps, de cause, de but, de condition, de concession, de conséquence, de comparaison et de manière.[372] À part quelques exemples, nous ne trouvons aucune explication sur leur emploi, leur importance et leur rôle dans les phrases, les textes et les discours. Une telle présentation du contenu laisse tous ces aspects flous aux yeux des apprenants.

Comme nous l'avons mentionné, le manuel est accompagné d'un recueil d'exercices qui permet de pratiquer et de consolider les connaissances sur les sujets étudiés. Les auteurs précisent que :

> dans le recueil, une attention particulière est accordée à l'activation des phénomènes grammaticaux qui présentent des difficultés pour les Russes (par exemple, l'utilisation des temps, d'articles, de prépositions, etc.). Les exercices qui proposent des traductions du russe en français occupent une

[371] Ibidem, pp. 258-259
[372] Ibidem, pp. 258-261

> place importante parmi les exercices. La traduction y est utilisée comme un moyen de consolidation du contenu étudié et un moyen de comparaison des structures grammaticales de la langue française avec celles de la langue russe afin d'identifier les spécificités de ces structures en français. Le contenu du recueil peut être utilisé pour le travail en classe sous forme d'exercices écrits et oraux et pour le travail indépendant des étudiants sous forme de devoirs. Des exercices comprennent des extraits tirés des œuvres littéraires qui sont recommandés pour une présentation orale. [373]

De cette manière, le recueil d'exercices reprend les grandes lignes du manuel de grammaire et comprend des exercices qui permettent aux apprenants de pratiquer le contenu étudié, à travers des exercices écrits ou oraux. Un accent particulier est mis sur le travail qui permet aux apprenants de surmonter les difficultés grammaticales typiques des russophones. Dans cet objectif, un nombre important d'exercices de traduction du russe vers le français et vice versa figure dans le recueil. En outre, les œuvres littéraires françaises demeurent la principale source d'inspiration pour les auteurs qui incluent des phrases tirées de ces œuvres dans le recueil.

En ce qui concerne les conjonctions, il faut dire que les exercices proposés dans le recueil ne sont pas nombreux.

Le premier exercice demande aux apprenants de préciser les rapports de sens qui unissent les propositions juxtaposées ci-dessous :

> 1.La porte s'ouvrit, une jeune fille parut. (Daudet) 2. Elle jugeait Tullio, elle ne l'estimait pas. (Rolland) 3. On lui aurait dit de Fred qu'il volait, elle l'aurait cru sans étonnement. (Aragon) 4. L'entresol s'était entièrement dépeuplé : les joueurs avaient été dîner ; l'orchestre s'était tu. (Martin du Gard) 5. Aucun bruit ne montait de la rue ; on se serait cru dans la campagne. (Martin du Gard) 6. Il voulait se lever, il ne pouvait pas. (Cogniot)[…][374]

C'est un exercice d'observation qui comprend des phrases issues d'œuvres littéraires classiques françaises. Les apprenants doivent analyser, établir et commenter les rapports de sens et les liens logiques entre les phrases en utilisant le métalangage approprié, même lorsque les connexions ne sont pas explicitement mentionnées.

---

[373] Nikolskaya, E. K., & Goldenberg, T. Y. (1979). *Recueil d'exercices de grammaire française*. Éditions Écoles supérieures, p. 3

[374] Ibidem, p. 252

La consigne de l'exercice suivant demande aux apprenants de remplacer les lacunes par les conjonctions de coordination ou les adverbes qui conviennent et de préciser les rapports de sens qui sont présents dans ces propositions coordonnées :

> 1. La jeune fille s'abandonna d'abord au bonheur de respirer : ... le repos de la campagne la calma comme un bain frais. (Maupassant) 2. Il se coucha, ... il ne put trouver le sommeil. (Martin du Gard) 3. Elle n'était plus jeune ; ... elle portait une robe claire, avec des manches larges. (Rolland) 4. Je tressaille, ... la voix est proche. (Maupassant) 5. Elle était rétablie, ... elle restait pâlotte. (Rolland) 6. Sa voix cherchait à être douce, ... elle ne parvenait qu'à être très basse. (Hugo) 7. Les volets étaient fermés encore, ... elle voyait assez clair pour ne pas se heurter aux meubles. (Zola) […][375]

Comme nous pouvons le constater, les exemples proposés sont des phrases isolées, extraits du contexte et issus uniquement d'œuvres littéraires françaises.

Quelques autres exercices qui demandent aux apprenants d'aborder le même thème grammatical sont conçus de manière similaire. Les auteurs proposent un nombre restreint d'exercices sur les conjonctions, où l'aspect des relations logiques, ainsi que la formation de phrases complexes, n'est pas suffisamment abordé. Dans ce cas aussi, comme pour le manuel précédent, nous observons des phrases isolées, la présence du russe dans les traductions, ainsi que des extraits tirés des œuvres classiques de la littérature française.

Ainsi, les analyses de référence et de conception du manuel nous permettent de constater qu'aucun décalage important ne s'oppose à la forme finale du manuel par rapport à l'intention première de ses auteurs. Toutes les unités suivent la même logique de conception : les explications ou les définitions sont suivies d'exemples tirés des œuvres littéraires, et une structure conduit à une approche déductive dans l'enseignement. L'enseignement est centré sur l'enseignant, qui assume un rôle actif, donne des explications explicites, et les apprenants les suivent et interviennent pour répondre aux questions ou pour lire des activités en salle. Dans ce contexte, l'enseignement ne se fait jamais à sens inverse lorsque les apprenants peuvent observer le contenu grammatical pour y repérer des régularités et mener des réflexions sur la formation des définitions correspondantes ou sur d'éventuels contextes du réemploi du contenu

[375] Ibidem

appris. Cette structure de l'ouvrage incite les enseignants à recourir à la méthodologie traditionnelle, comme dans le cas du manuel analysé précédemment.

Les objectifs du manuel déclarés par les auteurs et les types d'exercices de grammaire du recueil présentent de nombreuses similitudes avec ceux du premier manuel. Un nombre significatif d'exercices de traduction de phrases isolées du russe vers le français et vice versa vise à permettre aux apprenants russophones d'éliminer les erreurs dues aux différences ou aux ressemblances entre les deux langues. Un tel enseignement n'est pas adapté au public arménien, d'abord, parce que les apprenants arméniens, dans leur majorité, comme nous l'avons déjà mentionné, ne connaissent pas le russe et ensuite, parce que la comparaison des similitudes et des différences entre le russe et le français ne peut pas s'avérer utile car l'arménien, très éloigné du russe, suit ses propres règles grammaticales, ce qui signifie que, pour rendre les particularités du français accessibles aux apprenants, il faut comparer l'arménien et le français. L'écrasante majorité des phrases des exercices provient d'œuvres littéraires françaises, ce qui réduit considérablement l'utilisation du contenu étudié dans des situations de communication réelles. En outre, les auteurs ne proposent ni guide pédagogique ni corrigé pour accompagner le manuel. Leur absence ne permet pas aux enseignants d'exploiter pleinement le potentiel du manuel et prive les apprenants de la possibilité d'effectuer un travail autonome, car ils doivent être constamment accompagnés d'enseignants tout au long de l'apprentissage avec ce manuel. L'absence de bilans, de révisions et de tests ne permet pas aux apprenants d'observer et d'évaluer leurs propres progrès. De plus, ce style de travail ne permet pas aux enseignants de recourir à des méthodes d'enseignement plus actives, telles que les méthodes communicative ou actionnelle.

En conclusion, il s'agit d'un manuel similaire au premier, car, datant d'une époque voisine, les deux reposent sur les mêmes principes de conception et proposent le même style de travail. L'un des avantages majeurs du manuel donné est qu'il propose une étude très détaillée des aspects particuliers des phénomènes grammaticaux, se concentre sur les exceptions et les régularités et permet aux apprenants d'étudier le contenu grammatical de manière globale. La richesse des exemples fournis permet aux apprenants de voir l'usage pratique de chaque aspect traité de la morphologie et de la syntaxe. La faible quantité d'explications et d'exemples en russe rend ce manuel accessible aux apprenants arméniens, mais les exercices de traduction du russe vers le français ne servent pas à leurs objectifs, car les apprenants ne connaissent pas le

russe. Il faut également ajouter que les exemples, les phrases et le vocabulaire utilisés, comme dans le premier manuel, sont majoritairement tirés des œuvres littéraires classiques françaises, ce qui limite considérablement le potentiel d'usage des formes grammaticales apprises dans des situations de communication pratiques. Les phrases détachées du contexte et l'absence de textes rendent encore plus difficile le réemploi du contenu appris, en particulier dans le cas des conjonctions et des relations logiques.

4.2.3. *GRAMMAIRE PROGRESSIVE*, GREGOIRE, M., THIEVENAZ, O., NIVEAU INTERMÉDIAIRE, (2013), ET *GRAMMAIRE PROGRESSIVE*, BOULARES, M., FREROT, J.-L., NIVEAU AVANCÉ, (2004)

Bien que les ouvrages présentés dans les sous-chapitres précédents continuent d'être les manuels principaux de l'enseignement de la grammaire du FLE en L1 (Cours pratique de grammaire française) et en L2 et L3 (Grammaire française), au cours des dernières décennies, d'autres ouvrages publiés en France ou en Arménie viennent compléter ce tableau. La série de manuels Grammaire progressive du français (le niveau intermédiaire pour L1 et L2, le niveau avancé pour L3), dont les publications datent du début des années 2000, est l'une des séries les plus utilisées en complément des manuels principaux.

Une analyse de la série de manuels Grammaire progressive du français (niveaux intermédiaire et avancé) nous permet d'étudier la vision des auteurs exposée dans l'avant-propos de ces manuels.

Ainsi, ils précisent que :

> La *Grammaire progressive du français* s'adresse à des étudiants, adultes et adolescents de niveau faux débutant ou intermédiaire. Grâce à une méthode progressive et un langage simple, l'ouvrage vise à rendre vivant et stimulant l'apprentissage du français, trop souvent considéré comme difficile. Les règles de grammaire ne sont pas exhaustives mais vont à l'essentiel. Elles sont présentées et exploitées dans une perspective d'échange à l'écrit et à l'oral. Chaque point de grammaire est abordé à la façon d'un cours de langue et non selon les classifications habituelles en parties de discours (déterminants, adjectifs, pronoms, etc.). Les explications proposées privilégient d'abord le sens. Plusieurs sont le fruit d'une réflexion avec les étudiants.
>
> La *Grammaire progressive du français* est une grammaire d'apprentissage par étapes qui présente :
>
> • sur la page de gauche une unité linguistique :

- un encadré met en lumière le fait de langue avec des phrases simples et caractéristiques,
- les règles sont ensuite analysées point par point et illustrées par de nombreux exemples,
- des remarques de prononciation et d'écriture complètent la leçon ;
• sur la page de droite, des exercices pratiques :
- des encadrés avec des textes à reconstituer, des exercices de réemploi et des activités plus libres permettent l'utilisation immédiate de ce qui vient d'être étudié.

Trois pages d'exercices se succèdent pour approfondir des points plus complexes. Le professeur pourra naturellement développer certains exercices ou apporter des variantes personnelles compte tenu des besoins de la classe. Des exercices de récapitulation en contexte puis des bilans permettent de réviser les chapitres étudiés. Un test général situé en fin d'ouvrage peut servir de test de placement en début d'apprentissage ou d'évaluation en fin de parcours.

La *Grammaire progressive du français* est une grammaire pédagogique : pour faciliter la découverte, la compréhension et l'acquisition, chaque point de grammaire étudié prépare le suivant. Par exemple, l'accord est d'abord étudié à travers le genre des adjectifs, puis des noms, il est repris dans les exercices sur la négation et l'interrogation, puis plus loin avec les possessifs, la profession, etc. L'apprentissage se fait ainsi par enrichissement régulier des acquis. Certains points plus difficiles comme l'interrogation, la négation, les pronoms sont repris dans le traitement de chacun des temps verbaux. Les grands points grammaticaux sont découpés en unités plus petites et autonomes, les pages de gauche comportant toutes les informations nécessaires à la pratique des exercices. Ainsi, « Le temps » fait l'objet de plusieurs leçons (chap. 14 : le jour, la date ; chap. 17 : la durée ; chap. 41 : l'origine, la chronologie, la succession).

Des renvois d'un chapitre à l'autre et des tableaux récapitulatifs permettent à l'étudiant et au professeur de reconstituer les grandes unités grammaticales. Un index détaillé et une synthèse des conjugaisons complètent l'ouvrage.

Cette grammaire peut s'utiliser en complément d'une méthode ou plus ponctuellement pour étudier une difficulté particulière. Elle peut également servir de guide d'auto-apprentissage. (....)

Des activités communicatives permettent, en fin d'ouvrage, de travailler la compréhension et la production orale et écrite en classe ou en auto-apprentissage. Elles se composent de textes ou de dialogues enregistrés et retranscrits accompagnés de questions, d'exercices de réemploi ou de productions à partir d'un modèle. Ces documents renvoient de façon explicite à certains chapitres de grammaire (passé composé/imparfait, relatif, conditionnel, subjonctif, relations logiques) et peuvent s'insérer en cours d'apprentissage. (...)

Des renvois d'un chapitre à l'autre et des tableaux récapitulatifs permettent à l'étudiant et au professeur de reconstituer les grandes unités grammaticales. Un index détaillé et une synthèse des

conjugaisons complètent l'ouvrage. Les corrigés des exercices et des activités communicatives, ainsi que des suggestions pour les productions libres se trouvent dans un livret séparé.[376]

Le manuel présente des structures grammaticales simplifiées et courantes et met l'accent sur les activités communicatives permettant aux apprenants de perfectionner leurs compétences en compréhension et en production orales et écrites. Le découpage des unités ne s'impose pas comme un ordre de progression à suivre dans l'enseignement et l'apprentissage et offre une liberté de choix afin de faciliter la découverte et la compréhension du contenu que les enseignants présentent et que les apprenants acquièrent. En effet, les auteurs ont choisi d'éviter les classifications habituelles en parties du discours afin d'aborder chaque point grammatical de manière autonome, indépendamment des autres composantes. Le métalangage utilisé dans le manuel est simple ou quasiment absent ; les explications sont présentées à travers des phrases courtes ou simplement des exemples, qui, à leur tour, sont suivis d'exercices à lacunes à compléter, de textes à reconstituer, d'activités de production écrite ou orale, etc. Ainsi, les auteurs proposent l'application immédiate du contenu étudié. Les exercices de récapitulation, les bilans et les tests permettent aux apprenants de réviser et de consolider les connaissances acquises. Les clés des exercices du corrigé du manuel permettent aux apprenants de progresser en autonomie.

Dans le manuel de niveau avancé de la même série, les auteurs reprennent les grandes lignes de l'avant-propos du manuel de niveau intermédiaire, en y ajoutant des précisions complémentaires. Ils soulignent que le manuel de niveau avancé privilégie l'explication du sens des notions grammaticales et vise un enseignement et un apprentissage de la grammaire vivants et stimulants. Dans ce cadre, les règles grammaticales sont présentées dans la perspective du développement des compétences en langue orale plutôt qu'écrite. Autrement dit, dans le manuel, l'accent est mis sur la présence d'exercices d'application contextualisés et sur une langue authentique utilisée pour enseigner une grammaire qui sert à l'expression et à la communication.[377]

---

[376] Grégoire, M., & Thiévenaz, O. (2013). *Grammaire progressive du français : Niveau intermédiaire avec 680 exercices* (3e éd.). CLE International, pp. 3-4

[377] Boulares, M., Frerot, J.-L. (2004). *Grammaire progressive du français*, Niveau avancé, Paris : CLE International, pp. 3-4

Notre étude interne nous permet d'affirmer que les prétentions des auteurs et les réalités observées lors de la conception de la série ne révèlent pas de différences majeures. La série de la *Grammaire progressive du français* consacre un chapitre entier de 5 pages aux relations logiques de cause, de conséquence, de but et d'opposition, ainsi qu'aux connecteurs qui les expriment. Ce manuel présente un intérêt particulier en ce qu'il intègre des connecteurs, contrairement aux ouvrages précédemment étudiés. Par conséquent, nous étudierons la structure et les particularités du chapitre consacré aux connecteurs. La structure du chapitre ressemble à celle de tous les autres chapitres du manuel : les explications à travers les phrases d'introduction et de découverte du thème, les règles présentées sans emploi ou avec l'emploi d'un métalangage grammatical simple, les exemples et les exceptions qui se trouvent à la page de gauche et les exercices d'application à la page de droite. Ainsi, une définition courte précise que « pour expliquer les relations logiques entre plusieurs éléments de phrase, on utilise différentes expressions de cause, conséquence, but et opposition ».[378] Les connecteurs qui suivent cette définition sont accompagnés d'explications et d'exemples. Plusieurs connecteurs, tels que *parce que, puisque, comme, etc*., sont présentés dans la même unité. Par exemple, « *parce que* place la cause en fin de phrase ».[379] Telle est l'explication du connecteur *parce que* qui est suivie d'un exemple simple : « je reste à la maison *parce que* je suis malade ».[380] Les exercices d'application permettent aux apprenants de manipuler des phrases ou des textes courts. Le plus souvent, les consignes leur demandent de transformer ou de relier des phrases en utilisant les connecteurs correspondants ou de compléter les textes à lacunes à l'aide des expressions convenables : le premier exercice propose d'imaginer la cause en utilisant *parce que,* le deuxième demande aux apprenants de choisir entre *parce que* et *comme,* le troisième leur propose de rédiger un dialogue en utilisant les relations logiques correspondantes, le quatrième exercice introduit l'usage du connecteur *comme*, le cinquième présente des phrases à lacunes à compléter par des connecteurs correspondants, et le sixième invite les apprenants à créer des publicités où les relations logiques étudiées seraient soulignées à l'aide des connecteurs logiques précédemment appris à la page de gauche. Les connecteurs dont l'usage est requis dans les exercices sont distingués et expliqués sur la page d'explications. Les phrases

[378] Grégoire, M., & Thiévenaz, O. (2013). *Grammaire progressive du français : Niveau intermédiaire avec 680 exercices* (3e éd.). CLE International, p. 250
[379] Ibidem
[380] Ibidem

pratiques employées dans les exercices, ainsi que le langage simple et clair, rendent leur contenu facilement accessible aux apprenants. La transformation requise dans le troisième exercice, par exemple, consiste à reprendre le modèle « *Puisqu'*il pleut, restons à la maison ».[381] Le connecteur *puisque* dont l'emploi est expliqué à la page de gauche, est mis en situation. Les apprenants doivent imiter un modèle facile et pratique, puis l'utiliser dans une communication réelle. Nous retrouvons ces principes de conception tout au long du chapitre sur les relations logiques.

Au niveau avancé, le modèle conceptuel ne connaît pas de changements importants. Nous y trouvons une vingtaine de pages consacrées aux connecteurs variés, qui présentent de nouvelles nuances grammaticales : les notions de conjonctions et de mots de liaison, une plus grande variété d'outils linguistiques, un vocabulaire riche, des exercices complexes dont les phrases sont tirées des sources authentiques, etc.

Pour approfondir les connaissances des apprenants, par exemple, en matière de relations de cause, le manuel présente des explications courtes et simples sur les prépositions *grâce à, à cause de, en raison de, étant donné, du fait de* ainsi que sur les mots de liaison *car, en effet*. Par exemple, le manuel précise que :

> « *Grâce à* » introduit une cause dont la conséquence est positive. Il est suivi d'un nom ou d'un pronom : Elle a trouvé un appartement *grâce à* des amis qui travaillent dans une agence. Quand il y a deux causes, la seconde cause est introduite par « *à* » : Il a pu réussir *grâce à* elle et *à* quelques amis.[382]

Nous retrouvons le même style d'explications pour tous les autres éléments et dans toutes les autres unités du chapitre.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les parties du discours ne sont pas présentées dans le manuel par chapitres correspondants ; les notions grammaticales sont réparties en chapitres selon le sens. C'est une organisation importante et complètement différente de celle que nous avons rencontrée lors de l'analyse des manuels précédents, car elle permet d'initier des réflexions sur la grammaire des notions chez les apprenants et leur fait découvrir le sens des

[381] Ibidem, p. 251

[382] Boulares, M., & Frerot, J.-L. (2004). *Grammaire progressive du français : Niveau avancé*. CLE International, p. 140

éléments utilisés qui dépendent des mots inclus dans une structure. La grammaire des notions, dont les exemples sont nombreux dans la série de manuels *Grammaire progressive du français*, insiste sur celles qui sont, dans la plupart des cas, communes à différentes langues, ce qui en facilite l'acquisition. Par exemple, les relations logiques de conséquence sont exprimées à l'aide de *donc, par conséquent, alors, si bien que, de sorte que, c'est la raison pour laquelle, etc*. Les auteurs expliquent que :

> « Donc », « par conséquent » introduisent une conséquence :
> Je n'ai pas de permis, donc je ne peux pas conduire.
> Léo n'a pas dix-huit ans, par conséquent il ne peut pas voter.[383]

Les auteurs ne précisent pas les détails spécifiques concernant les connecteurs, les conjonctions et les propositions, ne fournissent pas d'explications compliquées et n'utilisent pas de métalangage grammatical complexe. Tous les autres éléments sont expliqués et présentés de la même manière.

Les exercices qui suivent les explications vont du simple au complexe et proposent des manipulations à l'échelle des phrases. Le travail textuel demeure rare, voire absent. Les auteurs proposent aux apprenants de compléter les phrases par des prépositions, des conjonctions ou des mots de liaison correspondants, de les terminer et de les transformer en utilisant les éléments appris, etc.

Par exemple, la consigne du premier exercice demande aux apprenants de compléter les lacunes avec *grâce à* et *à cause de* :

> 1. Il a pu continuer ses études … une bourse du ministère. 2. Elle a été sauvée … un nouveau médicament. 3. J'ai mal aux pieds … mes chaussures neuves. 4. Je me suis enrhumé … changement de temps et l'humidité. 5. Cette entreprise a continué de fonctionner … une subvention de la région. 6. Ils sont arrivés en retard … d'une panne de voiture.[384]

[383] Grégoire, M., & Thiévenaz, O. (2013). *Grammaire progressive du français : Niveau intermédiaire avec 680 exercices* (3e éd.). CLE International, p. 252
[384] Ibidem, p. 141

Il est important de constater que les exercices présentent des formes pratiques à utiliser dans la communication et donnent un emploi contextuel d'une notion.

Comme dans tous les autres chapitres, les auteurs proposent un bilan pour la révision du contenu étudié et un test d'évaluation ou d'auto-évaluation des connaissances acquises.

Cette analyse nous conduit à réfléchir à l'utilisation des manuels de cette série. Comment les enseignants les intègrent-ils dans leur travail d'enseignement auprès de leur public spécifique ?

De prime abord, il faut dire que la série de manuels est utilisée comme support complémentaire aux manuels principaux et que les enseignants y recourent pour proposer davantage d'activités sur le thème grammatical étudié dans le manuel principal. Ceci correspond pleinement aux intentions des auteurs du manuel. Cet usage des manuels n'entraîne ni modification notable des stratégies pédagogiques ni progression du contenu. Les enseignants continuent de privilégier des approches transmissives et répétitives, où les apprenants, d'après Genevay, suivent les explications avant de s'exercer intensivement en vue de l'évaluation finale.[385] Le rôle central est toujours réservé aux enseignants qui expliquent les règles et proposent aux apprenants de les appliquer à l'aide des exercices correspondants. Ainsi, la grammaire explicite et le raisonnement déductif continuent d'être dominants et sont rarement alternés par le raisonnement inductif, même si les manuels donnés proposent souvent un exemple de découverte de la règle grammaticale avant de la définir. Les parties du discours ne se succèdent pas dans les manuels, et les enseignants font le tri parmi les unités pour y trouver celles qui complètent le thème étudié dans le manuel principal. En outre, le nombre restreint de textes et de dialogues dans les manuels ne permet pas aux apprenants d'observer et d'étudier les formes grammaticales dans un environnement suffisamment large et les réduit au niveau des phrases. L'absence de grammaire textuelle constitue un inconvénient majeur et empêche les apprenants de se mettre dans des situations authentiques où ils pourraient réutiliser de manière appropriée les éléments étudiés. Ainsi, l'établissement d'un ordre cohérent de phrases, la structuration d'un texte avec des extraits logiquement structurés, la production d'un discours clair et cohésif, etc., ne figurent pas parmi les objectifs de l'enseignement des manuels donnés, bien qu'il s'agisse d'une compétence importante pour les futurs linguistes qui doivent être

[385] Genevay, É. (1995). « S'il vous plaît… Invente-moi une grammaire ». In S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Logiques, p. 55

capables de mener des recherches en français et sur le français, d'en présenter les résultats sous la forme analytique dans les travaux écrits et aussi dans les présentations orales. La grammaire de cette série met plutôt l'accent sur la présentation de phrases ou de textes courts réutilisables dans des situations de communication, ce qui correspond aux intentions des auteurs de la série. Par exemple, une consigne demande aux apprenants de faire les transformations correspondantes, selon le modèle donné :

1. Il pleut. Vous sortez *malgré* la pluie ?
- Oui, nous sortons, *même s'il* pleut ! Il pleut, *mais* nous sortons quand même !
2. Il y a du bruit. Le bébé dort.
- Oui, il … . Il y a du bruit, mais … .
3. Paul a la migraine. Il travaille.
- Oui, il … . Il a la migraine, mais … .
4. Clara a des défauts. Ses amis l'aiment.
- Oui, ils … . Elle a des défauts, mais… . [386]

La quasi-absence du métalangage grammatical ou sa version simplifiée dans les manuels rendent l'enseignement et l'apprentissage accessibles, mais, en même temps, représentent un inconvénient pour les apprenants dans notre contexte spécifique, car ils étudient le français non seulement comme un outil de travail ou de communication, mais comme une spécialité à part entière, et les connaissances en métalangage grammatical leur sont indispensables pour y recourir plus tard dans leurs activités professionnelles, pour formuler leurs idées et expliquer ou décrire les phénomènes grammaticaux observés. Pour ce faire, ils ont besoin de connaître le métalangage grammatical qui manque dans les manuels, où les règles et les explications se limitent souvent à des schémas simples. Par exemple, les connecteurs qui permettent d'exprimer la conséquence sont expliqués ainsi :

LA CONSÉQUENCE

• « Donc », « par conséquent » introduisent une conséquence :

Je n'ai pas de permis, donc je ne peux pas conduire.

[386] Grégoire, M., & Thiévenaz, O. (2013). *Grammaire progressive du français : Niveau intermédiaire avec 680 exercices* (3e éd.). CLE International, p. 255

Léo n'a pas dix-huit ans, par conséquent il ne peut pas voter.

• On utilise souvent alors en langage courant :

La rue est barrée, alors passons par derrière !

• « Si bien que » / « de sorte que » expriment une conséquence prévisible, en langage formel :

La pollution ne cesse d'augmenter si bien que la planète est en danger.

L'examen était très difficile, de sorte que beaucoup ont abandonné.

• On utilise aussi « C'est la raison pour laquelle » / « C'est pourquoi » (écrit) ou « C'est pour ça que » (oral) :

Je cherche un emploi. C'est la raison pour laquelle je m'adresse à vous.

Je cherche du travail. C'est pour ça que je t'écris.[387]

Bien que ce type d'explications soit court et simple, il n'enrichit pas les connaissances du métalangage grammatical chez les apprenants, ce qui les empêche de discuter en français et de formuler leurs idées sur les phénomènes grammaticaux étudiés.

L'absence d'une autre langue intermédiaire pour expliquer les règles permet aux enseignants de recourir à la méthode directe intégrale pendant les cours. Cependant, en pratique, puisque les enseignants utilisent ces manuels comme supports complémentaires au manuel principal, où le russe figure comme langue intermédiaire, ils les remplacent par l'arménien et continuent, par habitude, d'y recourir souvent lors des explications des règles grammaticales, des consignes d'exercices, etc. Les apprenants, à leur tour, s'étant habitués aux traductions et à l'usage de l'arménien, changent difficilement d'habitude pour renoncer définitivement à l'usage d'une langue intermédiaire et s'adapter à un apprentissage par la méthode directe. Il est également important de noter que le livret qui accompagne le manuel propose des suggestions pour les productions orales libres lors de l'apprentissage, sans pourtant jamais être utilisé dans l'enseignement.

En conclusion de notre analyse, nous pouvons dire que, lors du travail avec les manuels des niveaux intermédiaires et avancés de la série *Grammaire progressive*, les enseignants suivent les mêmes stratégies d'enseignement que dans le cas des manuels soviétiques, ce qui signifie que les stratégies d'apprentissage que les apprenants appliquent ne présentent pas de différences majeures. Ils lisent les exercices à voix haute, corrigent les fautes, prennent des notes, etc. Étant donné le faible nombre d'exercices mobilisant les acquis grammaticaux en

[387] Ibidem, p. 252

production orale ou écrite, les compétences associées ne sont pas pleinement développées en cours de grammaire. Autrement dit, dans cette configuration, les manuels ne donnent pas aux apprenants la possibilité d'avancer davantage vers l'usage des notions grammaticales apprises dans des contextes plus pratiques, ni de proposer leur réemploi dans des productions écrites ou orales. De plus, les phrases à visée communicative ne sont pas réinvesties dans des situations de communication, ce qui limite considérablement leur potentiel d'utilisabilité. En ce qui concerne les connecteurs, nous observons un usage limité dans des exercices qui n'empruntent pas au-delà du niveau de la phrase, ce qui empêche d'en élargir l'usage dans les textes écrits ou les discours oraux. De surcroît, les relations logiques de cause, de conséquence, de but et d'opposition sont traitées dans les manuels, mais celles de concession, de restriction, etc., ne sont pas suffisamment exploitées. En outre, nous n'y trouvons pas les autres aspects des connecteurs logiques, en tant que marqueurs et organisateurs textuels, ou encore comme marqueurs de prise en charge énonciative, bien qu'il s'agisse de connaissances indispensables pour structurer un texte ou un discours cohérent.

Ainsi, nous devons souligner que la série de manuels constitue un support complémentaire précieux pour ajouter une dimension pratique aux manuels principaux utilisés, mais son usage laisse des lacunes qui doivent être comblées à l'aide d'autres matériels didactiques.

4.2.4. *GRAMMAIRE EN DIALOGUES*, MIQUEL, C., NIVEAU INTERMÉDIAIRE, (2018)

Dans deux universités (Université Linguistique Brussov, Université Slave en Arménie) sur cinq (Université d'État d'Erevan, Université Pédagogique de Gumri, Université Linguistique de Vanadzor) où nous avons mené nos recherches, les enseignants utilisent le niveau intermédiaire de la série de manuels *Grammaire en dialogues* pour travailler avec les étudiants de la première et de la deuxième année de licence.

Une analyse de référence du manuel Grammaire en dialogues, niveau intermédiaire, nous permet d'étudier les intentions des auteurs quant aux objectifs et à l'usage du manuel. Dans l'avant-propos, les auteurs précisent que :

La *Grammaire en Dialogues* s'adresse à des adultes et adolescents de niveau B1. Tout comme dans le précédent ouvrage, l'objectif de ce livre est de permettre aux élèves d'entendre les notions grammaticales en contexte, intégrées dans la réalité de la conversation naturelle. La *Grammaire en Dialogues* est divisée en 32 chapitres, chacun portant sur un point de grammaire particulier (futur antérieur, subjonctif présent, expression de la cause, etc.). Les sujets de grammaire correspondent à ceux traités dans les méthodes de français de niveau B1. L'ouvrage suit une progression, mais qui n'est pas prescriptive (il est en effet possible de travailler les chapitres dans le désordre, selon les besoins.) Chaque chapitre est constitué de trois pages : sur la première page, un ou deux dialogues de la vie courante mettent en scène toutes sortes de personnages (jeunes, vieux, enfants) dans des situations variées : au travail, entre amis, dans la rue, entre parents et enfants... Ces dialogues, malgré la contrainte imposée par le sujet de grammaire traité, conservent un caractère réaliste. En effet, il s'agit à la fois d'un outil pédagogique et d'une véritable « photographie sonore » de la communication dans la France urbaine d'aujourd'hui. Le registre de langue employé est le français courant, parfois familier, jamais vulgaire. Le vocabulaire est simple, fondamental, usuel. De temps à autre, des remarques de vocabulaire explicitent des mots ou des expressions un peu difficiles. Sur la deuxième page, une présentation grammaticale, qui ne remplace pas un livre de grammaire, mais qui constitue plutôt un aide-mémoire, un rappel de notions que l'on suppose connues, ou du moins familières. Il semble utile de donner les conjugaisons des verbes et de proposer de nombreux exemples, afin de rester dans l'esprit d'une grammaire communicative. La terminologie grammaticale a été réduite, à dessein, au strict minimum, afin de faciliter la compréhension des explications. Sur la troisième page, des activités d'application, comprenant généralement : des exercices de « mise en place », relativement mécaniques, pour assimiler la notion abordée (formation d'un temps, maîtrise du genre des noms, etc.) ; des exercices communicatifs, où le point de grammaire est intégré dans un contexte vivant ; une activité de communication « libre », généralement sous la forme de questions posées directement à l'élève. Ce type de production (orale ou écrite) lui permet en effet de s'approprier le point de grammaire afin de parler de lui-même, de manière naturelle. Sept bilans de quatre pages s'intercalent dans l'ouvrage ; ils proposent des exercices rassemblant les notions grammaticales qui viennent d'être traitées dans les chapitres précédents. Ils se concluent sur un nouveau dialogue synthétique, suivi d'activités de compréhension et de mise en application. Enfin, une évaluation finale, notée sur 100, est composée de dix exercices faisant appel à l'essentiel des notions grammaticales étudiées. Selon le choix du professeur, ce test peut se faire au début de l'apprentissage, pour estimer le niveau de départ de l'élève ou, au contraire, à la fin, pour constater les progrès. Tous les dialogues sont enregistrés sur un CD mp3 inclus dans l'ouvrage. Le ton choisi est aussi naturel que possible, clair mais non excessivement articulé, afin de permettre aux élèves de s'habituer à la réalité de la prononciation française. À la fin de l'ouvrage, des tableaux de conjugaisons et les corrigés des exercices apportent un précieux complément,

> permettant ainsi aux élèves de travailler en auto-apprentissage. En d'autres termes, il s'agit d'une grammaire vivante et vécue, portée par des personnages inspirés de la vie réelle.[388]

Dans l'avant-propos, nous apprenons que le manuel suit la structure du découpage en chapitres regroupant plusieurs unités. L'unité de 3 pages est composée d'une première page qui comprend les dialogues accompagnés d'enregistrements, d'une deuxième page qui présente des rappels des notions connues et des exemples, et d'une troisième page qui propose des exercices pour pratiquer le thème grammatical. Les dialogues présentent des situations variées de la vie réelle et suscitent chez les apprenants un besoin naturel d'en comprendre les nuances grammaticales, ce qui mène ensuite à l'utilisation des structures grammaticales apprises dans la communication réelle. Les auteurs expliquent l'absence de métalangage grammatical par la perspective de l'échange oral et par la facilitation de la compréhension du contenu grammatical.

Comme dans les manuels précédents, nous analysons le thème des connecteurs afin d'en comprendre la représentation dans le présent manuel. Ainsi, au niveau intermédiaire, il y a quatre chapitres consacrés aux moyens d'expression de la cause, de la conséquence, du but, de l'opposition et de la concession.

Les dialogues situés à la page de gauche permettent aux apprenants de découvrir les moyens d'expression des relations logiques et d'en révéler l'usage pratique dans le contexte de la communication. Par exemple, un dialogue est inclus dans l'unité pour présenter les expressions de la cause :

> Un inquiet…
> Jérémie : Comment ça se fait qu'Émilie ne soit pas là ? Je suis inquiet !
> Paul : Comme il y a une grève, elle va mettre des heures à rentrer!
> Jérémie : Oui, d'accord, mais pourquoi est-ce qu'elle n'appelle pas ? Elle a un téléphone portable ! J'ai essayé de lui téléphoner, mais ça ne répond pas.
> Paul : C'est précisément parce qu'elle est sur la route ! C'est une bonne conductrice, elle n'est pas comme toi. Sous prétexte que tu es un fou du téléphone, tu crois que tout le monde est comme toi !
> Jérémie : C'est vrai, j'ai même eu un P.-V. pour avoir téléphoné en conduisant...
> Paul : Tu vois bien !
> Jérémie : Oui, mais ça n'explique pas pourquoi elle a tellement de retard !

[388] Miquel, C., & Foissy, J.-P. (2018). *Grammaire en dialogues B1*. CLE International, p. 3

Paul : Puisque tu sais qu'il y a une grève ! En plus, ça doit être pire à cause de la pluie.

Jérémie : Tu as peut-être raison … . Bon, je vais écouter la radio … « En raison des grèves et du mauvais temps, d'immenses embouteillages se sont formés autour de Paris ... . Les conducteurs doivent être patients ... . Étant donné l'état des routes, les choses devraient s'arranger vers 2 heures seulement ... .»

Paul : Qu'est-ce que je te disais !

(*Le téléphone sonne*.)

Jérémie : Oui ? Ah, c'est toi ! Tu es bloquée sur la route ? Oui, ma chérie... Non, non, je n'étais pas inquiet du tout. Comme je savais qu'il y avait une grève, Paul et moi, nous avons décidé de prendre l'apéritif en t'attendant...[389]

Les dialogues sont suivis d'explications schématiques non détaillées, présentent les expressions de cause, accompagnées d'exemples, et ne recourent jamais au métalangage grammatical.

Quelques questions

- Pourquoi + indicatif

  Pourquoi est-ce qu'il n'a pas assisté à la réunion ?
- Comment se fait-il que + subjonctif

  Comment se fait-il qu'il ne soit pas là ?
- Comment ça se fait que + subjonctif (langue familière)

  Comment ça se fait qu'ils n'aient pas encore l'Internet ?
- Comment expliquer + nom

  Comment expliquer cet échec ?
- Comment expliquer que + subjonctif

  Comment expliquer qu'il se soit trompé à ce point ?

Réponses

- Parce que

  Pourquoi est-ce qu'il n'est pas venu ? – Parce qu'il était malade. Il n'est pas venu parce qu'il était malade.
- Comme (en début de phrase)

  Comme il était malade, il n'est pas venu.
- Puisque (cause évidente ou connue)

[389] Ibidem, p. 104

Puisqu'il a une jambe cassée, il ne peut pas faire de ski. Il ne peut pas faire de ski, puisqu'il a une jambe cassée !

- Étant donné (que)/vu (que)/du fait de/en raison de (cause indiscutable)

  Étant donné que Paris est une belle vile, beaucoup de touristes la visitent.

  Vu le mécontentement général, le ministre ne sera pas reconduit dans ses fonctions.

- Sous prétexte que (cause contestée)

  Il n'est pas venu sous prétexte qu'il était malade.

- À cause de +nom

  À cause des embouteillages, elle est arrivée en retard.

- Grâce à (cause positive)

  Grâce à mes amis, j'ai pu trouver du travail.

- Faute de (= par manque de)

  Je n'ai pas pu finir ce travail faute de temps. Faute d'argent, ils n'ont pas pu partir en voyage.

- Par / pour / de + nom

  Je mange un gâteau par gourmandise. Il meurt de faim. Le musée est fermé pour restauration.

- Pour + infinitif passé

  Il a été emprisonné pour avoir assassiné sa voisine.

- Car/en effet

  Il ne vient pas, car il a eu un empêchement.

  Il ne vient pas ; en effet, il a eu un empêchement de dernière minute.

- Le gérondif (cause + simultanéité)

  Il s'est blessé en bricolant dans son garage. Je l'ai rencontré en allant au cinéma.[390]

Les explications sont très courtes et schématiques ; les expressions de cause sont accompagnées de compléments et d'exemples d'utilisation.

Les exercices qui permettent aux apprenants de pratiquer le contenu appris se trouvent, comme nous l'avons déjà mentionné, à la troisième page. Pour travailler les expressions de la cause, les auteurs proposent trois exercices.

La consigne du premier exercice propose aux apprenants de former une phrase en utilisant *comme* ou *parce que* :

[390] Ibidem, p. 105

Exemple : Il pleut. / Les routes sont glissantes. → Comme il pleut, les routes sont glissantes.

1. Nous avons une connexion Internet à haut débit. / Nous pouvons envoyer des messages facilement. 2. Ils ont beaucoup d'argent. / Ils partent souvent en voyage. 3. Sa maison est vraiment sale. / Elle ne fait pas souvent le ménage. 4. Ils adorent la peinture hollandaise. / Ils visitent souvent les musées des Pays-Bas. 5. Le petit garçon a été puni. / Il a fait une grosse bêtise. 6. Il y avait beaucoup de bruit. / Nous avons mal dormi. 7. Ses parents sont inquiets. / Il n'a pas téléphoné. 8. Il y a une grève. / La circulation des trains est perturbée.[391]

Ensuite, les apprenants sont invités à former des phrases avec des expressions de cause proposées :

Exemple : embouteillages, retard → Comme il y avait des embouteillages, je suis arrivé en retard. / Je suis arrivé en retard à cause des embouteillages.

1. neige, routes bloquées →… 2. bourse universitaire, études à étranger →… 3. sérieux dans les études, réussite à l'examen →… 4. caractère difficile de Zoé, pas d'amis →… 5. grève de transports, embouteillages monstres →… 6. erreur de l'administration, document perdu →… 7. bonne cuisine et excellent service, succès pour le restaurant →… 8. pas de temps, musée non visité →…[392]

Le troisième exercice leur propose de faire des transformations en utilisant *par* + *nom*.

Exemple : Il a mangé un bonbon parce qu'il est gourmand. → Il a mangé un bonbon par gourmandise.

1. Il a fait ça parce qu'il l'aimait. 2. Elle n'a pas réagi parce qu'elle avait peur. 3. Ils lui ont prêté de l'argent parce qu'ils sont amis. 4. Elle n'a pas demandé d'aide parce qu'elle est orgueilleuse. 5. Il n'a pas étudié parce qu'il est paresseux. 6. Il a pris cette décision parce qu'il est bête. 7. Elle aide sa famille parce qu'elle est généreuse. 8. Ils ne m'ont pas offert de cadeaux parce qu'ils sont avares. 9. Elle a refusé l'invitation parce qu'elle est fatiguée.[393]

[391] Ibidem, p. 106
[392] Ibidem
[393] Ibidem

Ainsi, les exercices proposent des manipulations variées que les apprenants doivent effectuer en utilisant les expressions de cause correspondantes.

La structure du manuel guide son utilisation. Les auteurs ne précisent pas la consigne de travail relative aux dialogues, et les enseignants peuvent les exploiter selon leurs préférences pédagogiques. Ils peuvent, par exemple, proposer aux apprenants d'écouter et/ou de lire les dialogues et d'y repérer le contenu grammatical, en recourant au raisonnement inductif, avant de passer à l'observation des explications schématiques. Les apprenants peuvent écouter les enregistrements des dialogues, les lire, les reproduire, y repérer les expressions de cause et en analyser l'usage, formuler les règles grammaticales correspondantes, etc. Une fois les éléments grammaticaux repérés et étudiés dans le contexte d'usage, les apprenants peuvent passer à l'observation des exemples et des schémas de la page suivante. Si les apprenants connaissent le métalangage grammatical, les enseignants peuvent leur demander d'expliquer et de formuler des règles grammaticales correspondantes, d'analyser les exemples et les exceptions, etc. De telles discussions ou tels échanges entre les apprenants ou entre les apprenants et l'enseignant permettront de révéler les points faibles de l'assimilation du contenu et de combler les éventuelles lacunes. Et finalement, les exercices de la troisième page permettent aux apprenants de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Les exercices, comme indiqué dans l'avant-propos du manuel, sont souvent mécaniques et proposent des transformations de phrases que les apprenants effectuent, puis lisent à voix haute pour les corriger. Si le chapitre propose un exercice avec des questions ouvertes à la fin, les apprenants y répondent pour attester de leur maîtrise des éléments de grammaire à travers leurs compétences en production orale.

L'usage du manuel donné, bien qu'il soit complémentaire des manuels principaux, est justifié par le besoin de développer la grammaire communicative, une lacune visible et importante que les enseignants tentent de combler. Ceci signifie que son usage n'entraîne pas de changements considérables dans le style d'enseignement, et que la méthode traditionnelle, parfois mixte, continue de prédominer, avec un enseignement centré sur les enseignants qui expliquent les régularités grammaticales et corrigent les fautes des apprenants. Cependant, le manuel, qui fournit une grammaire contextuelle et interactive, intervient dans l'enseignement et l'apprentissage, ajoutant ainsi une nouvelle dimension à ces processus. Les apprenants apprennent à repérer et à comprendre les notions grammaticales dans la compréhension orale

et écrite et à en justifier l'usage dans le contexte de communication réelle. C'est une manière très intéressante et importante d'étudier la grammaire, puisqu'il s'agit du développement des compétences spécifiques chez les apprenants, surtout si les exercices proposés dans le manuel seront complétés par plus de consignes de la production orale (jeux de rôle, tables rondes, exposés, etc.) ou de la production écrite (essais argumentatifs, lettres officielles, etc.), car nous voyons que de tels exercices ne sont pas prévus dans le manuel.

En conclusion, il est important de souligner que le principal atout du manuel réside dans le nombre important de dialogues enregistrés, qui permettent aux apprenants d'observer et d'étudier le contenu grammatical dans le cadre de l'étude de situations de communication simples, faciles et proches du réel. La série de manuels *Grammaire en dialogues*, que nous avons étudiée au niveau intermédiaire, ne vise pas à remplacer les manuels principaux de grammaire, mais à combler en partie la lacune de la grammaire communicative. Néanmoins, nous tenons à mentionner que si la présence de dialogues, parfois en langue très simple, y est justifiée, en ce qu'ils permettent d'accentuer le travail sur le contenu visé, les rappels très simplifiés des règles grammaticales, surtout au niveau intermédiaire, et les exercices très mécaniques ne servent pas à développer pleinement cette dimension communicative de la grammaire et limitent l'exploitation du contenu étudié. Comme dans le cas des manuels précédemment analysés, dans ce manuel aussi nous observons une absence de la grammaire textuelle, ce qui représente un inconvénient majeur, surtout dans notre contexte spécifique, où la formation des futurs spécialistes de français langue étrangère doit prévoir une possibilité de donner aux apprenants des outils de la formulation des idées en langue étrangère non seulement dans un objectif communicatif, mais dans en ce qu'ils permettent structuration des textes et des discours élaborés et structurellement cohérents. Cette lacune est plus visible et plus accentuée dans le cas des connecteurs. L'absence de textes lors de l'étude de ce thème grammatical réduit considérablement le rôle et les fonctions des connecteurs dans leur usage dans les phrases et, dans cette configuration, les connecteurs ne font pas preuve de leurs fonctions en tant que marqueurs et organisateurs textuels, ce qui constitue un aspect particulièrement important. Ainsi, l'utilisation de cette série de manuels ne développe pas chez les apprenants des compétences qui leur permettraient de construire et de présenter par écrit des textes plus structurés, avec des arguments développés et cohérents, ou de tenir des discours cohérents et cohésifs à l'oral.

Finalement, il ne faut pas nier que le travail avec le manuel fourni permet aux enseignants d'introduire la dimension communicative dans l'enseignement de la grammaire et de compléter les connaissances grammaticales des apprenants qui s'approprient des réalités françaises et s'enrichissent des éléments qui en sont issus.

4.2.5. *GRAMMAIRE FRANÇAISE B1 : MORPHOLOGIE*, GHAZARYAN, M., (2013)

Grammaire française B1 : morphologie est le seul manuel conçu en Arménie, par des auteurs arméniens, pour enseigner la grammaire dans les universités et les facultés des Lettres en Arménie.

Comme le précise la préface, le manuel de grammaire, accompagné d'un cahier d'exercices, est destiné aux étudiants des départements de français langue de spécialité ayant un niveau A2 de connaissances en français selon le référentiel du CECRL. À la fin du cursus, leurs compétences linguistiques doivent être au niveau B1.[394]

Le manuel comprend des parties du discours telles que le nom, l'article, l'adjectif et le pronom. La préface ne précise pas les intentions des auteurs du manuel ; c'est pourquoi nous ne pouvons pas faire une analyse de référence pour en déterminer les objectifs. Tous les chapitres ont la même structure : un texte court ou une citation, où les apprenants identifient la partie du discours à découvrir, une définition qui suit, puis des explications qui leur permettent de comprendre les particularités grammaticales de cette partie. Puisque les connecteurs, les relations logiques, les conjonctions, les adverbes ou les prépositions ne sont pas traités dans le manuel, nous analyserons le chapitre consacré au nom afin de montrer la structure et l'organisation d'un tel chapitre.

Le chapitre débute par un extrait, où tous les noms sont soulignés :

> Bon *nombre* de ces honnêtes *curieux* grelottaient dès le *point* du jour devant le grand *degré* du *Palais*. La *foule* s'épaississait à tout *moment*. Aussi la *gêne*, l'*impatience*, l'*ennui*, les *querelles* qui éclataient, la *fatigue* d'une longue *attente*, donnaient-elles déjà, bien avant l'*heure* où les *ambassadeurs* devaient arriver, un *accent* aigre et amer à la *clameur* de ce *peuple* enfermé, emboîté,

[394] Ghazaryan, M. (2013a). *Grammaire française B1 : morphologie*. Edith Print, p. 3

pressé, foulé, étouffé. Des *bandes* d'*écoliers* et de *laquais* disséminés dans la *masse* mêlaient à leurs *taquineries* et leurs *malices*.

Victor Hugo, Notre-Dame de Paris

Tous les mots en italique, malgré leur diversité, appartiennent à une seule partie du discours : le nom.[395]

Ensuite, l'auteur présente la définition et les espèces du nom :

Le nom (substantif) est un mot variable désignant soit un être (personne ou animal), soit une chose (objet, idée, action, sentiment) : homme, boucher, bouc, chevreau, plan, neige, saut, sortie, haine, amour, voix.

Le mot nom vient du mot latin nomen, nominis qui signifie nom. Selon leur sens et quelques traits grammaticaux, les noms se divisent en quelques classes :

Nom commun et nom propre

Les noms communs désignent tous les êtres, toutes les choses de la même espèce : garçon, fille, bohémien, pays, ville, rivière, forêt, arbre.

Les noms propres désignent tout être, toute chose de la même espèce : Pierre, Marie, Seurel, Charlotte, France, Seine, Bretagne, Erevan, Ararat.[396]

Toutes les catégories grammaticales du nom, les règles de formation du féminin et du pluriel, les exceptions, les différentes fonctions du nom dans la phrase, etc., sont présentées selon la même conception.

Il convient de préciser qu'aucune consigne ne précise ce que les apprenants doivent faire pour étudier le contenu proposé. Le métalangage utilisé est simple, ce qui constitue un atout pour les apprenants, qui peuvent s'en saisir pour mener des discussions sur la grammaire et les phénomènes grammaticaux en français, sans recourir à la langue maternelle. Nous observons dans le manuel une grammaire traditionnelle qui suppose la mise en place de stratégies d'enseignement et d'apprentissage correspondantes : explications directes de la part des enseignants, exercices à faire comme devoirs, correction des exercices et analyse des fautes par les enseignants ou par les autres apprenants, etc.

Les exercices proposés dans le cahier d'exercices portent sur chaque aspect étudié du nom.

[395] Ibidem, p. 7

[396] Ibidem

La consigne du premier exercice propose aux apprenants de distinguer les noms propres des noms communs et de les classer dans un tableau de deux colonnes :

> une scène, la Fontaine, un hameau, un conte, un savant, Madeleine, un fantôme, un triangle, Picasso, un passage, une feuille, Annie, Léonard de Vinci, la vallée, Manon, Londres, Pasteur, un ministre, une photo, un ordinateur.[397]

Un deuxième exercice demande aux apprenants de transformer les phrases selon le modèle en formant des noms abstraits à partir des adjectifs donnés :

> Modèle : On l'aime, parce qu'il est *bon*. - Il est aimé pour sa *bonté*.
>
> 1.Étant fort *délicat*, il a renoncé à leur invitation. 2. Les couleurs de ce tableau sont plutôt grises, et ça me donne une impression *triste*. 3. Puisque mon ami est *absent*, je ne vous dirai rien. 4. Si vous m'approuvez, j'en serai *fier*. 5. Comme il est très *vif*, il s'emporte jusqu'à déraisonner. 6. Comme nous sommes *faibles*, nous devons demander du secours.[398]

Les enseignants proposent aux apprenants de lire et d'analyser l'extrait, de comprendre et de discuter de l'usage des noms dans les phrases, etc. Les apprenants recourent au raisonnement inductif pour analyser l'extrait présenté, puis au raisonnement déductif lorsqu'ils lisent et mémorisent les règles grammaticales, afin de les appliquer ultérieurement à l'aide des exercices correspondants. Plusieurs exercices proposent des manipulations de mots, d'expressions ou de phrases sans aboutir à l'usage du contenu grammatical étudié dans des contextes appropriés, ce qui réduit considérablement la dimension contextuelle de l'apprentissage. Les apprenants sont incités à accorder davantage d'attention à la morphologie et à approfondir leurs connaissances des parties du discours

Ainsi, il s'agit d'un enseignement qui s'inscrit dans un axe traditionnel, avec la lecture, l'étude et la discussion des définitions et des explications, la mémorisation du contenu, ainsi que des exercices à réaliser, puis à corriger avec les enseignants.

Nous trouvons qu'il s'agit d'un manuel qui ne peut être qu'un support complémentaire pour les enseignants, permettant d'exposer davantage les différentes parties du discours et d'en

[397] Ghazaryan, M. (2013b). *Grammaire française B1 : morphologie. Cahier d'exercices*. Edith Print, p. 2
[398] Ibidem

faire découvrir les particularités aux apprenants. Dans ce style d'enseignement et d'apprentissage, le contenu grammatical étudié ne débouche pas sur une utilisation communicative et peut souvent demeurer à un niveau passif de connaissances accumulées. De plus, l'absence de corrigés rend l'utilisation de ce manuel difficile pour l'apprentissage en autonomie, ce qui signifie que les enseignants doivent accompagner les apprenants tout au long de son utilisation.

En concluant notre étude sur les manuels de grammaire utilisés dans les universités arméniennes, il apparaît que *Cours pratique de grammaire française* et *Grammaire française* sont les deux ouvrages de référence les plus couramment adoptés par toutes les facultés. Il s'agit de manuels traditionnels qui orchestrent la division des chapitres selon les parties du discours, enseignées l'une après l'autre, sans véritable progression logique. Les définitions et les explications sont présentées en métalangage grammatical simple, facilement accessible aux apprenants. Les exemples et les exercices comprennent majoritairement des phrases extraites des œuvres littéraires d'auteurs classiques français, ce qui, d'une part, constitue un atout pour les futurs spécialistes du FLE, en tant que découverte de la littérature française, de son vocabulaire et de sa grammaire, mais, d'autre part, présente une grammaire décontextualisée et peu réutilisable dans les situations de communication réelles. Les exercices à lacunes, les modèles à manipuler et à imiter mécaniquement, une multitude d'exercices de traduction, etc., établissent un style qui intervient à toutes les étapes de l'enseignement et de l'apprentissage et crée des difficultés insurmontables pour les apprenants arméniens dont l'écrasante majorité, comme nous l'avons déjà mentionné, ne la maîtrise pas. La présence d'un enseignement traditionnel, caractérisé principalement par la méthode de grammaire-traduction, qui ne conduit pas à un développement significatif des compétences de communication. L'inconvénient le plus flagrant à mentionner est la présence de la langue russe, qui, en tant que langue intermédiaire, pourrait être justifiée s'il s'agissait de la langue arménienne, ainsi que des comparaisons mettant en évidence les erreurs typiques chez les apprenants arménophones, afin d'apporter des solutions pour améliorer les résultats d'apprentissage. Comme ce n'est pas le cas dans les manuels fournis, le russe ne sert pas à ces objectifs, mais crée des interférences supplémentaires. L'absence de textes, de dialogues ou de tout autre travail sur un contenu grammatical contextualisé, au-delà du niveau de la phrase, limite l'usage pratique du contenu appris et la mise en commun des connaissances acquises. Néanmoins, la pérennité des

manuels utilisés pour l'enseignement de la grammaire en FLE s'explique par leur structuration classique autour des parties du discours, une organisation que les enseignants adoptent aisément, sans nécessiter d'adaptation du contenu. Ce format les conforte dans une approche pédagogique familière, leur permettant ainsi de maintenir une stratégie d'enseignement direct fondée sur la méthode traditionnelle.

Bien que, pour la plupart des enseignants, ces manuels présentent des avantages indiscutables, ils y voient également des lacunes que l'aide d'autres manuels des éditions françaises ou arméniennes permet de pallier, en proposant un style de travail différent sur le plan grammatical.

Les séries de manuels, comme *Grammaire progressive du français* ou *Grammaire en dialogues*, sont utilisées par les enseignants pour donner aux apprenants la possibilité d'avancer vers une grammaire de notions, de communication ou contextuelle, avec une initiation aux réalités françaises, et pour développer chez les apprenants les compétences de communication tout en utilisant le contenu grammatical étudié. Un récapitulatif de notre étude de ces manuels, utilisés comme supports complémentaires, nous permet de constater que les enseignants y glanent des informations sur les thèmes étudiés à l'aide des manuels principaux et complètent ainsi leur enseignement. Dans la série *Grammaire en dialogues*, les dialogues sur les situations de la vie quotidienne proposent un emploi des éléments grammaticaux que les apprenants observent, révisent et réemploient à l'aide des exercices qui suivent. Le manuel Grammaire en dialogues, niveau intermédiaire, permet aux apprenants de recourir au raisonnement inductif et de repérer ces éléments dans un contexte, contrairement aux autres manuels utilisés en classe, qui mettent principalement l'accent sur les phrases isolées et hors contexte. Ainsi, le manuel propose un enseignement fondé sur une grammaire de notions contextualisées, ce qui le différencie considérablement des autres manuels observés. L'utilisation de ces manuels dans l'enseignement vise à apporter une nouvelle dimension et à placer les apprenants au cœur de l'apprentissage. Cependant, nous devons dire que le travail mené en classe à l'aide du manuel fourni prend la forme traditionnelle des explications des règles et des exercices à faire, ce qui n'affecte pas considérablement l'enseignement et l'apprentissage. L'apprentissage se concentre toujours sur la phrase, car les exercices proposés par les auteurs portent majoritairement sur la manipulation des phrases et ne débouchent pas sur l'usage des notions grammaticales étudiées dans les productions écrites ou orales. Ainsi, le manuel remplit sa fonction de présentation des

éléments grammaticaux sous un angle différent. De plus, nous avons observé une utilisation très limitée de ce manuel, n'excédant que deux universités sur cinq.

Le manuel des éditions arméniennes, comme nous l'avons vu, présente la distinction traditionnelle des parties du discours. Le travail se concentre uniquement sur la morphologie et sur une étude approfondie des parties du discours. Les exercices du cahier d'exercices permettent aux apprenants de pratiquer tous les détails des phénomènes grammaticaux étudiés.

En résumé, la grammaire enseignée dans les universités est majoritairement une grammaire traditionnelle, la grammaire des formes, présentée dans les manuels principaux à travers des règles et des explications hors contexte. Puisque les manuels de grammaire sont des supports didactiques essentiels dans l'enseignement et l'apprentissage, leur analyse nous a révélé que les enseignants suivent, dans la plupart des cas, la structure des manuels, qui impose, en quelque sorte, le style d'enseignement. Nous tenons à souligner l'absence de texte et de discours dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, un facteur qui réduit le champ d'application des savoirs acquis et prive les apprenants des outils nécessaires à la compréhension ou à la production écrite ou orale.

4.3. ANALYSE DU CONTENU RELATIF AUX CONNECTEURS DANS LES MANUELS DE GRAMMAIRE

Le terme de connecteur, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, s'applique à des unités linguistiques, telles que les conjonctions, les prépositions, les mots de liaison, les groupes nominaux, etc., qui servent à établir des relations variées entre les séquences sémantiques pour construire une proposition, entre les propositions pour structurer une phrase complexe, et dans un texte ou un discours pour y donner de la cohérence et de la cohésion. Les manuels de grammaire utilisés en classe dans les universités en Arménie et que nous avons analysés dans les sous-chapitres précédents présentent, dans la plupart des cas, les parties du discours réparties en chapitres. Parmi ces parties du discours, nous trouvons, dans certains manuels, les conjonctions, souvent regroupées en tableaux ou en listes à mémoriser, accompagnées ou non d'explications sur les types de relations que les conjonctions permettent d'exprimer. Dans d'autres manuels, nous trouvons les mêmes éléments sous les noms de relations logiques, de mots de liaison, de mots vides, de mots outils ou de connecteurs logiques.

Étudier les moyens d'expression des relations logiques dans les manuels de grammaire est particulièrement important pour une meilleure compréhension de leur représentation dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. À l'aide de l'analyse du contenu relatif aux connecteurs dans les manuels, nous pouvons identifier plusieurs éléments importants : les types de connecteurs qui sont présentés (par exemple : cause, conséquence, addition, condition, etc.,) ; la place que les connecteurs occupent dans l'ensemble du manuel, pour voir s'ils sont abordés dans un chapitre à part entière ou intégrés dans d'autres chapitres ; la présence éventuelle des exemples contextuels ; la nature des exercices proposés pour travailler les connecteurs ; la gradation de la difficulté des exercices qui vont des phrases plus simples aux phrases plus complexes ; la présence ou l'absence des corrigés permettant aux apprenants de vérifier leur maîtrise des connecteurs ; la contextualisation des connecteurs dans la communication réelle à travers des dialogues ou des textes authentiques ; la présence ou l'absence des supports supplémentaires que les manuels mettent à disposition des enseignants et des apprenants pour compléter leur travail sur les connecteurs. Tels sont les critères auxquels nous recourons dans notre analyse des manuels de grammaire.

	Manuels	*Types de connecteurs*	*Place des connecteurs*	*Types d'exercices*	*Progression d'exercices*	*Contextualisation des connecteurs*	*Ressources complémentaires*	*Corrigé*
1.	Cours pratique de grammaire française[399]	Conjonctions de(d') : temps, condition, conséquence, concession, but, crainte, opposition	Intégrés dans le chapitre sur le subjonctif	Exercices à lacunes, de conjugaison des verbes au subjonctif, de traduction, etc.	Tâches du même niveau de complexité	Non	Non	Oui

[399] Popova, I., & Kazakova, J. (2010). *Cours pratique de grammaire française*. Nestor Academic Publishers, pp. 300-314

2.	Grammaire française[400]	Conjonctions de (d') : cause, conséquence, addition, alternative, opposition, explication, conclusion, temps, but, condition,	Intégrés dans le chapitre sur les conjonctions	Exercices à lacunes, de traductions, etc.	Tâches du même niveau de complexité	Non	Cahier d'exercices	Non

[400] Nikolskaya, E. K., & Goldenberg, T. Y. (1974). *Grammaire française*. Éditions Écoles supérieures, pp. 258-261

		concession, comparaison, manière						
3.	Grammaire progressive (niveau intermédiaire)[401]	Conjonctions de (d') : temps, cause, but, opposition, concession, conséquence, comparaison	Chapitre à part entière	Exercices à lacunes, d'associations, de transformations des phrases, etc.	Des tâches simples aux tâches complexes	Oui	Non	Oui

[401] Grégoire, M., & Thiévenaz, O. (2013). *Grammaire progressive du français : Niveau intermédiaire avec 680 exercices* (3e éd.). CLE International, pp. 250-255

4.	Grammaire progressive (niveau avancé)[402]	Conjonctions, adverbes, prépositions de (d') : temps, cause, but, opposition, concession, conséquence, comparaison	Chapitre à part entière	Exercices à lacunes, d'associations, de transformations des phrases, etc.	Des tâches simples aux tâches complexes	Oui	Non	Oui

[402] Boula Boulares, M., & Frerot, J.-L. (2004). *Grammaire progressive du français : Niveau avancé*. CLE International, pp. 134-156

5.	*Grammaire en dialogues (niveau intermédiaire)*[403]	Conjonctions de coordination et de subordination de, adverbes, prépositions de : temps, cause, but, opposition, concess	Chapitre à part entière	Exercices à lacunes, d'association, de transformations, de production écrite	Des tâches simples aux tâches complexes	Oui	Enregistrements des dialogues	Oui

[403] Miquel, C., & Foissy, J.-P. (2018). *Grammaire en dialogues B1*. CLE International, pp. 104-126

		ion, conséquence						
6.	*Grammaire française B1 : morphologie*[404]	Non	Non	Non	Non	Non	Cahier d'exercices	Non

Tableau 18 : Les connecteurs dans les manuels de grammaire utilisés dans les universités

[404] Ghazaryan, M. (2013). *Grammaire française B1 : morphologie*. Edith Print, p. 136

Un récapitulatif nous permet d'affirmer que, dans les manuels utilisés, les connecteurs et la notion de relations logiques sont très peu abordés. Ils sont souvent intégrés aux autres thèmes, comme le subjonctif ou les conjonctions, ce qui permet d'étudier des aspects très précis, mais limités, de l'usage des conjonctions spécifiques. Les conjonctions de coordination et de subordination, les adverbes, les prépositions de temps, de cause, de but, d'opposition, de concession, de conséquence, etc., sont soit expliqués à l'aide de définitions et de schémas, accompagnés d'exemples, soit uniquement à travers les exemples, sans explications détaillées. Dans tous les manuels, sans exception, les éléments linguistiques représentant les relations logiques sont présentés dans des phrases isolées, hors du contexte communicatif et de leur emploi textuel. Les tâches proposées sont majoritairement des exercices à lacunes à compléter par des connecteurs correspondants, des exercices de relier deux propositions par un connecteur pour former une phrase complexe ou des exercices de transformation, lorsque les apprenants doivent manipuler des phrases pour employer les connecteurs proposés. Telle est la mosaïque des manuels de grammaire utilisés dans les universités arméniennes.

Pour combler les lacunes identifiées, nous trouvons important d'étudier les chapitres consacrés aux relations logiques dans plusieurs manuels de grammaire du FLE afin de repérer du contenu susceptible d'enrichir l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs dans les cours de grammaire. Pour des raisons précédemment évoquées et en fonction du niveau de connaissances de notre public spécifique, nous avons étudié les niveaux intermédiaires et avancés dans plusieurs séries de manuels de grammaire.

	Manuels	*Types de connec-teurs*	*Place des connecteurs*	*Types d'exercices*	*Progression d'exercices*	*Contextualisation des connec-teurs*	*Ressources complémen-taires*	*Corrigé*
1.	*Exercices de grammaire en contexte (niveau intermédiaire)*[405]	Conjonctions de coordination et de subordination de : cause, conséquence	Chapitre à part entière	Exercices à lacunes, d'association, de transformations, etc.	Des activités simples aux complexes	Oui	Non	Oui
2.	*Exercices de grammaire en contexte (niveau*	Conjonctions de coordination et de subordination de :	Chapitre à part entière	Exercices à lacunes, d'association, de transformations, etc.	Des activités simples aux complexes	Oui	Non	Oui

[405] Akyüz, A. et al. (2000b). *Exercices de grammaire en contexte : Niveau intermédiaire*. Hachette Livre, pp. 114-121

	avancé) [406]	cause, conséquence, but						
3.	*Exercices de grammaire en contexte (niveau B1)*[407]	Conjonctions de coordination et de subordination de : cause, conséquence, but, opposition, concession, condition	Chapitre à part entière	Exercices à lacunes, de mise en ordre des phrases, de transformation des phrases, etc.	Des activités simples aux complexes	Oui	Enregistrements des exercices	Oui

[406] Akyüz, A. et al. (2000a). *Exercices de grammaire en contexte : Niveau avancé*. Hachette Livre, pp. 112-120
[407] Akyüz, A. et al. (2019a). *Exercices de grammaire en contexte : Niveau B1.* Hachette Livre, pp. 130-140

4.	*Exercices de grammaire en contexte (niveau B2)*[408]	Conjonctions de coordination et de subordination, prépositions, mots de liaison de : cause, conséquence, but, opposition, concession, intensité	Chapitre à part entière	Exercices à lacunes, de la mise en ordre des phrases, de transformation des phrases, etc.	Des activités simples aux complexes	Oui	Enregistrements des exercices	Non
5.	*Grammaire*	Conjonc-tions de	Chapitre à part entière	Exercices à lacunes, de	Activités du même	Oui	Non	Oui

[408] Akyüz, A. et al. (2019b) *Exercices de grammaire en contexte : Niveau B2.* Hachette Livre, pp. 130-140

	expliqué e du français et exercices de la grammai re expliqué e du français (niveau interméd iaire)[409]	coordinat ion et de subordin ation de : temps, cause, conséque nce, but, oppositio n, concessi on, comparai son		mise en ordre des phrases, de repérage, de rédaction écrite, etc.	niveau de complexité			
6.	*Les exercices de grammai*	Conjonc-tions de coordinat ion et de	Chapitre à part entière	Exercices à lacune, de repérage, de	Des activités simples aux complexes	Oui	Non	Oui

[409] Poisson-Quinton, S., Mimran, R., & Maheo-Le Coadic, M. (2003). *Grammaire expliquée du français : Niveau intermédiaire*. CLE International, pp. 114-121

	re (niveau B1)[410]	subordination de : temps, cause, conséquence, but, opposition		production orale, etc.				
7.	*Les exercices de grammaire (niveau B2)*[411]	Conjonctions de coordination et de subordination de : temps, cause, conséquence, but,	Chapitre à part entière	Exercices à lacune, de repérage, de production orale, d'observation, de formulation des règles, etc.	Des activités simples aux complexes	Oui	Non	Oui

[410] Caquineau- Gündüz, M.-P. et al. (2005). *Les 500 exercices de grammaire : Niveau B1*. Hachette Livre, pp. 149-176

[411] Caquineau- Gündüz, M.-P. et al. (2005b). *Les 500 exercices de grammaire : Niveau B2*. Hachette Livre, pp.150-220

		oppositio n						
8.	*La Nouvelle Gramma ire du français, Cours de Civilisati on française de la Sorbonn e*[412]	Conjonct ions de coordinat ion et de subordin ation, mots de liaison, adverbes de : temps, cause, conséque nce, oppositio n, concessi on	Chapitre à part entière	Exercices d'observatio n	Activités du même niveau de complexité	Oui	Non	Non

[412] Delatour, Y., et al. (2004). *La Nouvelle Grammaire du français : Cours de Civilisation française de la Sorbonne*. Hachette Livre, pp. 236-285

9.	*Grammaire essentielle du français B1*[413]	Conjonctions de coordination et de subordination, mots de liaison, adverbes de : but, cause, conséquence, opposition, concession, temps	Chapitre à part entière	Exercices de repérage à l'oral et à l'écrit, d'association, à lacunes, de transformations des phrases, de production orale, de production écrite, etc.	Activités du même niveau de complexité	Oui	Enregistrements des exercices	Oui

[413] Glaud, L., Loiseau, Y., Merlet, É., Perrard, M., & Rimbert, O. (2015). *Grammaire essentielle du français B1*. Didier, pp. 172-187

10	*Grammaire essentielle du français*[414]	Conjonctions de coordination et de subordination, mots de liaison, adverbes de : but, cause, conséquence, opposition, concession, temps	Chapitre à part entière	Exercices de repérage à l'oral et à l'écrit, d'association, à lacunes, de transformation des phrases, de production orale, de production écrite, etc.	Activités du même niveau de complexité	Oui	Enregistrements des exercices	Oui

[414] Bourmayan, A., Loiseau, Y., Rimbert, O., Taillandier, I., & Villar Caño, J. F. (2024). *Grammaire essentielle du français B2*. Didier, pp. 113-154

11	*Grammaire du français, FLE B2*[415]	Conjonctions de coordination et de subordination, mot, adverbes de : but, cause, conséquence, opposition, concession, restriction, temps,	Chapitre à part entière	Exercices de repérage à l'écrit (phrases ou textes), à lacunes, de reformulation, etc.	Activités du même niveau de complexité	Oui	Cahier d'exercices, cahier de tests en ligne	Oui

[415] Noblat, I. S., Marque-Pucheu, Ch., & Ortega, A. A. (2023). *Grammaire du français : FLE B1-B2 intermédiaire.* Grevisse, pp. 180-189, 245-279, 290-292

		condition, hypothèse, comparaison						

Tableau 19 : Les connecteurs dans les manuels de grammaire

Dans la plupart des manuels analysés, nous trouvons des explications courtes et simples sur le rôle, la fonction et l'usage des connecteurs. De façon générale, l'usage des connecteurs est présenté dans des phrases isolées, ce qui limite leur utilisation à des contextes vastes et englobants. Les contextes détaillés, dans les textes ou les dialogues, qui permettraient aux apprenants d'étudier les fonctions des connecteurs en tant qu'organisateurs ou marqueurs textuels, sont rares. Les connecteurs de cause, de conséquence, de but, d'opposition, de concession et de temps sont les plus fréquemment mis à l'honneur dans les manuels. Dans les manuels du niveau B1, les auteurs consacrent le plus souvent deux ou trois chapitres à part entière aux moyens d'expression des relations logiques, tandis qu'au niveau B2, le thème est traité plus en détail et réparti sur plusieurs chapitres. Les activités et le style de présentation des connecteurs varient d'un manuel à l'autre, selon les intentions des auteurs. Cependant, certains types d'activités sont récurrents : exercices à lacunes, de repérage, d'association, de remaniement de phrases, etc. Dans les manuels, nous retrouvons, plus rarement, des consignes qui demandent aux apprenants de repérer le sens des connecteurs employés dans des contextes textuels et de les réemployer plus tard dans la production orale et écrite. Certains manuels proposent aux apprenants de suivre un raisonnement déductif en observant les définitions et les explications, puis en examinant l'emploi des connecteurs dans les exemples correspondants. D'autres, en revanche, privilégient le raisonnement inductif et demandent aux apprenants de repérer les connecteurs dans les exemples, d'en comprendre le sens et l'usage, puis de formuler des règles applicables à des éléments similaires. Quant aux activités déployées, leur nature varie en fonction du niveau de complexité d'un chapitre. Quelquefois seulement, elles passent du plus simple au plus complexe. Ce n'est que dans quelques manuels que nous observons cette progression : les premières activités sont des activités d'observation des connecteurs dans des phrases ou des dialogues, puis des activités à lacunes ou d'association, ensuite des activités de manipulation avec des connecteurs dans un contexte textuel, et finalement des activités de production écrite ou orale avec l'utilisation des connecteurs étudiés. Quelques manuels sont accompagnés d'enregistrements de dialogues ou d'exercices de repérage des connecteurs dans la compréhension orale, un support supplémentaire mis à disposition des apprenants qui les aide à développer leurs compétences en compréhension orale en mettant l'accent sur l'usage des connecteurs.

En somme, cette revue de manuels de grammaire constitue un outil qui nous permet d'évaluer leur contenu en matière de moyens d'expression des relations logiques. En somme, elle nous permet aussi d'en percevoir les limites, d'observer les approches proposées par les auteurs et de constituer une base de données de soutien dont nous pouvons nous servir pour améliorer nos pratiques pédagogiques. Les manuels analysés nous permettent de clarifier les objectifs pédagogiques visés par l'enseignement des connecteurs, de distinguer les attentes des auteurs des manuels quant à la maîtrise des connecteurs par les apprenants, de formuler des retours sur les pratiques d'enseignement, en identifiant les forces et les faiblesses des manuels, et d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage en fonction de nouvelles connaissances acquises.

CONCLUSION

À la suite de notre analyse d'un éventail de 17 manuels de grammaire, y compris ceux utilisés dans les universités arméniennes, nous constatons que ces ouvrages demeurent des supports fondamentaux pour l'enseignement de la grammaire. Ils jouent un rôle central dans l'élaboration des progressions pédagogiques, l'organisation des cours ainsi que le choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Autrement dit, ils imposent un style d'enseignement spécifique et, par conséquent, les méthodes et techniques correspondantes. Dans de nombreux manuels, la grammaire est abordée de manière cloisonnée, centrée sur la phrase, ce qui limite l'intégration naturelle du contenu grammatical enseigné et appris. Les connecteurs, en tant qu'outils de structuration du discours, sont intégrés aux leçons thématiques et sont rarement articulés entre eux dans une vision globale de la cohésion et de la cohérence textuelles. Dans les ouvrages plus anciens, la notion de connecteur ou de relation logique n'apparaît pratiquement pas. Nous y trouvons la répartition en parties du discours, et parfois, dans les parties traitant des conjonctions ou des adverbes, il est possible d'identifier certains aspects des relations que les propositions entretiennent entre elles. Les ouvrages plus récents, notamment ceux influencés par les approches communicatives et actionnelles, intègrent davantage les connecteurs dans des chapitres consacrés, mais cette intégration reste partielle, car leur usage dépasse rarement la phrase et s'approche de l'usage textuel. Les listes de connecteurs, les exemples contextualisés, les activités communicatives, etc., favorisent une

meilleure appropriation du contenu grammatical étudié, notamment lorsque les connecteurs sont intégrés à des dialogues, des textes, etc.

Néanmoins, certaines limites relevées, telles que l'absence d'approche progressive, le manque d'explications sémantiques et pragmatiques, la faible contextualisation interculturelle, les activités de production limitées, etc., réduisent l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des connecteurs.

Notre revue de manuels nous permet de dresser le panorama des ressources pouvant être mises à disposition des enseignants pour compléter l'enseignement de la grammaire, en particulier celui des connecteurs. Il devient ainsi possible de créer des combinaisons variées de styles, de types et de moyens d'enseignement adaptées à notre contexte d'enseignement, aux niveaux de connaissances des apprenants, à nos objectifs spécifiques, etc. Ainsi, nous trouvons qu'il est important d'associer les structures grammaticales à des tâches communicatives, puisque, selon Chiss et David, « la vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives ».[416]

Ainsi, une approche plus cohérente, progressive et contextualisée permettrait non seulement d'améliorer l'acquisition des connecteurs, mais aussi de renforcer la maîtrise de la cohésion et de la cohérence dans toutes les productions langagières.

[416] Chiss, J.-L., & David, J. (2011). *Didactique du français et étude de la langue*. Colin, p.101

CHAPITRE 5. ANALYSE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN ARMÉNIE : RÉSULTATS D'ENQUÊTES AUPRÈS DES ENSEIGNANTS ET APPRENANTS

INTRODUCTION

L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, et plus précisément des connecteurs, constituent un enjeu pédagogique majeur dans l'acquisition des compétences linguistiques. Afin de mieux comprendre les pratiques actuelles et les défis rencontrés, respectivement, par les enseignants et les apprenants dans l'enseignement et l'acquisition de la grammaire et des connecteurs, nous avons établi deux questionnaires. Le premier est destiné à un échantillon représentatif d'enseignants, et le deuxième à un échantillon représentatif d'apprenants. Nous nous sommes tenue à des principes érigés conjointement lors de l'élaboration des questionnaires : ceux-ci sont fractionnés en trois grandes parties, chacune étant analysée séparément. La première partie de chaque questionnaire nous permet de comprendre les caractéristiques de nos échantillons. La deuxième partie porte sur les questions qui clarifient l'enseignement de la grammaire chez les enseignants et son apprentissage chez les apprenants, et la troisième partie révèle les particularités de l'enseignement et de l'apprentissage des connecteurs dans les questionnaires des enseignants et des apprenants, respectivement. Ainsi, les questionnaires permettent de recueillir des données d'ordre général sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire et des connecteurs. Grâce aux similitudes de conception des questionnaires des enseignants et des apprenants, nous pouvons non seulement analyser les réponses à l'intérieur de ceux-ci, mais également comparer celles des enseignants et des apprenants sur des questions portant sur les mêmes aspects de la grammaire.

L'annexe 3 comprend une vue détaillée des questions et des variantes de réponse, parmi lesquelles les enquêtés ont fait des choix, conformément à leur expérience professionnelle et personnelle.

Puisqu'il s'agit d'une étape très importante de notre étude, nous avons regroupé les résultats issus des réponses aux questionnaires dans ce chapitre de notre travail, afin de présenter l'analyse complète des aspects abordés.

5.1. QUESTIONNAIRES ET DÉROULEMENT

Notre enquête se déroule à l'aide des questionnaires individuels et auto-administrés, dont un exemplaire en version numérique est envoyé à chacun des enquêtés. Les questionnaires ont pour objectif de révéler ce que l'enquêté est, sait et fait. Brown définit les questionnaires comme des instruments écrits qui présentent aux répondants une série de questions ou de déclarations auxquelles ils doivent répondre en écrivant leurs réponses ou en sélectionnant la leur parmi celles proposées.[417] Nous avons décidé d'inclure des questions fermées à choix multiples, où les enquêtés peuvent sélectionner une seule option ou plusieurs en même temps selon la spécificité de la question. Un tel arbitrage est conditionné par sa praticité pour l'analyse des données reçues et par la minimisation des malentendus lors de l'interprétation des réponses obtenues. De plus, nous avons opté pour cet instrument répandu et fiable dans la réalisation de recherches en langue, car il permet de recueillir, en un court délai, des informations synthétiques sur les thèmes en question.

Par exemple, avec une seule question qui prend aux enquêtés 10 secondes de lecture et un clic sur l'option choisie, nous apprenons l'institution où ils enseignent :

Dans quelle institution enseignez-vous ?

- Université linguistique d'État V.Brussov d'Erevan
- Université Pédagogique d'État de Gyumri
- Université d'État d'Erevan
- Filiale d'Ijevan de l'Université d'État d'Erevan
- Université russo-arménienne (slave)

[417] Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge University Press, p. 6

Avant la création et la diffusion des questionnaires, nous avons préétabli des règles spécifiques, que nous avons retenues dans l'ouvrage de Schweinberger, intitulé *Questionnaires and surveys : Analyses with R* :

- les enquêtes ne doivent pas être plus longues que nécessaire, mais suffisamment longues pour recueillir toutes les données indispensables à la recherche.
- le langage doit être simple et facile à comprendre, ce qui signifie que l'usage d'un jargon trop technique n'est pas souhaitable dans les questionnaires. En outre, les questions suggestives et les jugements de valeur ne doivent pas y figurer afin d'éviter les biais de désirabilité sociale susceptibles de conduire à des résultats biaisés.
- avant de distribuer les questionnaires, il convient de les tester afin de vérifier si les enquêtés comprennent les questions et de prévoir le temps qu'ils mettent à y répondre. De plus, les personnes impliquées dans le pilotage doivent être autorisées à fournir des commentaires, ce qui permet d'éviter les erreurs et d'apporter des ajustements avant de soumettre les questionnaires à l'échantillon.
- les parties des questionnaires doivent toujours suivre une logique interne cohérente afin que les questions interrogeant sur des aspects conjoints apparaissent dans le même bloc. En outre, les questions plus spécifiques doivent être posées après celles plus générales.
- les questions doivent être sans ambiguïté et ne pas porter sur plusieurs aspects à la fois.
- si les questions ne sont pas ouvertes, c'est-à-dire si différentes options de réponse à une question sont proposées, il est essentiel qu'elles soient précises et distinctes afin de rendre les réponses claires pour la recherche.[418]

Dans la conception de notre questionnaire, nous avons opté pour la méthode quantitative qui, d'après Dörnyei, représente actuellement la principale approche de collecte de données dans les enquêtes[419] et permet d'obtenir une image complète des faits qui nous intéressent, notamment grâce aux données statistiques.

Autrement dit, les questions fermées dans les questionnaires auto-administrés par les enseignants et les apprenants nous fournissent des données quantitatives qui nous permettent

[418] Schweinberger, M. (2022). *Questionnaires and surveys : Analyses with R*. Consulté le 25 septembre 2025 à l'adresse https://slcladal.github.io/surveys.html

[419] Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press, p. 101

d'étudier et de présenter une analyse plus complète, intégrant un très grand nombre de nuances importantes et des résultats englobants.

Nous avons prévu des sessions de 1 h 20 dans le cadre d'un cours de FLE ou de grammaire du FLE, dans des salles universitaires équipées d'ordinateurs et de connexions Internet. Ainsi, les enquêtés reçoivent un lien individuel envoyé à leur adresse e-mail et accèdent aux questionnaires qu'ils remplissent pendant le temps imparti. Nous avons été présents à toutes les sessions et à toutes les étapes de l'enquête pour apporter des précisions en cas échéant, minimiser les risques d'échec du remplissage des questionnaires et fournir des solutions immédiates à toute situation imprévue. La conception technique des questionnaires ne limite pas les enquêtés dans leur temps de réflexion et leur permet de revenir sur les réponses données et d'apporter des modifications. Les réponses sont automatiquement sauvegardées, sans risque de perte de données.

L'usage des questionnaires numériques nous a permis d'optimiser nos ressources matérielles et immatérielles : nous avons évité les écueils d'imprimer des centaines de pages, de rencontrer des écritures parfois illisibles ou encore de devoir déchiffrer les formulations éventuellement absconses dans les réponses, etc. De plus, les possibilités offertes par les questionnaires numériques nous ont permis d'obtenir des statistiques précises et d'en présenter les résultats de manière concise et visuellement attrayante.

5.2. ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillonnage est une technique qui permet aux chercheurs de sélectionner un sous-ensemble d'une population ciblée, choisi pour être le plus représentatif possible des caractéristiques telles que l'âge, le sexe, le milieu social ou professionnel, etc., afin de tirer des conclusions fiables sur l'ensemble sans avoir à interroger chaque individu. Les réponses aux questions de l'enquête fournies par ce groupe constituent une image suffisamment englobante pour permettre la généralisation des résultats obtenus et assurer la pertinence des conclusions de la recherche. En effet, pour obtenir une information complète, il est souvent impossible et inutile d'observer une population dans son ensemble, car une miniature fidèle peut refléter les proportions et la diversité du groupe plus large. En d'autres termes, l'échantillon, d'après De Landsheere, est un groupe d'individus relativement petit, mais spécifiquement choisi pour

représenter la population le plus fidèlement possible.[420] Cet ensemble représentatif fournit des données partielles mais suffisantes pour tirer des conclusions significatives.

Nous nous sommes inspirée de la ressource *Les statistiques : le pouvoir des données*![421] pour constituer notre échantillonnage : les étapes de la détermination de l'échantillon, de sa taille, des précisions sur les délais d'exécution de l'enquête, etc., ont constitué les grandes lignes à suivre.

Pour notre étude, nous avons opté pour un échantillonnage occasionnel, rencontré chez D'Hainaut. Ce format, fondé sur les critères de commodité et de précaution dans la sélection des participants à l'enquête, afin de réduire les ressources nécessaires à la collecte de données et en fonction de la facilité d'accès aux sujets.[422]

Notre population de référence est composée d'enseignants qui exercent dans les universités et les facultés linguistiques ou pédagogiques en Arménie, ainsi que d'apprenants qui sont entrés aux universités avec des résultats satisfaisants aux examens d'entrée en français. Il s'agit d'un public relativement homogène, ce qui signifie que nous pouvons nous adresser à tous les enseignants et à tous les apprenants, selon les critères de disponibilité et de volonté de participer aux enquêtes, et que les éventuels écarts entre les valeurs observées dans l'échantillon et celles de la population de référence ne peuvent pas être flagrants. Les résultats issus de ce type d'échantillonnage nous permettent de faire des généralisations sur l'ensemble de la population, car les enquêtés représentent une majorité importante, sélectionnée au préalable par les institutions.

Rappelons que, dans la partie introductive de notre recherche, nous avons présenté notre population, qui se compose, d'une part, d'enseignants de français langue étrangère dans les universités et les facultés linguistiques ou pédagogiques en Arménie, et, d'autre part, d'étudiants aux niveaux B1, B1+ et B2 du CECRL dans les mêmes universités ou facultés. La population étant répartie entre cinq universités situées dans trois villes du pays, nous avons fixé un délai de deux mois pour l'exécution de l'enquête auprès du plus grand nombre possible d'enseignants et d'apprenants, tout en assurant notre présence, jugée importante pour le bon déroulement de celle-ci.

---

[420] De Landsheere, G. (1964). *Introduction à la recherche en éducation*. Armand Colin, p. 251

[421] Gouvernement du Canada – Statistique Canada. (2024). *Les statistiques : Le pouvoir des données !* Consulté le 5 septembre 2025 à l'adresse https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/toc-tdm/5214718-fra.htm

[422] D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique*. Fernand Nathan, p. 45

Il n'est pas inutile de rappeler que le français connaît un déclin majeur en Arménie au cours des vingt dernières années et que le nombre d'apprenants qui choisissent le français comme leur future profession suit la même tendance. Dans les universités, les enseignants exercent leurs activités professionnelles au sein des chaires ou des départements de français. Ils enseignent le français comme langue de spécialité dans les facultés de linguistique appliquée, de pédagogie, etc., ou comme langue optionnelle dans les facultés d'histoire, de sciences exactes, de psychologie, etc. Nous avons mené notre enquête auprès des enseignants qui interviennent dans les facultés où le français est enseigné comme langue de spécialité pour former des professionnels en FLE, ainsi que des apprenants de ces mêmes facultés. La grammaire y est enseignée et apprise comme une discipline à part entière, et des heures spéciales y sont consacrées.

Le tableau suivant indique le nombre total d'enseignants de français dans les chaires et les départements de français, ainsi que ceux ou celles qui interviennent dans les facultés où le français est enseigné comme langue de spécialité pour former des spécialistes en FLE.

Établissements d'enseignement supérieur	*Enseignants des chaires ou des départements de français*	*Enseignants des facultés du FLE (français langue de spécialité)*
Université linguistique d'État V. Brussov d'Erevan	26	15
Université Pédagogique d'État de Gyumri	3	3
Université d'État d'Erevan	21	12
Filiale d'Ijevan de l'Université d'État d'Erevan	4	3
Université russo-arménienne (slave)	7	5
Nombre total	61	38

Tableau 20 : Nombre d'enseignants par université

Le tableau qui suit présente le nombre d'enseignants de français enquêtés exerçant leurs activités professionnelles dans les facultés où le français est enseigné comme langue de

spécialité (FLE), dans les trois premières années de licence, où la grammaire française est enseignée comme une discipline à part entière.

Établissements d'enseignement supérieur	*1re année de licence*	*2e année de licence*	*3e année de licence*
Université linguistique d'État V. Brussov d'Erevan	6	4	4
Université Pédagogique d'État de Gyumri	1	1	1
Université d'État d'Erevan (faculté des Lettres)	5	3	4
Filiale d'Ijevan de l'Université d'État d'Erevan (faculté des Lettres)	1	1	1
Université russo-arménienne (slave) (faculté des Lettres)	2	2	1
Nombre total (par année)	15	11	11
Nombre total (toutes les années)	37		

Tableau 21 : Nombre total d'enseignants enquêtés répartis par établissements et par années

Pour les raisons susmentionnées, nous avons questionné les apprenants des trois premières années des facultés où le français est enseigné comme langue de spécialité et où la grammaire est enseignée comme discipline à part entière.

Établissements d'enseignement supérieur	*Nombre total d'apprenants en français langue de spécialité*	*Nombre total de questionnaires remplis*
Université linguistique d'État V. Brussov d'Erevan	30	25
Université Pédagogique d'État de Gyumri	8	8
Université d'État d'Erevan (faculté des Lettres)	24	21
Filiale d'Ijevan de l'Université d'État d'Erevan	11	9

Université russo-arménienne (slave)	17	15
Nombre total	90	78

Tableau 22 : Nombre total d'apprenants en français langue de spécialité et de questionnaires remplis

Le tableau qui suit présente un aperçu détaillé du nombre total de questionnaires remplis par les apprenants, répartis par université et par année d'apprentissage.

Établissements d'enseignement supérieur	*1re année de licence*	*2e année de licence*	*3e année de licence*
Université linguistique d'État V. Brussov d'Erevan	10	8	7
Université Pédagogique d'État de Gyumri	3	3	2
Université d'État d'Erevan (faculté des Lettres)	7	8	6
Filiale d'Ijevan de l'Université d'État d'Erevan (faculté des Lettres)	2	4	3
Université russo-arménienne (slave) (faculté des Lettres)	5	6	4
Nombre total (par année)	27	29	22
Nombre total (toutes les années)	78		

Tableau 23 : Nombre total de questionnaires remplis par les apprenants répartis par établissements et par années

Ainsi, 37 sur 38 enseignants de français et 78 sur 90 apprenants des mêmes facultés et universités ont été consultés et ont répondu aux questionnaires.

5.3. BIAIS

À la suite du déclin de l'enseignement du français langue de spécialité en Arménie, nous observons une réduction du nombre d'enseignants et d'apprenants dans toutes les institutions

d'enseignement supérieur où le français est enseigné comme discipline académique, ce qui limite le nombre de participants à notre enquête. En outre, les universités dans lesquelles nous avons mené un travail conséquent pour assurer la participation d'un plus grand nombre d'enseignants et d'apprenants à notre enquête, sont réparties dans trois villes du pays, ce qui complique le déroulement organisationnel et logistique de l'enquête.

5.4. MATÉRIEL

Nous avons effectué notre enquête auprès des enseignants et des apprenants de différentes universités, mais son déroulement a été similaire dans tous les cas. Nous l'avons réalisée pendant les cours de grammaire dans les laboratoires de langues équipés d'ordinateurs et de connexions Internet. Notre choix pour le format donné a montré plusieurs avantages : d'abord, les apprenants et les enseignants ont pu remplir les versions numériques des questionnaires en cochant les réponses et en déposant immédiatement les questionnaires remplis, ce qui a considérablement réduit le temps du remplissage et n'a pas créé chez eux le sentiment de fatigue qui pourrait perturber les résultats obtenus ; ensuite, nous avons pu être présente lors du processus de remplissage des questionnaires et avons observé sur place le déroulement en intervenant, en cas de besoin, pour donner des explications ou des clarifications de caractère neutre ; de plus, ce format a simplifié notre tâche de déchiffrement des réponses, qui pouvaient parfois être formulées de manière floue ou maladroite ; et enfin, les possibilités techniques des formes Google nous ont permis de présenter les statistiques des réponses à l'aide des graphiques autogénérées et d'assurer une meilleure visualisation des résultats obtenus.

Deux collègues et deux apprenants ont répondu aux questions avant la distribution des questionnaires aux enseignants et aux apprenants. Cette étape nous a permis de calculer le temps nécessaire pour remplir les questionnaires et d'obtenir des retours détaillés afin de les améliorer avant de les soumettre à notre échantillon. Nous avons allégé le vocabulaire en conséquence, donné des explications pour certains termes, détaillé les options de réponse, réduit la taille de quelques questions, établi une meilleure hiérarchie et une meilleure succession de questions, etc. Nous avons opté pour des questions courtes, en langage simple, et la terminologie linguistique et didactique a été expliquée à l'aide de reformulations et d'exemples, tant dans les questionnaires des enseignants que dans ceux des apprenants, afin de minimiser le risque

d'ambiguïté lors de l'interprétation des questions. Répondre aux questions a pris entre 60 et 80 minutes aux enquêtés, soit le temps d'un cours à l'université. Il est à noter que les enquêtes réalisées pendant les cours de grammaire ont été perçues par les apprenants comme faisant partie de l'apprentissage, et ils y ont apporté davantage de rigueur et de responsabilité dans le remplissage des questionnaires, ce qui a réduit l'effet de la lecture rapide et superficielle et a accru la fiabilité de l'enquête.

La fiabilité des résultats de l'enquête est liée à différents facteurs, dont les plus probants, d'après nous, sont la qualité de conception des questionnaires utilisés et leur déroulement dans une ambiance propice au travail. Telle est la raison pour laquelle nous avons accordé une attention particulière à la conception des questionnaires et à l'organisation efficace du remplissage.

5.5. ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

Un questionnaire fermé, fractionné en trois parties distinctes, a été proposé aux enseignants. Ce questionnaire est une tentative d'échange professionnel avec les enseignants, qui les conduit à une autoréflexion professionnelle et au partage de pratiques et d'expériences pédagogiques. Nous n'avons pas inclus de questions inversées, souvent utilisées dans les questionnaires pour détecter les incohérences logiques dans les réponses, mais nous avons établi un ordre logique de questions qui se succèdent et se complètent. L'approfondissement successif des thèmes à travers les questions spécifiques nous permet d'établir et de suivre la cohérence logique des réponses et de détecter toute incohérence, le cas échéant.

Ainsi, les trois parties du questionnaire soumis aux enseignants nous permettent, en premier lieu, de révéler, de définir et de décrire les caractéristiques de notre échantillon, en deuxième lieu, de mettre en évidence les particularités de l'enseignement de la grammaire française dans notre contexte spécifique et, en dernier lieu, de comprendre les particularités de l'enseignement des connecteurs dans les cours de grammaire. Chacune des trois parties est présentée dans une séquence distincte du questionnaire.

Les six premières questions du questionnaire, de 1 à 6, tendent à recueillir les informations sur la situation professionnelle de l'échantillon :

1. L'institution.

2. Le sexe.
3. Le nombre d'années d'enseignement du français langue étrangère.
4. La (les) faculté(s) où les enseignants exercent.
5. Les années de licence dans lesquelles les enseignants exercent.
6. Les niveaux de connaissances des apprenants à qui les enseignants enseignent la grammaire.

Le groupe suivant de questions, de 7 à 14, permet de révéler les approches des enseignants pour l'enseignement de la grammaire du FLE :

7. Le nombre de cours de grammaire prévus par semaine.
8. Les démarches de raisonnement utilisées.
9. Les modèles d'enseignement privilégiés.
10. Les stratégies d'enseignement de la grammaire.
11. Les méthodes d'enseignement utilisées.
12. Les techniques d'enseignement appliquées.
13. Les problèmes courants lors de l'enseignement de la grammaire.
14. Les méthodes d'évaluation de la grammaire.

Les questions regroupées dans la troisième partie, de 15 à 32, visent à mettre en évidence l'approche adoptée pour l'enseignement des connecteurs. Les questions concernent :

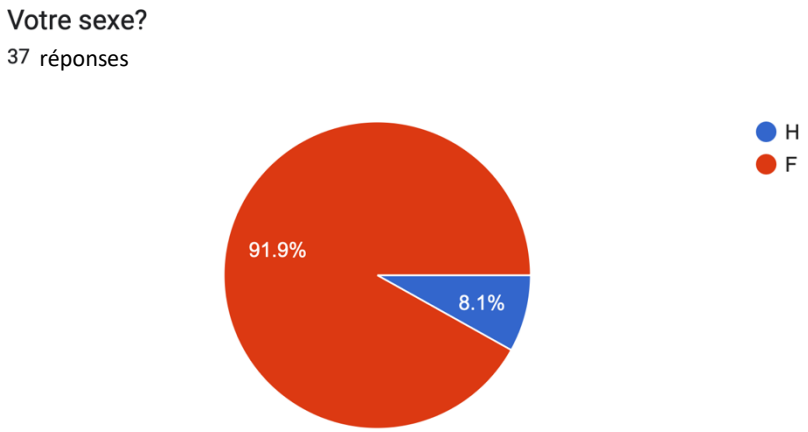
15. L'enseignement des connecteurs dans les cours de grammaire du FLE.
16. L'inclusion des connecteurs dans le programme d'enseignement de la grammaire.
17. Le nombre d'heures accordées à l'enseignement des connecteurs.
18. L'intégration de l'enseignement des connecteurs dans d'autres aspects de l'enseignement.
19. Les principes de sélection des connecteurs à enseigner.
20. Les objectifs de l'enseignement des connecteurs.
21. La mise en valeur du rôle des connecteurs enseignés aux apprenants.
22. Les fonctions des connecteurs expliquées aux apprenants.
23. Les compétences linguistiques auxquelles les connecteurs contribuent.
24. Les stratégies d'enseignement des connecteurs.
25. Les méthodes d'enseignement des connecteurs.
26. Les techniques utilisées pour l'enseignement des connecteurs.

27. Les types d'activités pour le réemploi des connecteurs.
28. La comparaison de l'usage des connecteurs en français et en arménien.
29. Les supports pour l'enseignement des connecteurs.
30. Les difficultés des apprenants à utiliser les connecteurs.
31. Les raisons des difficultés d'utilisation des connecteurs.
32. Le besoin de modifier et d'approfondir l'enseignement des connecteurs.

5.1.1. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DES ENSEIGNANTS : PREMIÈRE SÉQUENCE

L'analyse des réponses à la première séquence du questionnaire révèle les caractéristiques de notre échantillon, composé de 37 enseignants de français de cinq universités arméniennes. Nous avons opté pour présenter les résultats de notre enquête sous la forme de graphiques, qui fournissent des images précises et illustrent les données recueillies.

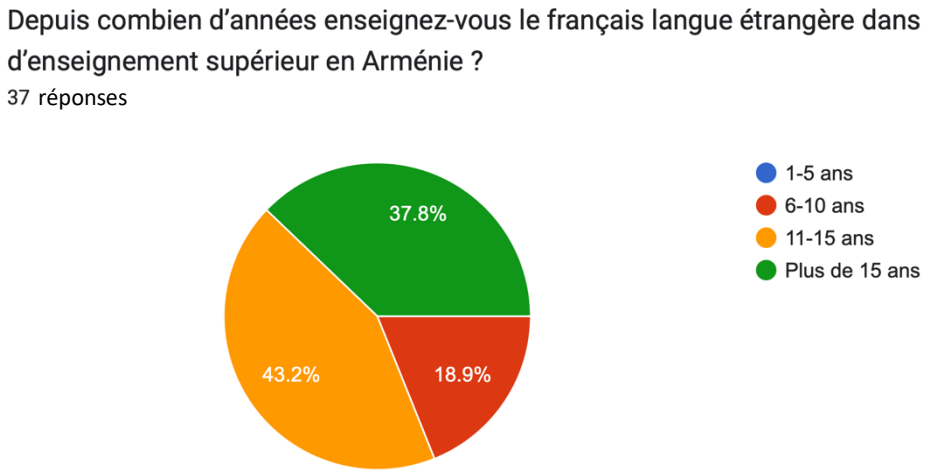
Le diagramme circulaire ci-dessous précise la répartition des enseignants selon le critère de sexe : la population féminine représente la majorité significative, soit 91,9 % de l'échantillon, tandis que les hommes n'en représentent que 8,1 %. En d'autres termes, seulement 2 personnes sur 37 enquêtées sont des hommes. Cette tendance globale dans le domaine de l'éducation en général est encore plus accentuée et évidente dans le cas des enseignants de français dans toutes les universités confondues.



Graphique 1: Répartition de l'échantillon par critère de sexe

Le deuxième diagramme circulaire représente l'échantillon selon les années d'expérience professionnelle des enseignants : 43,2 % de l'échantillon, soit 16 enseignants, ont entre 11 et 15 ans d'expérience, ce qui indique une forte proportion de spécialistes à mi-carrière. 37,8 %, soit 14 enseignants, possèdent plus de 15 ans d'expérience, et 18,9 %, soit 7 enseignants, ont une pratique professionnelle de 6 à 10 ans.

Cette répartition par groupe met en évidence un nombre important d'enseignants expérimentés, un atout majeur pour instaurer un environnement d'enseignement stable de la grammaire du FLE dans les universités arméniennes. Cependant, il faut souligner que ce diagramme nous révèle une réalité dont nous ne nous étions pas aperçue de prime abord : aucun enseignant débutant n'est représenté dans l'échantillon, un fait qui montre l'absence ou la lenteur de la transition générationnelle, ce qui pourrait aboutir à des problèmes inattendus et inédits dans le contexte universitaire à l'avenir.

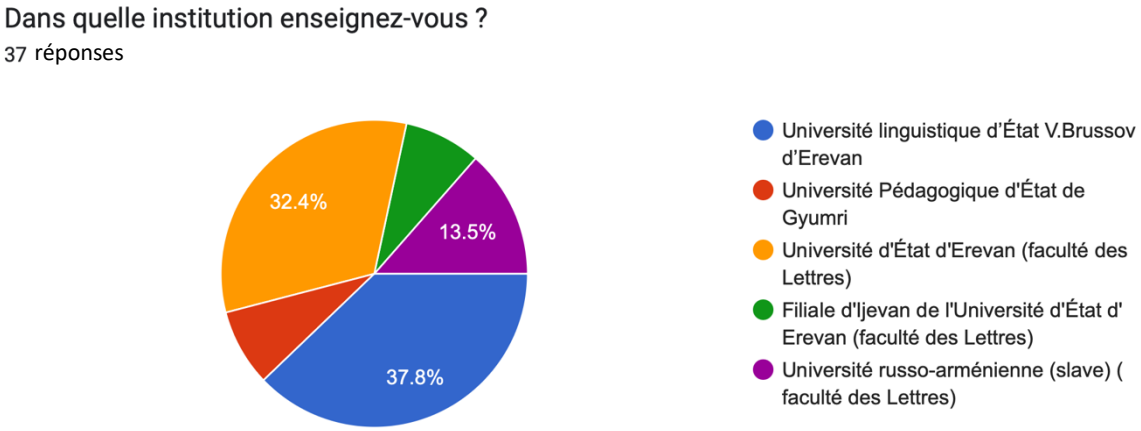


Graphique 2 : Répartition de l'échantillon par critère d'expérience professionnelle

Le troisième diagramme circulaire représente la répartition de l'échantillon parmi les institutions d'enseignement supérieur en Arménie. L'Université linguistique d'État V. Brussov d'Erevan est l'université comptant le plus grand nombre d'enseignants de FLE, avec 37,8 % de l'échantillon, soit 14 enseignants. En tant qu'établissement d'enseignement supérieur linguistique, depuis sa création en 1935, l'Université a concentré ses activités sur l'enseignement des langues étrangères, telles que l'anglais, le français, le russe, l'italien,

l'espagnol, l'allemand, le chinois, etc. L'Université propose l'enseignement des langues étrangères appliquées à une large gamme de spécialités, telles que la traduction, la pédagogie, la linguistique appliquée, le tourisme, les sciences politiques et bien d'autres. Les enseignants de l'Université d'État d'Erevan représentent 32,4 % de l'échantillon, soit 12 enseignants. La plus grande et la plus ancienne université du pays, créée au début du XXe siècle, comprend un département de français au sein de la Faculté des Lettres. Les enseignants de l'Université russo-arménienne (slave) représentent 13,5 % de l'échantillon, soit 5 enseignants. Il s'agit d'une université relativement nouvelle, créée en 1997, en partenariat avec l'Université d'État de Moscou. La langue russe étant la principale dans l'enseignement, les autres langues étrangères, y compris le français, sont également enseignées à la faculté des Lettres. La filiale d'Ijevan de l'Université d'État d'Erevan (faculté des Lettres) représente 8,15 % de l'échantillon, soit 3 enseignants. Cette filiale de l'Université d'État d'Erevan témoigne d'une répartition géographique des structures d'enseignement du français, qui s'étend au-delà des principaux campus de la capitale. L'Université pédagogique d'État de Gumri représente 8,15 % de l'échantillon, soit 3 enseignants. La seule université pédagogique de Gumri, la deuxième plus grande ville du pays, traditionnellement très francophone, compte un petit nombre d'enseignants qui exercent leurs activités professionnelles à la faculté de Pédagogie pour former de futurs enseignants de français. Ce petit nombre témoigne, une fois de plus, de ce que nous avions déjà évoqué dans le premier chapitre consacré à l'état des lieux : le déclin de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans le pays.

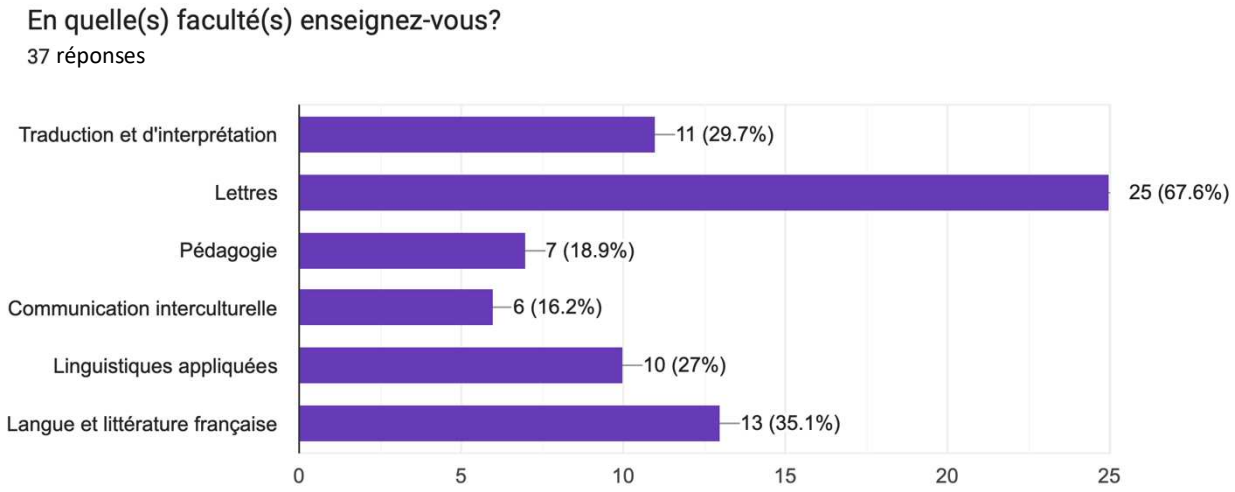
Cette répartition montre une concentration significative de l'enseignement du français dans les universités de la capitale du pays, mais certaines institutions en région continuent de proposer une formation en FLE aux apprenants.



Graphique 3 : Répartition de l'échantillon selon les universités

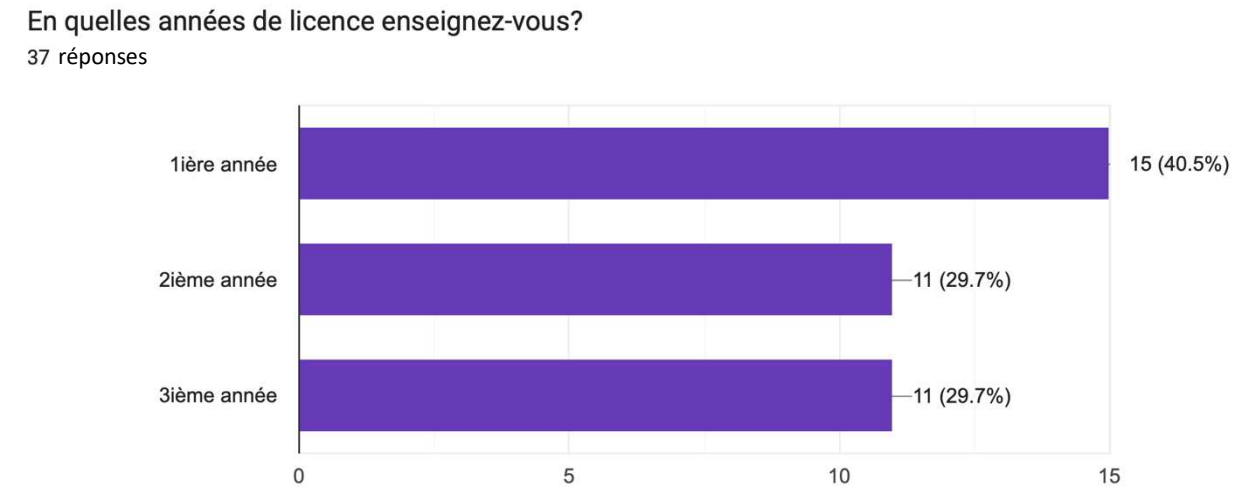
Dans les universités, les enseignants interviennent dans plusieurs facultés pour enseigner le FLE. La faculté des Lettres, avec 67,6 % de l'échantillon, soit 25 enseignants, est la plus représentée. La faculté de la Langue et littérature françaises, distincte des études littéraires générales, est la seconde avec 35,1 % de l'échantillon, soit 13 enseignants. Certaines universités proposent également des formations en traduction et en interprétariat et représentent 29,7 % de l'échantillon, soit 11 enseignants. Dans l'échantillon, 27 %, soit 10 enseignants, exercent leurs activités professionnelles dans le domaine de la Linguistique appliquée. Le nombre d'enseignants par faculté démontre que les apprenants manifestent un fort intérêt pour les facultés traditionnelles. La faculté de pédagogie, qui met l'accent sur les méthodes et pratiques pédagogiques dans l'enseignement du français pour former de futurs enseignants, représente 18,9 % de l'échantillon, soit 7 enseignants. À l'Université linguistique d'État V. Brussov d'Erevan, 16,2 % de l'échantillon, soit 6 enseignants, interviennent à la faculté de communication interculturelle, où la composante interculturelle de l'enseignement est mise en valeur.

Les données reçues indiquent l'intérêt majeur des apprenants pour les disciplines académiques traditionnelles, comme les Lettres, et un intérêt moindre pour d'autres, comme la pédagogie. Nous observons également que les enseignants mènent leurs activités professionnelles dans plusieurs facultés en parallèle.



Graphique 4: Répartition de l'échantillon selon les facultés

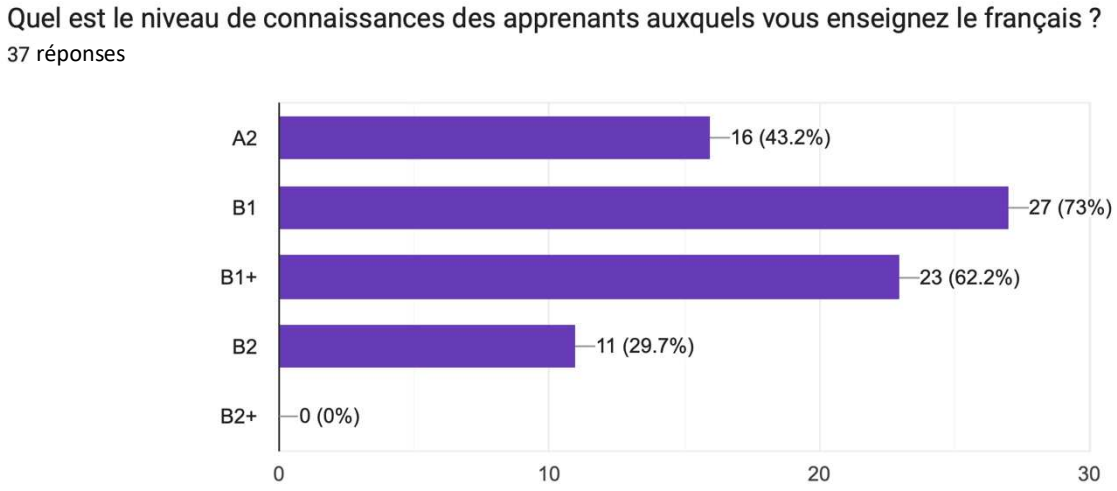
La majorité de l'échantillon, 40,5 %, soit 15 enseignants, enseigne en première année de licence ; 29,7 %, soit 11 enseignants, exercent leurs activités professionnelles en deuxième et troisième années, ce qui montre une répartition des cours et des heures académiques quasiment équilibrée sur toutes les années de la licence, avec une continuité pédagogique pour l'enseignement de la grammaire.



Graphique 5 : Répartition de l'échantillon selon les années de licence

Les apprenants auprès desquels les enseignants interviennent ont des niveaux de connaissances différents : 73 % de l'échantillon, soit 27 enseignants, enseignent aux apprenants dont les connaissances correspondent au niveau B1 ; ceux ayant les connaissances du niveau B1+ représentent le public cible pour 62,2 % de l'échantillon, soit 23 enseignants ; et ceux ayant les connaissances du niveau A2 représentent le public cible pour 43,2 % de l'échantillon, soit 16 enseignants. 29,7 % de l'échantillon, soit 11 enseignants, travaillent avec des apprenants au niveau B2. Les enseignants ne travaillent pas avec les apprenants de niveau B2+.

Les données s'expliquent par le fait que les apprenants passent des examens d'entrée correspondant aux niveaux A2 ou B1, ce qui permet aux établissements de former des groupes relativement homogènes au sein des facultés, et que l'enseignement repose sur les connaissances du public. La première année de licence constitue une année de consolidation des connaissances, et la deuxième est une année transitoire où les apprenants avancent et renforcent leurs connaissances en vue d'atteindre le niveau B2 en troisième année. Le niveau B2+ est prévu pour la quatrième année de licence. Les cours de grammaire ne sont pas dispensés en quatrième année. Nous constatons ainsi que, selon la répartition des cours de chaque année académique, les enseignants peuvent intervenir auprès de différents groupes d'apprenants et sur différentes années de licence, un critère que nous jugeons essentiel, car les enseignants se familiarisent avec les programmes d'enseignement prévus pour l'ensemble du cursus universitaire et sont en mesure d'en observer la cohérence et la continuité sur plusieurs années.



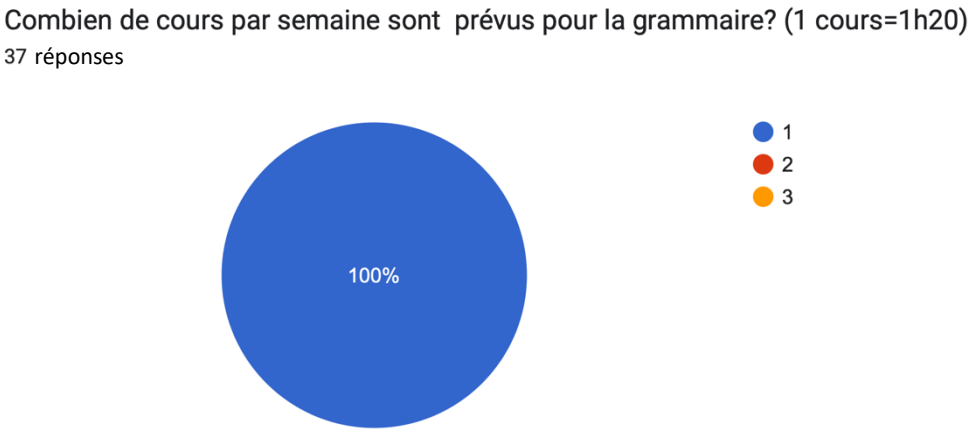
Graphique 6: Répartition de l'échantillon selon le niveau de connaissances des apprenants

Cette partie du questionnaire nous offre un panorama de la situation professionnelle des enseignants de français, plus particulièrement de ceux qui enseignent la grammaire comme une discipline à part entière dans les universités où les futurs professionnels en FLE sont formés. À travers l'analyse de l'échantillon, nous connaissons notre public, qui partage avec nous son expérience professionnelle des stratégies d'enseignement de la grammaire, notamment celles relatives aux connecteurs.

5.5.1. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DES ENSEIGNANTS : DEUXIÈME SÉQUENCE

Après avoir présenté les caractéristiques de notre échantillon, nous analysons la deuxième séquence du questionnaire. L'objectif est de révéler et de comprendre les stratégies, méthodes et techniques d'enseignement que les enseignants mettent en œuvre dans l'enseignement de la grammaire, plus généralement. Autrement dit, à travers la découverte des généralités des approches d'enseignement de la grammaire, nous pourrons nous faire une vue d'ensemble des réalités de l'enseignement de la grammaire dans le contexte en question à l'époque actuelle. Il s'agit d'une étude particulièrement importante, car le style d'enseignement est le terreau du style d'apprentissage des apprenants. Dans cette deuxième séquence, pour la plupart des questions, nous n'avons pas limité la possibilité de choisir des réponses pour les enquêtés et leur avons proposé, s'ils le jugent souhaitable, de choisir plusieurs options en même temps, afin de leur permettre de mieux décrire leur enseignement, ce qui nous permet de mieux cerner les processus observés.

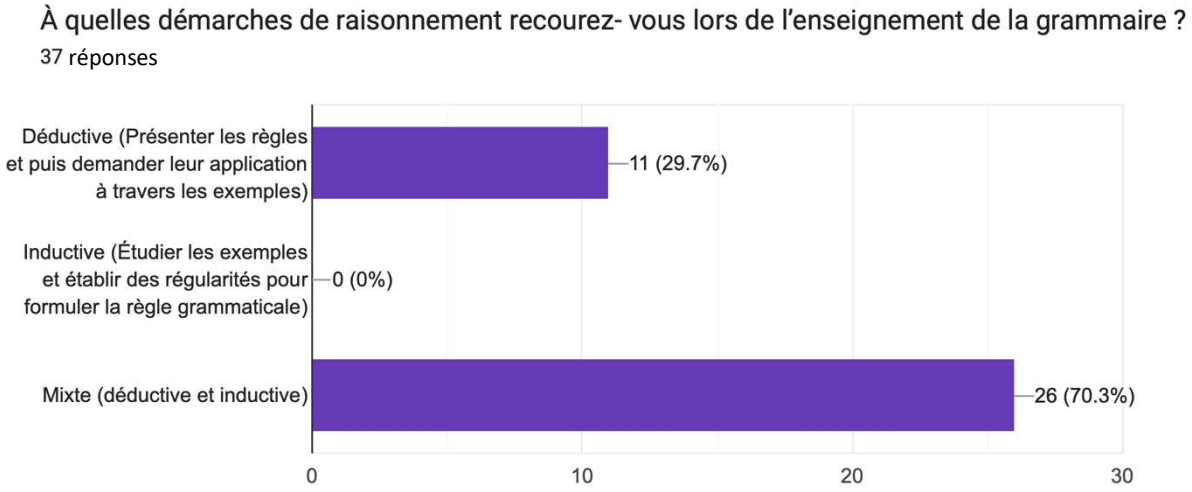
Selon les réponses observées, dans toutes les institutions de l'enseignement supérieur où les enseignants exercent leurs activités professionnelles, la grammaire est enseignée une fois par semaine, dans un cours d'une durée de 1 h 20. Cette uniformité des réponses concernant la planification horaire des cours de grammaire semble constituer une exigence des institutions et/ou des programmes d'enseignement.



Graphique 7: Les nombre d'heures des cours de grammaire

La majorité des enquêtés, plus précisément 70,3 %, soit 26 enseignants, a déclaré recourir à l'approche mixte dans le raisonnement. Ainsi, les raisonnements déductifs et inductifs sont mis en œuvre dans l'enseignement de la grammaire, au sein d'une même séquence pédagogique, où ils alternent selon les situations d'enseignement. En d'autres termes, dans un cas spécifique, les enseignants présentent et expliquent les règles, puis demandent aux apprenants de les appliquer au moyen des activités correspondantes. Dans un autre cas, l'enseignement se déroule dans le sens inverse et les apprenants sont invités à étudier les exemples et à comprendre les régularités afin de formuler la règle. 29,7 %, soit 11 enseignants, préfèrent le raisonnement déductif dans l'enseignement de la grammaire, en suivant le modèle traditionnel de l'explication de la règle suivie d'exercices correspondants. Aucun des enseignants enquêtés n'a mentionné l'usage exclusif du raisonnement inductif.

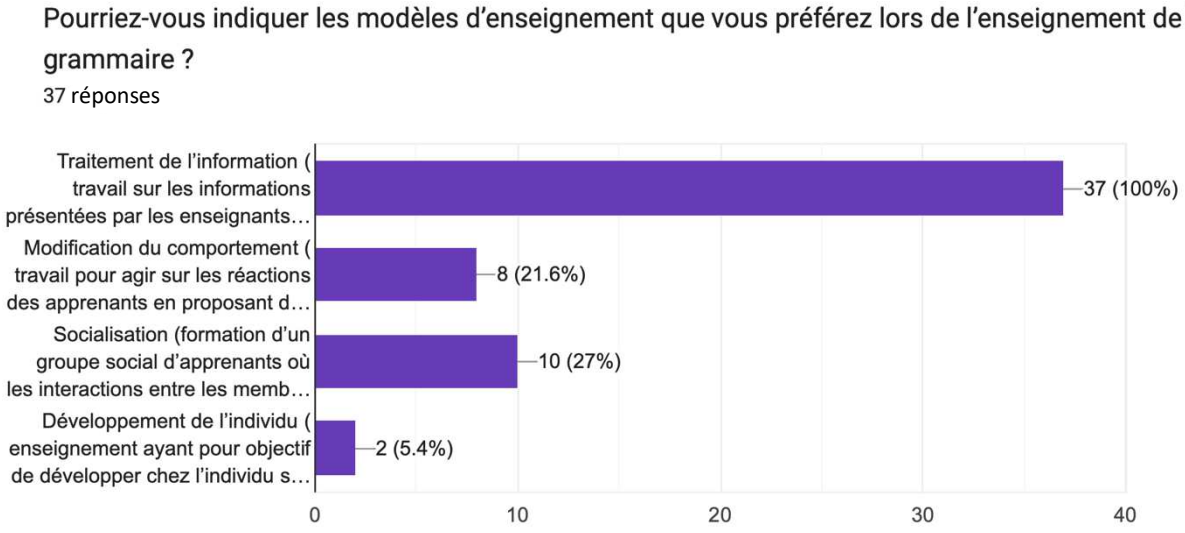
Ainsi, nous observons une préférence nettement marquée pour la présentation des règles avant leur application ou pour un raisonnement mixte. Cette tendance générale, qui consiste à combiner les deux approches, témoigne d'une reconnaissance des avantages de chacune dans l'enseignement de la grammaire et d'une flexibilité professionnelle dans l'adaptation du raisonnement proposé aux apprenants, conformément aux besoins variés de l'enseignement.



Graphique 8: Les démarches de raisonnement

Afin de révéler les modèles privilégiés de l'enseignement de la grammaire, nous en avons proposé plusieurs aux enquêtés : le modèle universel d'enseignement pour lequel les 37 enseignants ont opté est celui du traitement de l'information, lorsque ceux-ci présentent les données sélectionnées au préalable dans l'objectif de faire évoluer les connaissances chez les apprenants ; la socialisation est, d'après 27 %, soit 10 enseignants, un modèle privilégié d'enseignement qui leur permet de former un groupe d'apprenants au sein duquel les interactions entre ses membres sont positives et constructives ; la modification du comportement représente pour 21,6 %, soit 8 enseignants, un modèle d'enseignement qui leur donne la possibilité d'agir sur les réactions des apprenants à travers les différentes tâches et informations ; le développement de l'individu, qui donne aux enseignants la possibilité de développer chez les individus leurs qualités avantageuses, est le modèle de l'enseignement le moins courant, mentionné seulement par 5,4 %, soit 2 enseignants.

Les résultats obtenus révèlent que le modèle du traitement de l'information domine dans les préférences des enseignants et que les autres modèles, bien qu'utilisés, jouent des rôles complémentaires dans l'enseignement de la grammaire. Ainsi, les enseignants montrent une préférence distincte pour les modèles d'enseignement structurés et informatifs, plus valorisés que ceux centrés sur l'individu et son développement ou sur les interactions sociales.

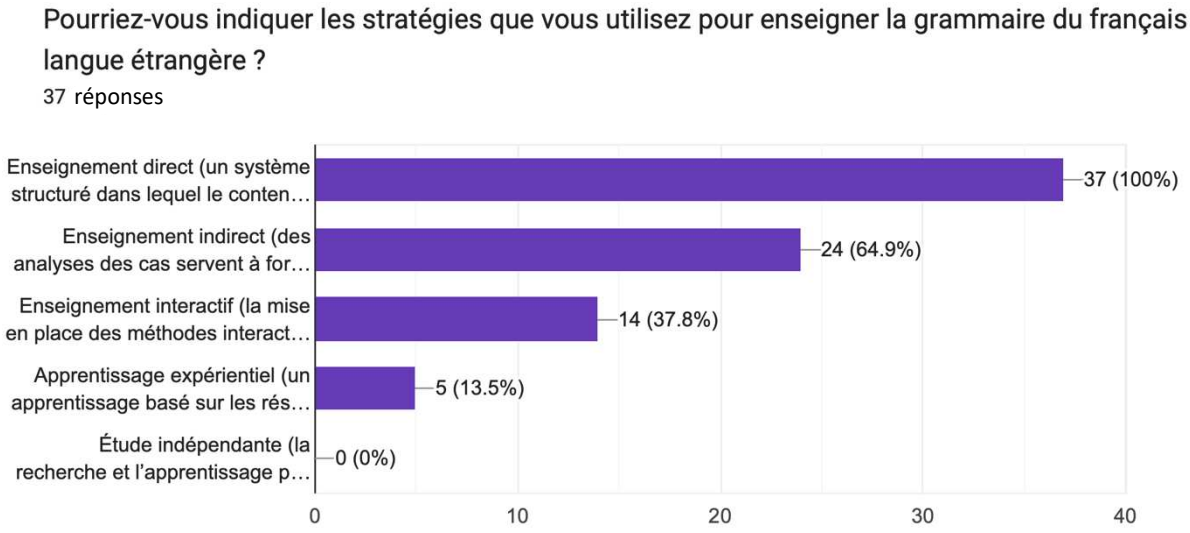


Graphique 9: Les modèles d'enseignement de la grammaire

Les stratégies d'enseignement que mettent en œuvre les enquêtés constituent les lignes directrices qui définissent l'ensemble des autres éléments de l'enseignement. La stratégie d'enseignement direct, un système structuré dans lequel le contenu est sélectionné et explicitement enseigné étape par étape, par la transmission directe de l'enseignant aux apprenants, est mentionnée par 100 % des enquêtés, soit 37 réponses. Il s'agit d'un résultat montrant une nette préférence pour une approche structurée, où le contenu grammatical est explicitement enseigné. L'enseignement direct est suivi de la stratégie d'enseignement indirect. Ainsi, 64,9 %, soit 24 réponses, indiquent que les enseignants utilisent ou privilégient cette stratégie d'enseignement. À l'aide de la stratégie d'enseignement indirect, ils demandent aux apprenants d'analyser des cas pratiques et de synthétiser les résultats obtenus afin de formuler des concepts, des généralités ou des règles. La stratégie d'enseignement interactif, qui requiert la mise en œuvre de méthodes interactives, telles que les discussions, est privilégiée dans 37,8 % des réponses, soit par 14 enseignants. La stratégie d'apprentissage expérientiel, qui permet un apprentissage fondé sur les résultats et les conclusions que les apprenants tirent de leur propre expérience, est moins courante chez les enseignants et est mentionnée par 13,5 % des enquêtés, soit 5. L'étude indépendante, qui prévoit la recherche et l'apprentissage individuels,

par binômes ou par petits groupes, pour l'accomplissement d'un projet collectif, est une stratégie d'apprentissage qui n'est mentionnée dans aucune réponse.

Ainsi, bien qu'utilisée par un peu plus d'un tiers des participants, la stratégie d'enseignement interactif semble complémentaire des stratégies d'enseignement direct et indirect, qui apparaissent comme principales dans l'enseignement de la grammaire. Ceci pourrait indiquer une nette préférence des enseignants pour des stratégies d'enseignement plus traditionnelles et plus explicitement structurées, ainsi qu'un manque d'intérêt professionnel pour les stratégies moins traditionnelles, telles que l'enseignement expérientiel et l'étude indépendante, qui pourraient être considérées comme moins efficaces ou pertinentes pour enseigner la grammaire.



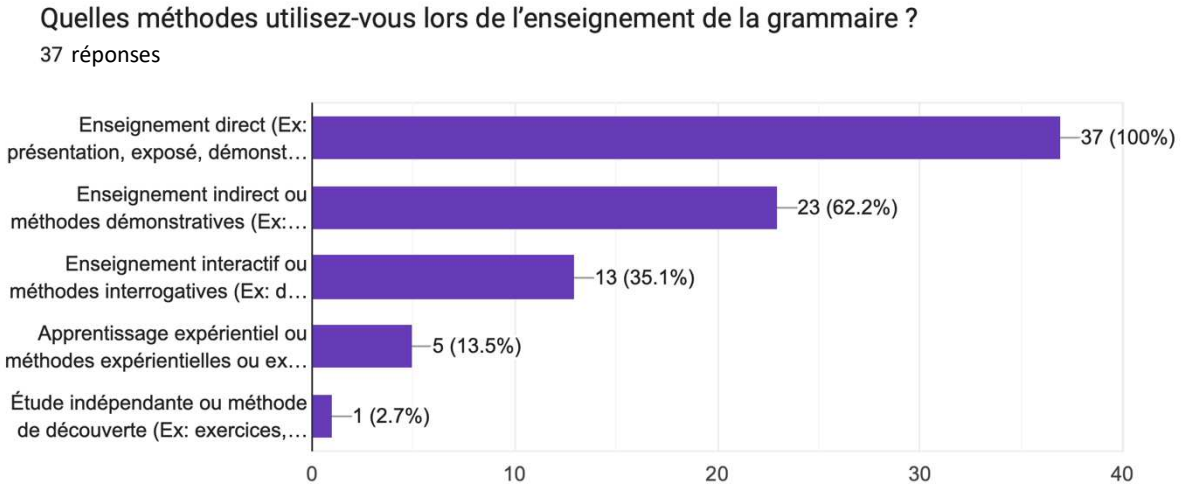
Graphique 10: Les stratégies d'enseignement de la grammaire

Les méthodes d'enseignement direct sont utilisées par tous les enquêtés sans exception. Autrement dit, 100 % de l'échantillon mentionne utiliser des méthodes issues de la stratégie d'enseignement direct, telles que la présentation, la démonstration, les questionnements didactiques, les cours magistraux, etc., ce qui réaffirme la préférence nette des enseignants pour les méthodes traditionnelles dans l'enseignement de la grammaire. L'enseignement indirect, ou les méthodes démonstratives, qui comprennent la résolution de problèmes, l'étude de cas, la formation et l'acquisition de concepts, etc., est également largement utilisé et mentionné par

62,2 % de l'échantillon, soit 23 enseignants. La méthode de l'enseignement interactif, également appelée méthode interrogative, comprenant, par exemple, les débats, les jeux de rôle, les tables rondes, l'apprentissage en groupes ou en pairs, etc., est adoptée par 35,1 % de l'échantillon, soit 13 enseignants. Ceci démontre l'intérêt pour les approches stimulant la réflexion et l'interaction en classe. L'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire la pratique de l'étude de cas, des projets, des simulations, des jeux de rôle, de la recherche guidée, de l'e-Portfolio, etc., est une méthode mentionnée par 13,5 % de l'échantillon, soit 5 enseignants. Ainsi, il s'agit d'une méthode complémentaire, contrairement aux autres méthodes considérées comme centrales dans l'enseignement de la grammaire. L'étude indépendante, qui peut être mise en place, par exemple, à travers des projets individuels, est adoptée par seulement 2,7 %, soit 1 enseignant.

Les résultats obtenus montrent l'universalité des méthodes traditionnelles issues de la stratégie d'enseignement direct. Les méthodes d'enseignement indirect auxquelles une partie importante des enseignants recourt sont également assez populaires dans l'enseignement de la grammaire, contrairement à celles d'enseignement interactif, qui restent secondaires, ainsi qu'aux approches expérientielles et à l'étude indépendante, qui sont marginales. Les méthodes d'enseignement mentionnées par les enseignants correspondent majoritairement aux modèles et aux stratégies d'enseignement de la grammaire qui apparaissent dans les graphiques précédents et s'inscrivent dans la structure traditionnelle de l'enseignement.

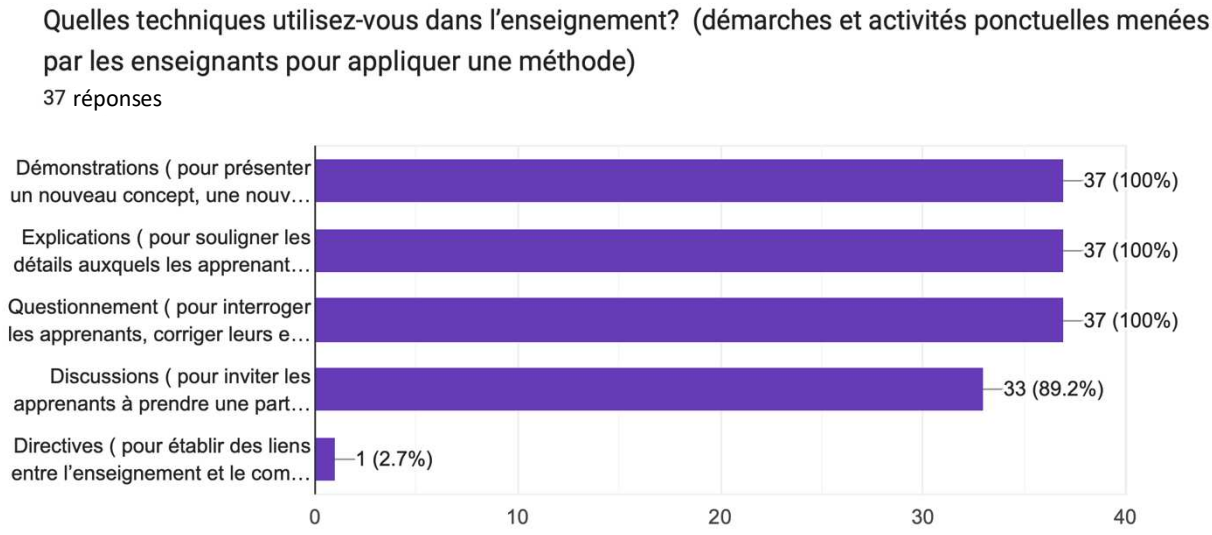
Les résultats obtenus s'alignent sur les réponses analysées précédemment, en particulier sur les préférences des enseignants pour le modèle de traitement de l'information et la stratégie d'enseignement direct de la grammaire.



Graphique 11: Les méthodes d'enseignement de la grammaire

Les réponses des enseignants concernant les techniques d'enseignement, en tant que démarches et activités ponctuelles, s'inscrivent dans la logique que nous avons observée dans les graphiques précédemment analysés, portant sur les stratégies et les méthodes d'enseignement privilégiées par les enseignants. Ainsi, tous les 37 enseignants recourent aux démonstrations, aux explications et aux questionnements des apprenants, afin d'assurer la transmission du contenu grammatical et son assimilation par ces derniers. Les discussions constituent une technique d'enseignement utilisée par 89,2 %, soit 33 enseignants, pour aider les apprenants à avoir une interaction positive et un engagement actif. Les techniques de direction qui permettent d'établir des liens entre l'enseignement et les aptitudes sociales et aboutissent à des changements positifs dans le comportement des individus constituent la technique la moins utilisée, utilisée par seulement 2,7 % de l'échantillon, soit 1 enseignant.

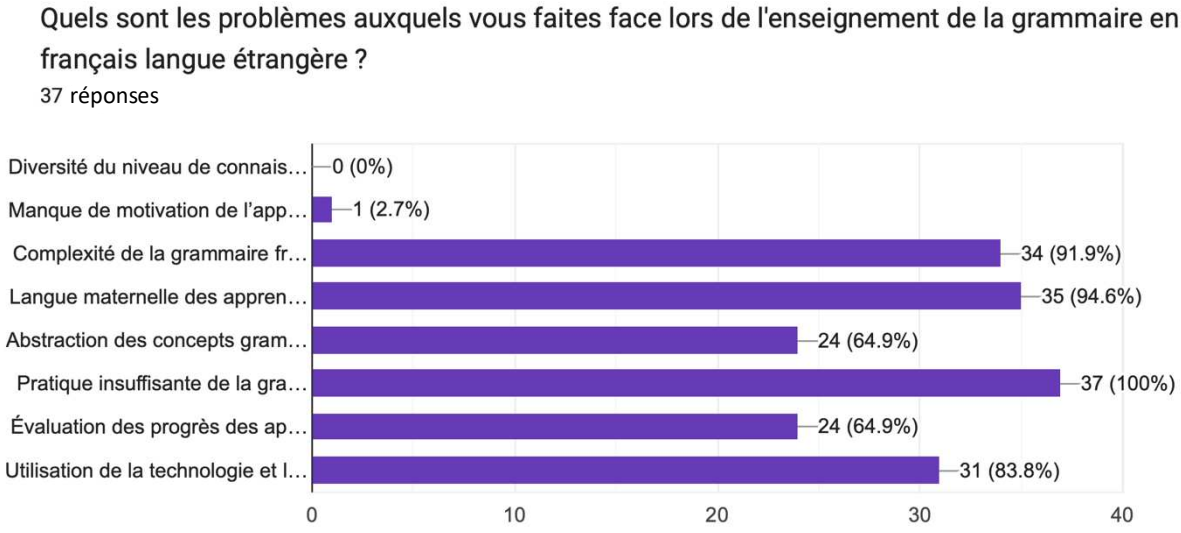
Les données reçues nous permettent de conclure que les enseignants préfèrent davantage les approches participatives dans l'enseignement de la grammaire, mais ne visent pas à initier des changements comportementaux chez les apprenants par l'enseignement.



Graphique 12: Les techniques d'enseignement de la grammaire

La myriade de problèmes auxquels les enseignants font face lors de l'enseignement de la grammaire mérite notre attention : la pratique insuffisante de la grammaire selon 100 % de l'échantillon, soit 37 réponses ; la langue maternelle des apprenants selon 94,6 % de l'échantillon, soit 35 réponses ; la complexité de la grammaire française selon 91,9 %, soit 34 réponses ; l'utilisation des technologies et des ressources en ligne selon 83,8 %, soit 31 réponses ; l'abstraction des concepts grammaticaux et l'évaluation des progrès des apprenants selon 64,9 %, soit 24 réponses pour chaque option.

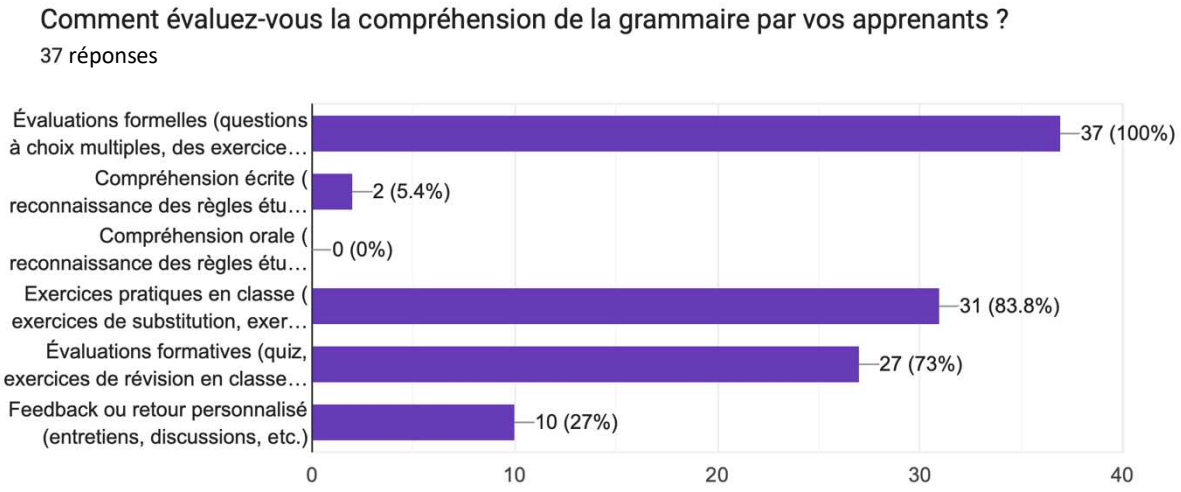
Ainsi, les enseignants relèvent une pratique insuffisante du contenu grammatical, des différences majeures entre l'arménien et le français, la complexité de la grammaire française, le manque d'intégration des ressources en ligne et des technologies dans l'enseignement de la grammaire, ainsi que l'abstraction des concepts grammaticaux, comme des défis majeurs de l'enseignement de la grammaire. Le manque de motivation chez les apprenants, bien qu'existant, tout comme la diversité des niveaux de connaissances, ne pose pas de problèmes significatifs.



Graphique 13: Les défis dans l'enseignement de la grammaire

Pour notre recherche, il est également important de comprendre les méthodes utilisées par les enseignants pour évaluer les connaissances grammaticales des apprenants, car c'est à travers l'évaluation des réussites et la prise en compte des échecs qu'il est possible d'analyser l'efficacité de l'enseignement et d'effectuer les ajustements nécessaires. 100 % de l'échantillon, soit 37 enseignants, recourent aux évaluations formelles pour mesurer le taux d'assimilation du contenu grammatical par les apprenants. La méthode des exercices pratiques en classe est également largement utilisée, comme l'indiquent 83,8 % de l'échantillon, soit 31 réponses. Celle-ci permet aux enseignants d'évaluer les compétences des apprenants en appliquant directement et immédiatement les concepts grammaticaux dans le cadre de l'apprentissage. Les évaluations formatives, avec la mise en place du contrôle continu de l'évolution des connaissances et des compétences des apprenants, représentent la méthode d'évaluation privilégiée pour 73 % de l'échantillon, soit 27 réponses. 27 %, soit 10 réponses, mentionnent que les enseignants recourent aux retours ou aux feedbacks personnalisés comme formes complémentaires d'évaluation de la compréhension du contenu enseigné. La compréhension écrite et la compréhension orale ne sont que peu, voire pas, utilisées : la première est mentionnée par seulement 5,4 %, soit dans 2 réponses, et la deuxième n'est mentionnée par aucun des répondants.

Les tests de grammaire, composés d'exercices à choix multiples, de transformations de phrases, de lacunes, etc., prouvent, une fois encore, leur caractère généraliste. Nous observons ainsi une forte focalisation sur l'évaluation formelle et traditionnelle de la grammaire.



Graphique 14: L'évaluation des connaissances et des connaissances grammaticales

Comme nous l'avons précédemment mentionné, nous n'avons pas jugé indispensable d'inclure des questions inversées dans le questionnaire et avons opté pour des questions connexes, ce qui favorise une continuité logique. Ainsi, nous avons comparé et analysé les réponses concernant les stratégies, méthodes et techniques d'enseignement afin de déterminer si les enquêtés ont adopté une approche cohérente. Par exemple, les modèles traditionnels du traitement de l'information et la stratégie d'enseignement direct, utilisés par tout l'échantillon, se traduisent par un pourcentage identique d'enseignants recourant aux méthodes directes d'enseignement, ce qui souligne une fois de plus que les enseignants privilégient majoritairement les méthodes structurées et explicites qu'ils appliquent en pratique à l'aide de techniques correspondantes. L'analyse des réponses à la deuxième partie du questionnaire nous a permis d'établir un bilan des styles d'enseignement. Nous avons pu découvrir les approches plébiscitées par l'échantillon pour le raisonnement, les modèles, les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement de la grammaire, ainsi que pour les méthodes d'évaluation des connaissances et des compétences grammaticales par les enseignants. Les enseignants ont également mentionné les problèmes qu'ils rencontrent dans l'enseignement de la grammaire.

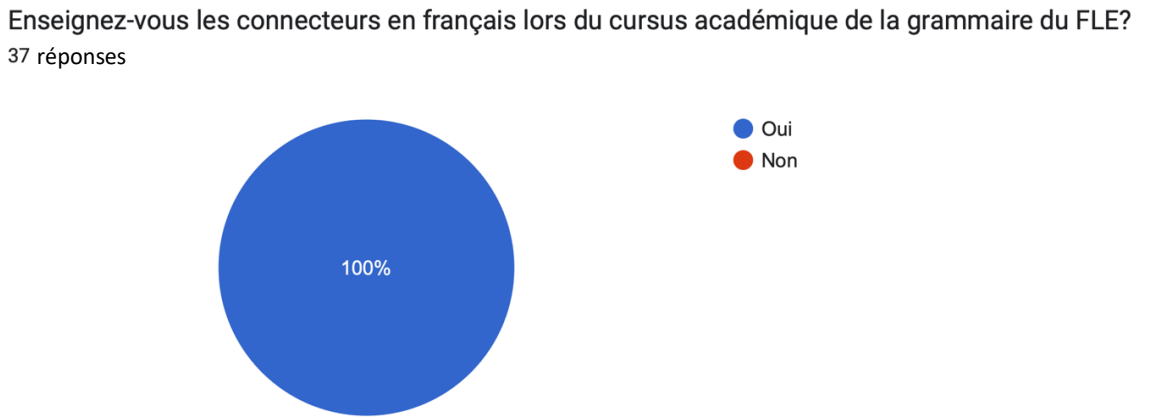
La connaissance de ces difficultés professionnelles nous permet d'avancer d'un pas vers la recherche d'éventuelles solutions pour améliorer l'enseignement de la grammaire.

Cette analyse nous a donné les connaissances nécessaires sur les généralités de l'enseignement de la grammaire pour procéder à l'analyse de la troisième partie du questionnaire, portant sur les spécificités de l'enseignement des connecteurs dans les cours de grammaire du FLE. Nous avons pour objectif d'en révéler les particularités et de comprendre si l'enseignement des connecteurs est aligné avec les approches observées lors de l'enseignement de la grammaire, ou s'il existe des contradictions majeures lors du travail sur ce thème.

5.5.2. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DES ENSEIGNANTS : TROISIÈME SÉQUENCE

Les réponses des enseignants aux questions de la troisième séquence du questionnaire nous permettent de comprendre les principes de l'enseignement des connecteurs.

Avant de statuer sur l'enseignement des connecteurs dans les cours de grammaire, nous avons jugé important de nous assurer qu'ils sont enseignés. Tous les enseignants, indépendamment de l'institution ou de l'année où ils interviennent, enseignent les connecteurs en français dans le cadre du cursus académique de la grammaire du FLE, ce qui les rend des éléments incontournables de l'enseignement de la grammaire du FLE.



Graphique 15 : L'enseignement des connecteurs

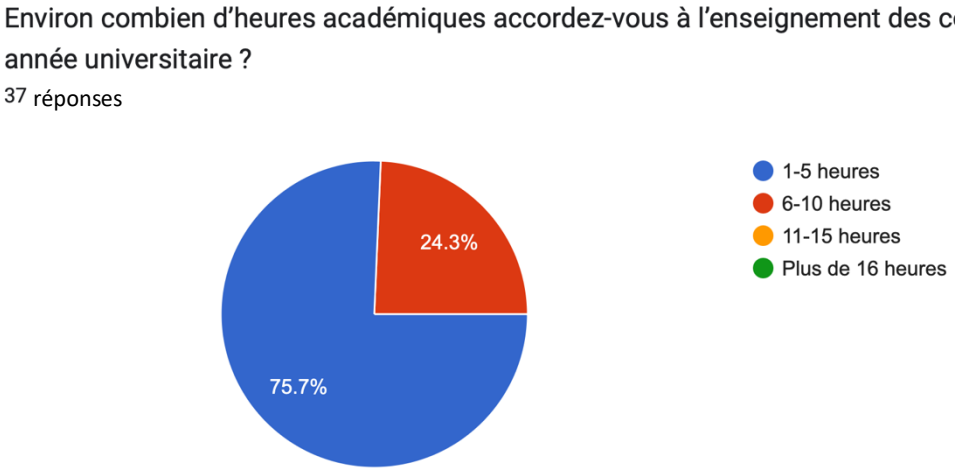
Les connecteurs ne sont enseignés comme un thème grammatical à part entière pendant les cours de grammaire dans aucun établissement.



Graphique 16 : Les connecteurs enseignés comme un thème à part entière

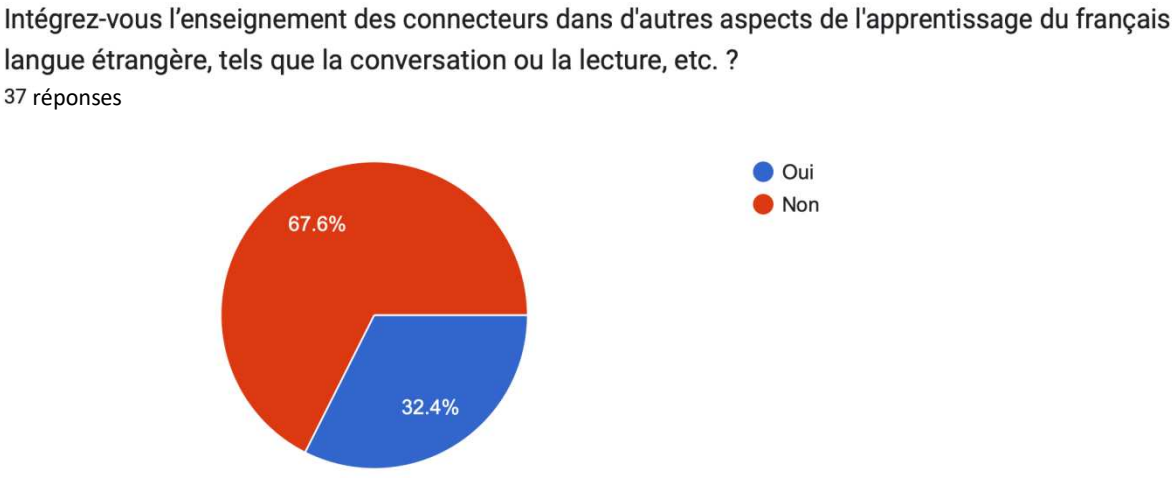
75,7 %, soit 28 enseignants, ont répondu qu'ils consacraient entre 1 et 5 heures par année académique, et 24,3 %, soit 9 enseignants, entre 6 et 10 heures par an à l'enseignement des connecteurs.

Comme les connecteurs ne sont pas enseignés comme un thème grammatical à part, pour la plupart des enquêtés, l'enseignement des connecteurs est traité de manière assez succincte, intégré à des cours sur des thèmes plus larges, comme les conjonctions, les adverbes, les prépositions, etc.



Graphique 17 : Les heures académiques pour l'enseignement des connecteurs

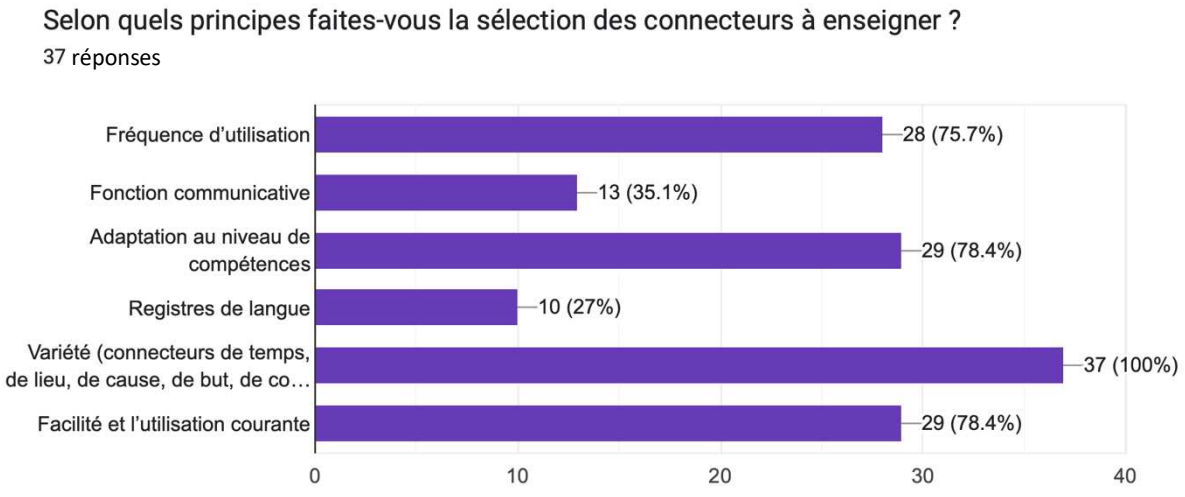
Comme nous l'avons vu, tous les enseignants intègrent les connecteurs dans le cursus académique de la grammaire du FLE. Notons que 67,6 % de l'échantillon, soit 25 enseignants, ne les intègrent pas dans le développement des compétences linguistiques, contre 32,4 % de l'échantillon, soit 12 enseignants, qui les incluent dans le développement des compétences communicatives des apprenants. Ainsi, l'enseignement des connecteurs est principalement abordé dans un contexte strictement grammatical et rarement comme un outil transversal mis au service des autres compétences linguistiques.



Graphique 18: L'intégration des connecteurs dans les compétences linguistiques

En réponse à la question portant sur les critères essentiels de sélection des connecteurs à enseigner, les personnes interrogées ont retenu plusieurs options : 100 %, soit 37 réponses, désignent la variété des connecteurs ; 78,4 %, soit 29 réponses, donnent la priorité au facteur de leur adaptation aux niveaux de connaissances ; 78,4 %, soit 29 réponses, conditionnent le choix des connecteurs à enseigner par la facilité et leur utilisation courante ; 75,7 %, soit 28 réponses, montrent que la fréquence d'utilisation est l'un des critères considérés comme essentiels lors de la sélection du contenu à enseigner. La fonction communicative dans 35,1 %, soit 13 des réponses, et les registres de langue dans 27 %, soit 10 des réponses, sont désignés comme critères de sélection des connecteurs à enseigner, moins valorisés dans le cadre donné.

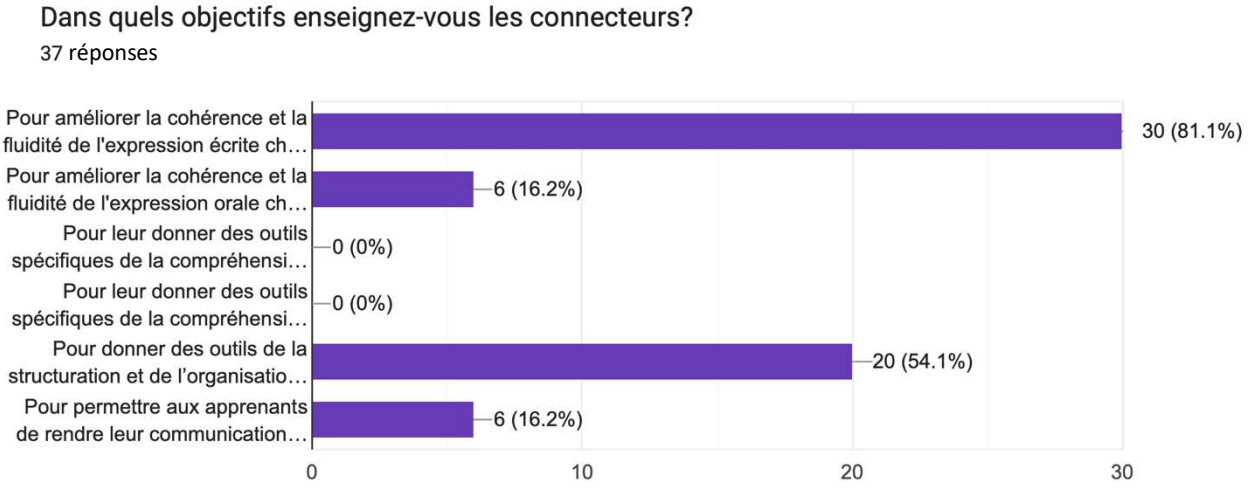
Ainsi, les enseignants préfèrent présenter aux apprenants une variété de connecteurs adaptés à leurs niveaux de connaissances et mettent l'accent sur ceux qui sont faciles à utiliser. Autrement dit, les enseignants choisissent d'enseigner une gamme de connecteurs, comme les connecteurs de temps, de lieu, de cause, de but, etc., fréquemment utilisés et adaptés au niveau de connaissances des apprenants. Le fait que la fonction communicative et les particularités de l'appartenance des connecteurs à un registre ou à un autre ne soit pas mises en valeur dans l'enseignement de la grammaire attire également notre attention, car, d'après nous, il s'agit de facteurs qui pourraient être davantage exploités pour permettre un bon usage du contenu appris par les apprenants.



Graphique 19: Les principes de sélection des connecteurs à enseigner

Le questionnement sur les objectifs de l'enseignement des connecteurs révèle les résultats suivants : 81,1%, soit 30 réponses, montrent que les connecteurs sont principalement enseignés pour renforcer la cohérence et la fluidité de l'expression écrite chez les apprenants ; 54,1 %, soit 20 réponses, stipulent que les connecteurs sont enseignés pour donner aux apprenants des outils de structuration et d'organisation des idées ; l'amélioration de la cohérence et de la fluidité dans l'expression orale ainsi que l'établissement d'une communication plus naturelle et fluide sont deux options mentionnées dans 16,2 %, soit 6 réponses pour chacune. L'enseignement des connecteurs, en tant qu'outils spécifiques de la compréhension orale ou écrite, n'est mentionné dans aucune réponse.

L'analyse des réponses met en lumière le rôle clé des connecteurs dans la production écrite. En revanche, les enseignants sont moins concentrés sur l'utilisation des connecteurs par les apprenants dans la communication à l'oral, et a fortiori sur leur rôle de points de repère importants pour la compréhension écrite et orale.

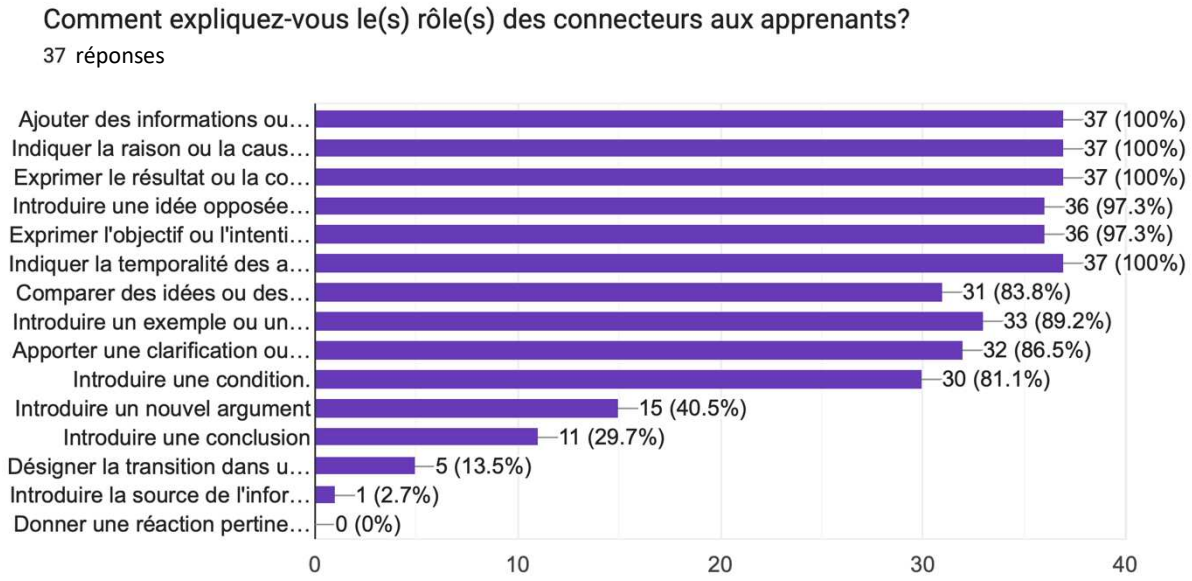


Graphique 20: Les objectifs de l'enseignement des connecteurs

D'après les réponses que nous pouvons observer, les enseignants expliquent aux apprenants que les connecteurs permettent : d'ajouter des informations et des idées, d'indiquer la raison et la cause, d'exprimer la conséquence ou la temporalité des actions ou des événements d'après 100 %, soit 37 réponses ; d'exprimer l'objectif ou l'intention et introduire une idée

opposée ou contrastante d'après 97,3 %, soit 36 réponses ; d'introduire un exemple ou une illustration d'après 89,2 %, soit 33 réponses ; d'apporter une clarification ou une explication supplémentaire d'après 86,5 %, soit 32 réponses ; de comparer des idées ou des faits d'après 83,8 %, soit 31 réponses ; d'introduire une condition d'après 81,1 %, soit 30 réponses ; d'introduire un nouvel argument d'après 40,5 %, soit 15 réponses ; de donner une conclusion d'après 29,7 %, soit 11 réponses ; de désigner la transition dans un texte d'après 13,5 %, soit 5 réponses ; d'introduire la source de l'information d'après 2,7 %, soit 1 réponse. Le rôle des connecteurs, qui permettent de donner une réaction pertinente ou une réponse adaptée à la situation de communication, n'est mentionné dans aucune réponse.

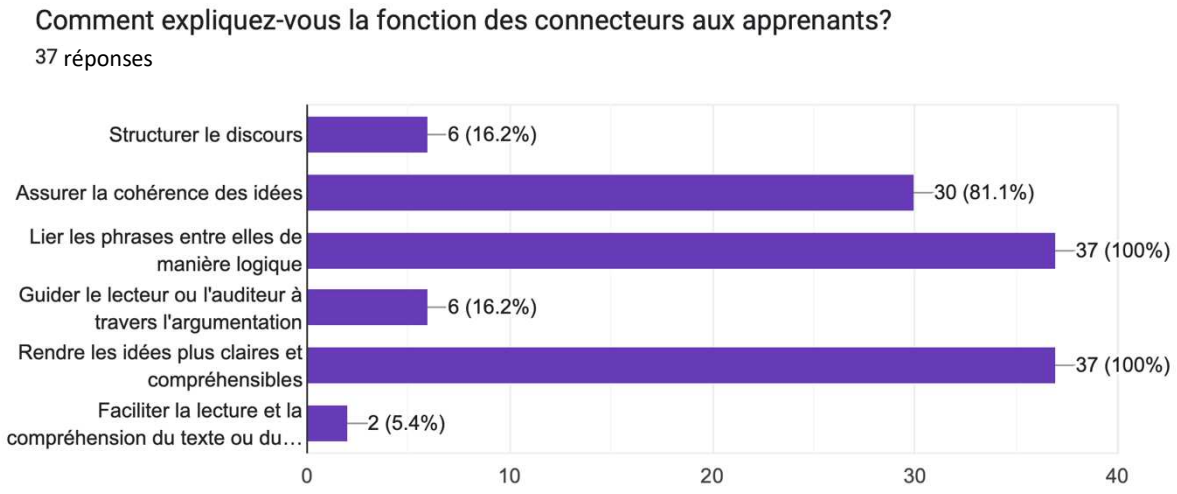
Ainsi, nous observons une importance accrue du rôle des connecteurs, surtout au niveau de la phrase, lorsqu'il s'agit d'ajouter une nouvelle idée, d'exprimer une intention, de donner un exemple, etc. En revanche, les connecteurs en tant qu'outils de structuration textuelle, qui permettent d'introduire un nouveau passage, d'indiquer la transition entre les idées, etc., sont beaucoup moins souvent mentionnés. Leur rôle dans la structuration de la communication n'est pas du tout mentionné. Les réponses, dans leur écrasante majorité, indiquent la valorisation des connecteurs au niveau de la phrase, mais moins dans les textes et les discours.



Graphique 21: Le rôle des connecteurs expliqué aux apprenants

La question suivante de notre enquête porte sur la fonction des connecteurs, afin de compléter l'image de la perception de l'enseignement des connecteurs par les enseignants et de repérer les points qu'ils mettent en valeur. Tous les enquêtés, d'après 100 % de l'échantillon, soit 37 réponses, soulignent que les connecteurs permettent d'articuler les phrases de manière logique et de rendre les idées plus claires et compréhensibles. D'après 81,1 %, soit 30 réponses, les connecteurs ont pour fonction d'assurer la cohérence des idées. Les connecteurs servent, d'après 16,2 %, soit 6 réponses, à structurer le discours et à guider le lecteur ou l'auditeur dans l'argumentation. Ils permettent également de faciliter la lecture et la compréhension du texte ou du discours d'après 5,4 %, soit 2 réponses.

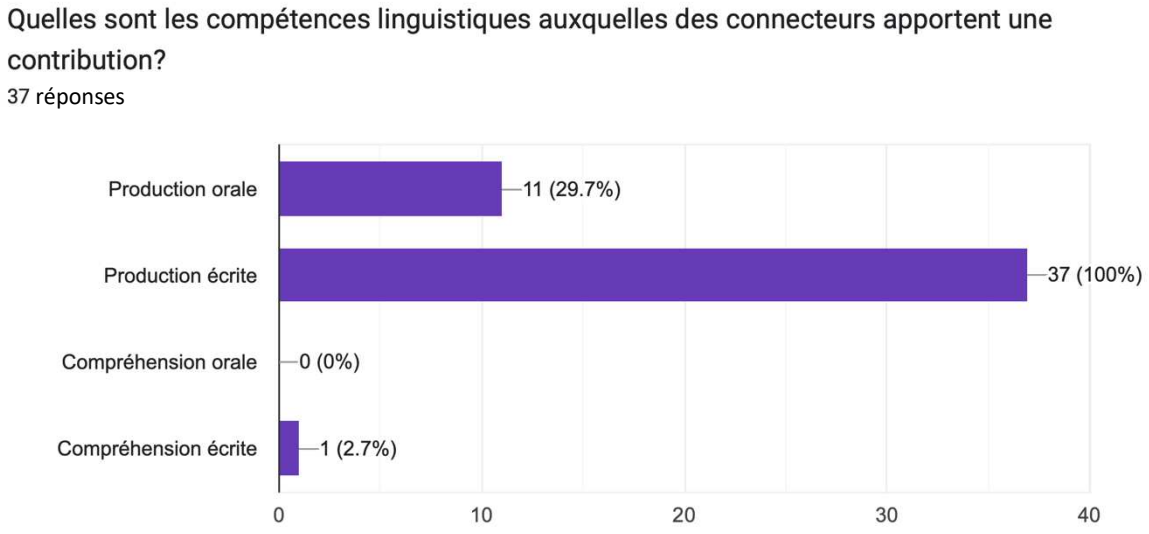
Nous pouvons constater que l'écrasante majorité de l'échantillon met en évidence les fonctions des connecteurs dans la structuration de la phrase. Cependant, leurs fonctions majeures dans la structuration et la cohérence du discours ou du texte, dans la communication pertinente, dans la compréhension de l'énoncé, etc., sont quasiment ignorées.



Graphique 22: Les fonctions des connecteurs présentées aux apprenants

Il est important de comprendre quelles sont les compétences dont le perfectionnement est fortement conditionné par l'enseignement des connecteurs : 100 % des réponses indiquent que les enseignants reconnaissent l'importance des connecteurs dans la production écrite ; 29,7 % des réponses, soit 11 réponses, montrent que ceux-ci contribuent à la production orale. Avec seulement 2,7 %, soit 1 réponse, pour la compréhension écrite et aucune pour la compréhension

orale, nous observons un fait important : l'enseignement des connecteurs se concentre sur la production écrite, avec un déficit d'attention portée à leur contribution à l'oral, et sans compétences de compréhension écrite et orale.

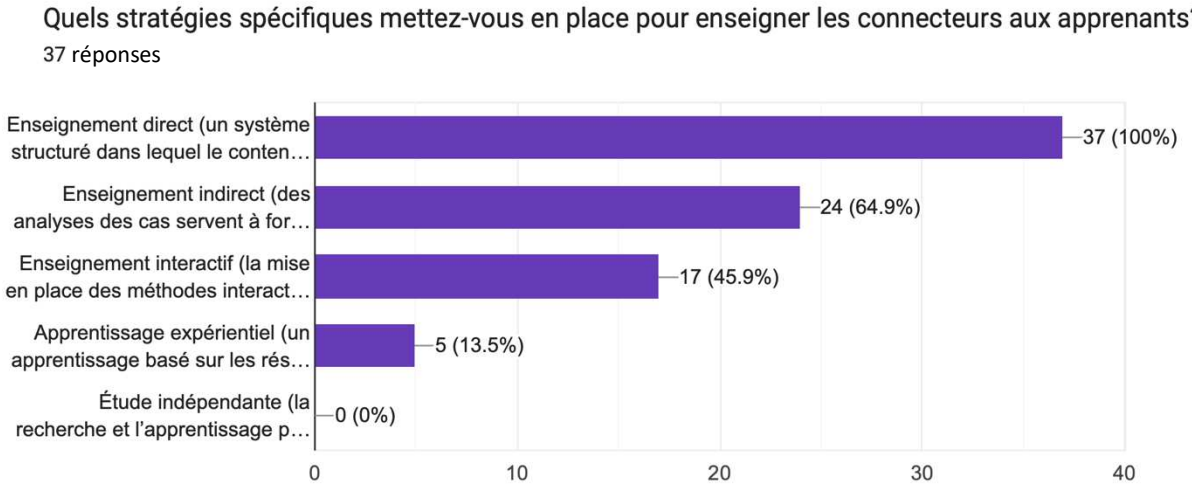


Graphique 23: L'importance de l'usage des connecteurs pour les compétences linguistiques

Il est sans doute crucial de connaître les stratégies d'enseignement des connecteurs. Ainsi, l'enseignement direct, par lequel les enseignants transmettent les règles d'utilisation des connecteurs de manière claire, explicite et systématique, est la stratégie la plus courante, mentionnée par 100 % des réponses. La stratégie d'enseignement indirect permettant aux apprenants de comprendre des règles d'utilisation des connecteurs par la découverte d'exemples est mentionnée par 64,9 %, soit 24 réponses, ce qui en fait une stratégie d'enseignement privilégiée par les enseignants. L'enseignement interactif, quant à lui, avec la mise en œuvre de méthodes interactives, est mentionné par 45,9 %, soit 17 réponses, ce qui suggère que cette approche est complémentaire des stratégies d'enseignement plus traditionnelles. 13,5 % de l'échantillon, soit 5 réponses, se distinguent comme une minorité d'enseignants recourant à l'apprentissage expérientiel. Aucune réponse n'a désigné l'étude indépendante comme stratégie d'enseignement appropriée pour l'enseignement des connecteurs.

Les réponses reflètent une préférence nette pour des stratégies d'enseignement plus structurées et traditionnelles, ce que nous avons constaté dans le cas des stratégies

d'enseignement privilégiées de la grammaire générale. L'enseignement interactif est de nature complémentaire, tandis que l'apprentissage fondé sur l'expérience pratique est quasiment absent. Ainsi, nous n'observons pas de différences majeures entre les stratégies d'enseignement privilégiées pour les cours de grammaire en général et celles de l'enseignement des connecteurs.

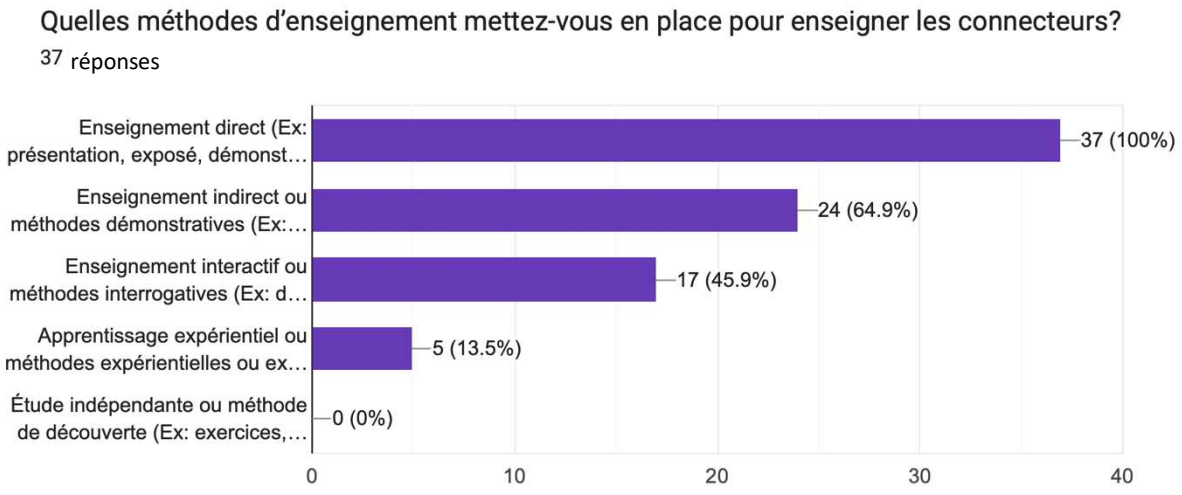


Graphique 24: Les stratégies d'enseignement des connecteurs

Les méthodes d'enseignement courantes s'inscrivent dans la même logique que celle que nous avons observée pour les stratégies d'enseignement : 100 % de l'échantillon répondent qu'ils utilisent les méthodes d'enseignement direct, en montrant une préférence nette pour des approches structurées et explicites, où les règles et les concepts sont directement présentés aux apprenants. 64,9 % de l'échantillon, soit 24 réponses, privilégient un enseignement fondé sur les méthodes d'enseignement indirect, également appelées méthodes démonstratives, qui permettent aux apprenants de découvrir les règles par une compréhension inductive, par exemple, à l'aide de l'étude de cas, de l'enquête individuelle ou en groupe, de la formation et de l'acquisition de concepts, etc. L'enseignement interactif, à l'aide de méthodes interrogatives comprenant des débats ou des discussions, est beaucoup moins courant et est mentionné par 45,9 % de l'échantillon, soit 17 réponses. Ces réponses montrent que l'interaction en classe lors de l'enseignement des connecteurs reste plutôt une méthode complémentaire qu'une approche principale. Les enquêtés ne mentionnent pas d'intérêt majeur pour les approches expérientielles,

avec seulement 13,5 %, soit 5 réponses. La méthode de l'étude indépendante, ou de découverte, qui suggère un apprentissage autonome, n'est mentionnée dans aucune réponse.

Il ressort des réponses de l'échantillon une cohérence notable quant aux stratégies et aux méthodes d'enseignement. Comme pour les stratégies d'apprentissage, les méthodes directes et démonstratives s'avèrent les principales approches d'enseignement des connecteurs. On note cependant que les méthodes interactives, de découverte, etc., impliquant une participation accrue en classe et un travail autonome des apprenants sont presque inexistantes.

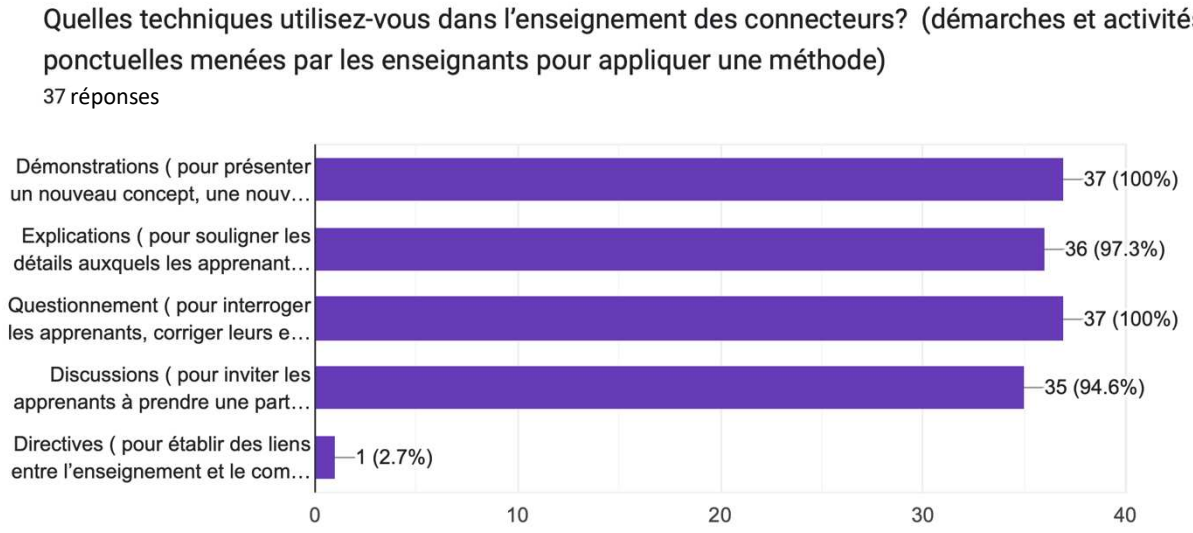


Graphique 25: Les méthodes d'enseignement des connecteurs

Les techniques d'enseignement, c'est-à-dire les démarches ponctuelles par lesquelles les enseignants mettent en place les méthodes et les stratégies d'enseignement, correspondent, dans leur grande majorité, à celles que les enquêtés ont privilégiées dans leurs réponses précédentes. La démonstration et le questionnement, qui sont deux techniques mentionnées par 100 % de l'échantillon, confirment une fois de plus que les enseignants recourent aux approches consistant à montrer explicitement les concepts et les règles d'utilisation des connecteurs, ainsi qu'à questionner les apprenants afin de s'assurer de la bonne compréhension du message communiqué. Les explications, en tant que techniques d'enseignement, figurent dans 97,3 % des réponses, soit 36 réponses. Ainsi, leur importance pour l'enseignement est mise en évidence. Les discussions sont également privilégiées par 94,6 %, soit 35 réponses, ce qui montre l'implication des apprenants dans les réflexions sur les connecteurs. Les techniques

directives apparaissent seulement dans 2,7 %, soit 1 réponse, ce qui permet d'établir des liens entre l'enseignement et le comportement privilégié chez les apprenants, positivement modifié par l'enseignement des connecteurs. Autrement dit, l'enseignement des connecteurs n'a pas pour ambition d'établir des liens explicites entre celui-ci et le changement du comportement des apprenants.

Il s'ensuit que les enseignants privilégient les démonstrations, le questionnement, les discussions et les explications pour enseigner les connecteurs tout en conservant une approche explicative et explicite dans l'enseignement.

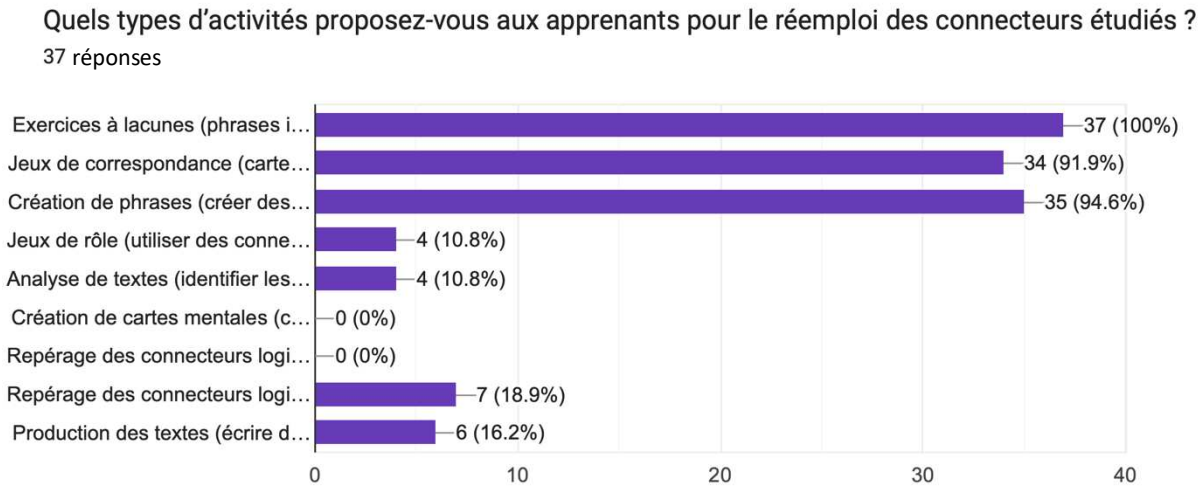


Graphique 26 : Les techniques d'enseignement des connecteurs

Les activités pratiques que les enseignants proposent aux apprenants reflètent les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement mises en place pour enseigner des connecteurs : les exercices à lacunes à compléter avec les connecteurs sont les activités les plus courantes, d'après 100 % des réponses ; la création de phrases avec l'usage des connecteurs correspondants, d'après 94,6 %, soit 36 réponses ; les jeux de correspondance, d'après 91,9 %, soit 34 réponses. D'autres activités, comme le repérage des connecteurs logiques dans les textes, d'après 18,9 %, soit 9 réponses, la production des textes pour pratiquer les connecteurs d'après 16,2 %, soit 6 réponses, les jeux de rôle qui permettent de pratiquer les connecteurs et l'analyse des textes dans l'objectif de l'identification des connecteurs logiques d'après 10,8 %, soit 4

réponses, pour chaque option, sont moins couramment utilisées pour l'enseignement des connecteurs. Les activités de création de cartes mentales et de repérage des connecteurs à l'oral ne sont mentionnées dans aucune réponse.

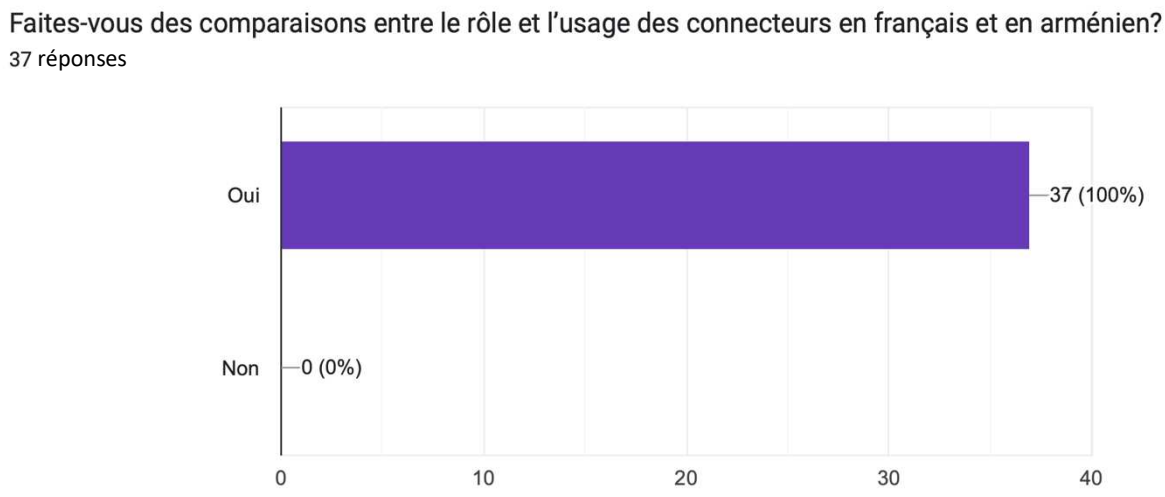
Cette revue des résultats nous permet de constater que les enseignants accordent une importance particulière aux activités pratiques et structurées, car elles renforcent l'utilisation contextuelle des connecteurs à l'écrit, en particulier au niveau de la phrase. Cependant, elles ne permettent ni d'aller plus loin ni d'approfondir la pratique des connecteurs dans la production de textes ou de discours. Les activités de production orale sont rares ou quasiment absentes, ce qui réduit considérablement le potentiel d'usage des connecteurs par les apprenants dans la communication orale pour la création de discours cohérents. De même, les activités qui permettraient aux apprenants de percevoir le sens et l'usage des connecteurs, à l'écrit comme à l'oral, ne sont pas mises en valeur dans l'enseignement.



Graphique 27: Les activités pour pratiquer les connecteurs

Tous les enseignants enquêtés, soit 100 % de l'échantillon, établissent des comparaisons entre le rôle et l'usage des connecteurs en français et en arménien. Le fait qu'aucun enseignant ne choisit le contraire renforce davantage l'observation que nous avions faite lors de l'analyse des manuels de grammaire utilisés en classe : le recours à la langue maternelle demeure présent dans l'enseignement de la grammaire. Dans le cas des connecteurs, l'intégration universelle des comparaisons aide à mettre en évidence les similitudes et les différences culturelles et

linguistiques, ce qui rend l'apprentissage plus pertinent et compréhensible pour les apprenants. La traduction, en tant que méthode traditionnelle qui occupait un rôle central dans l'enseignement des langues étrangères pendant une longue période de l'histoire de l'humanité, a cédé sa place aux nouvelles méthodes communicatives au cours de la deuxième moitié du XXe siècle. Cependant, elle semble toujours populaire dans notre contexte, comme un outil prévalent pour contextualiser le contenu à enseigner et clarifier l'usage des connecteurs auprès du public arménien.

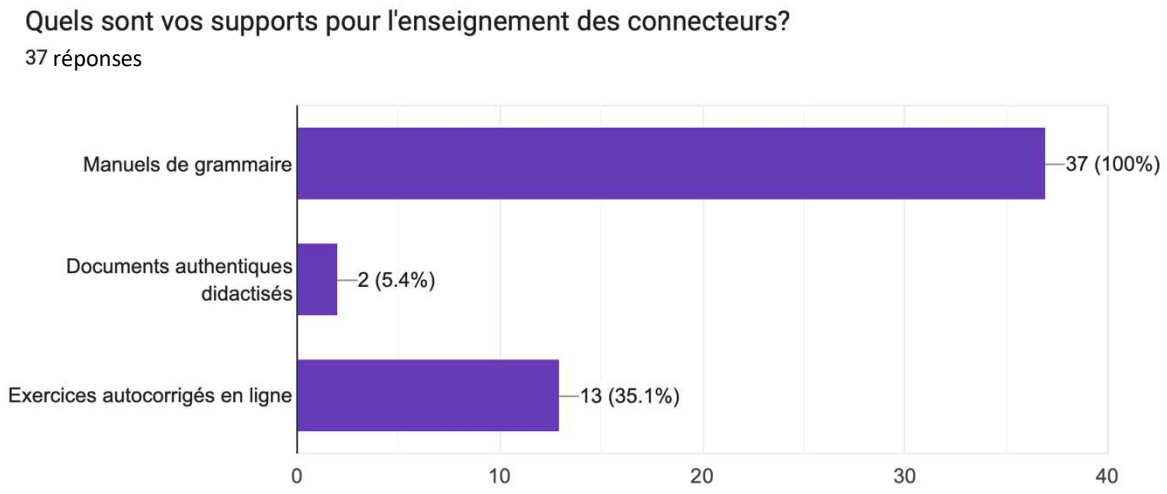


Graphique 28 : La comparaison des connecteurs en français et en arménien

Les manuels de grammaire sont les supports principaux utilisés en classe pour l'enseignement des connecteurs, selon 100 % des réponses. Cependant, les exercices autocorrigés en ligne, selon 35,1 %, soit 13 réponses, ont fait leur entrée dans l'enseignement des connecteurs. Cela met en exergue le caractère limité, mais présent, de l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de la grammaire. D'après 5,4 %, soit 2 réponses, le caractère marginal des documents authentiques adaptés à des fins pédagogiques pourrait refléter la préférence des enseignants pour des ressources traditionnelles et standardisées dans l'enseignement des connecteurs.

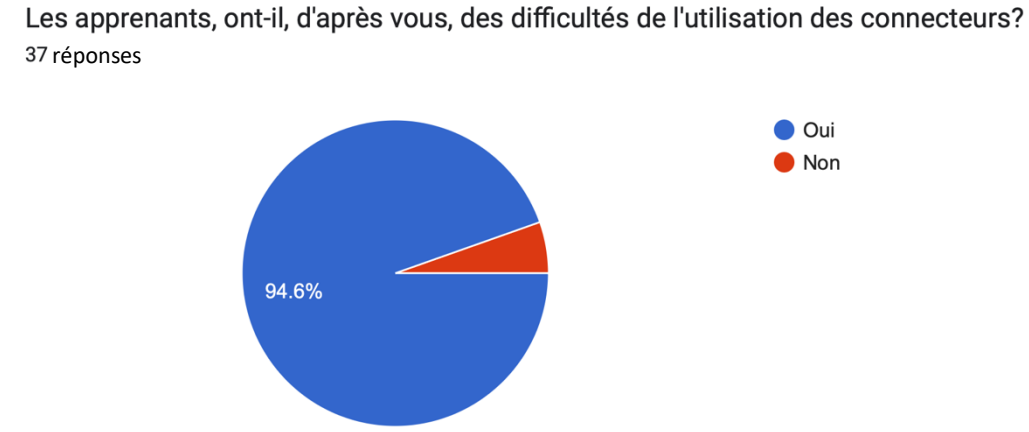
Ainsi, les manuels continuent de garder leur rôle traditionnel clé et sont les principales ressources dans l'enseignement structuré de la grammaire. Néanmoins, les exercices en ligne qui permettent aux enseignants d'insérer des outils numériques et offrent aux apprenants la

possibilité de pratiquer, de manière interactive et autonome, le contenu grammatical étudié ne sont pas exclus des pratiques pédagogiques.



Graphique 29: Les supports de l'enseignement des connecteurs

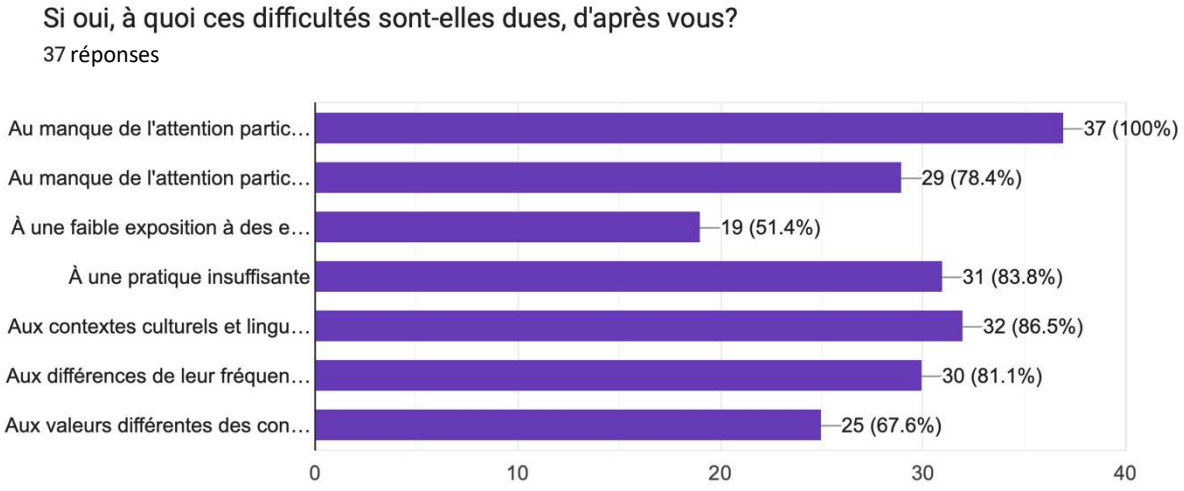
94,6 % des enseignants, soit 35 réponses, admettent que les apprenants éprouvent des difficultés à utiliser les connecteurs. Autrement dit, l'apprentissage et l'usage des connecteurs constituent un défi majeur pour les apprenants. Seulement 5,4 % de l'échantillon, soit 2 réponses, indiquent l'absence de telles difficultés. Comme il s'agit d'un pourcentage faible, cela pourrait indiquer que l'enseignement des connecteurs est perçu comme un aspect délicat de la grammaire française par la majorité des enseignants.



Graphique 30 : Les difficultés de l'utilisation des connecteurs

Les raisons pour lesquelles les apprenants rencontrent des difficultés dans l'utilisation des connecteurs sont les suivantes : le manque d'attention aux stratégies d'enseignement des connecteurs d'après 100 %, soit 37 réponses ; les contextes culturels et linguistiques spécifiques d'après 86,5 %, soit 32 réponses ; la pratique insuffisante des connecteurs pendant les cours d'après 83,8 %, soit 31 réponses ; les différences de la fréquence d'utilisation des connecteurs en français et en arménien 81,1 %, soit 30 réponses ; le manque d'attention particulière aux stratégies d'apprentissage des connecteurs par les apprenants d'après 78,4 %, soit 29 réponses ; les valeurs différentes des connecteurs dans les deux langues 67,6 %, soit 25 réponses ; la faible exposition à des exemples pratiques d'après 51,4 %, soit 19 réponses.

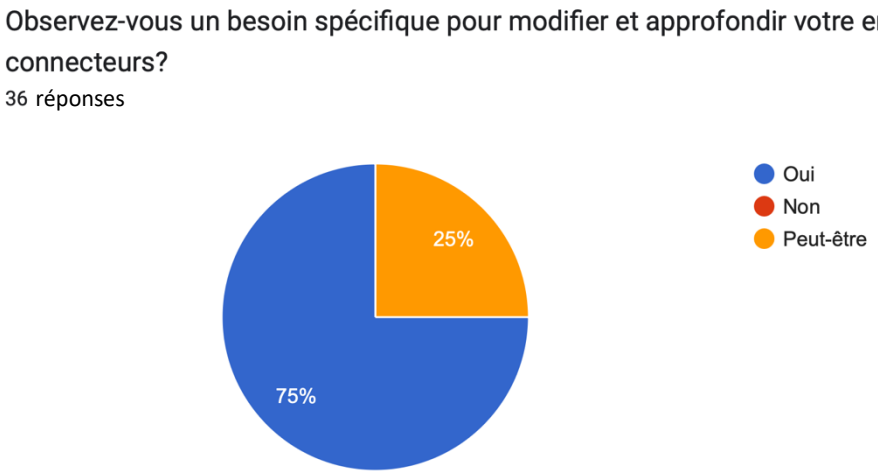
Ainsi, d'après notre échantillon, les difficultés majeures liées à l'utilisation des connecteurs chez les apprenants sont principalement dues aux lacunes des stratégies d'enseignement qui leur sont appliquées, à leur pratique insuffisante, aux différences culturelles et linguistiques, ainsi qu'aux valeurs qu'ils revêtent dans les deux langues. Ceci signifie que l'enseignement des connecteurs n'est pas toujours suffisamment approfondi et souligne l'importance de leur intégration dans les programmes pédagogiques, ainsi que de l'établissement de stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui permettraient une meilleure maîtrise de leur emploi par les apprenants.



Graphique 31: Les raisons des difficultés de l'utilisation des connecteurs par les apprenants

75 % de l'échantillon, soit 27 enseignants, estiment qu'il faut modifier et approfondir l'enseignement des connecteurs. 25 %, soit 9 enseignants, choisissent l'option « peut-être », ce qui témoigne d'une hésitation quant à l'ajustement de l'enseignement des connecteurs dans leur pratique pédagogique. Aucun enquêté n'a donné de réponse négative.

Autrement dit, bien que les connecteurs soient déjà enseignés, les résultats obtenus reflètent les préoccupations des enseignants quant à l'efficacité actuelle des méthodes d'enseignement des connecteurs en français. Il devient donc nécessaire de revoir ou d'enrichir les pratiques pédagogiques actuelles.



Graphique 32: Les modifications de l'enseignement des connecteurs

L'analyse de la troisième séquence du questionnaire offre une vue d'ensemble de l'enseignement des connecteurs dans les universités.

Les connecteurs, abordés principalement dans un contexte strictement grammatical et dans le cadre de thèmes disparates, ne manifestent pas leur dimension transversale, étant rarement intégrés à d'autres compétences linguistiques. En d'autres termes, ils ne sont pas enseignés comme des outils de perfectionnement des compétences linguistiques chez les apprenants. L'enseignement des connecteurs reste cantonné au niveau phrastique, ce qui limite considérablement leur potentiel d'intégration aux autres compétences linguistiques : dans la production écrite ou orale, pour assurer la cohérence du discours ; dans la compréhension de contenus, en tant que repères de nuances spécifiques ; ou encore dans la communication orale,

pour renforcer la pertinence des réactions en fonction du contexte. Il convient de mentionner que l'enseignement des connecteurs est principalement assuré par des approches directes et structurées, avec une utilisation complémentaire de l'enseignement indirect et interactif, ce qui souligne une préférence nette pour des stratégies d'enseignement plus traditionnelles, explicitement guidées et mises en œuvre au moyen d'activités correspondantes, majoritairement présentes dans les manuels de grammaire. Nous observons une harmonie explicite entre les réponses de la deuxième et de la troisième séquence, ce qui signifie que l'enseignement des connecteurs suit, en général, les règles de l'enseignement de la grammaire. Cette correspondance entre les réponses obtenues dans différentes séquences du questionnaire destiné aux enseignants démontre, une fois de plus, la cohérence des opinions exprimées, ce qui réduit les risques d'effets de remplissage rapide.

5.5.3. BILAN DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

Pour conclure sur les résultats de l'analyse des réponses des enseignants à notre enquête, nous pouvons distinguer et retenir certains points clés. Ainsi, les trois séquences que nous avons analysées mettent en lumière l'ensemble des pratiques et des représentations des enseignants en matière d'enseignement de la grammaire, en particulier des connecteurs. Dans les cinq universités et facultés où nous avons mené notre enquête, les formations proposées sont axées sur des professions académiques traditionnelles. Dans ce contexte, la grammaire est enseignée une fois par semaine, en tant que discipline à part entière, par des enseignants largement expérimentés. Autrement dit, la grammaire demeure perçue comme un pilier de l'enseignement du FLE dans les universités. Traditionnellement, les enseignants abordent la grammaire de manière explicite en s'appuyant sur le raisonnement mixte, la stratégie d'enseignement direct, ainsi que sur les méthodes et techniques correspondantes, et sur des supports traditionnels, comme les manuels de grammaire, etc. Toutefois, certains enseignants adoptent une approche plus communicative et cherchent à contextualiser les règles enseignées. Mais cette dualité entre l'héritage méthodologique, structural et normatif et les approches modernes, telles que les approches communicatives et actionnelles, reste marginale, car la majorité des enseignants manifeste une nette préférence pour un enseignement purement grammatical, où les compétences linguistiques ne sont pas réellement bringuées et où le contenu enseigné n'est pas

réinvesti dans les autres aspects de l'enseignement. Les évaluations formelles, sous la forme de tests à choix multiples, etc., les exercices pratiques en classe, comme les exercices de substitution, etc., et les évaluations formatives avec des exercices de révision en classe, etc., constituent les préférences des enseignants pour la vérification formelle des acquis. Dans l'ensemble, les enseignants mentionnent la complexité de la grammaire française, les différences grammaticales majeures entre les deux langues, la pratique insuffisante du contenu acquis par les apprenants, ainsi que de nombreux autres points d'achoppement, notamment des problèmes majeurs de l'enseignement de la grammaire.

Les principes susmentionnés que nous observons dans l'enseignement de la grammaire présentent de fortes similitudes avec ceux de l'enseignement des connecteurs. En synthétisant les résultats de notre enquête, nous pouvons dire que les connecteurs sont principalement abordés dans un contexte strictement grammatical, sans application explicite aux compétences linguistiques. Par ailleurs, les enseignants reconnaissent unanimement l'importance des connecteurs pour la cohérence et la cohésion du discours. De plus, les connecteurs ne figurent pas dans les programmes d'enseignement de la grammaire. Cependant, ils sont enseignés de manière intégrée aux autres thèmes grammaticaux, comme les adverbes, les conjonctions, etc., ainsi que dans des activités qui mettent rarement en valeur l'implication du contenu acquis dans la compétence discursive. Le nombre de cours accordés aux connecteurs varie entre 1 et 5 par année universitaire, ce qui renforce la perception selon laquelle les connecteurs ne sont pas enseignés de manière à donner aux apprenants l'occasion d'en exploiter le rôle. Certains enseignants soulignent l'importance des activités de production écrite et orale et intègrent les connecteurs dans des tâches communicatives, ce qui indique une ouverture à des pratiques plus intégrées, mais la fonction communicative des connecteurs à l'oral ou leur importance pour la compréhension orale ou écrite reste négligée par la plupart des enquêtés et représente des aspects à explorer davantage.

Un consensus indéniable reconnaît l'importance de la grammaire et des connecteurs, les difficultés particulières rencontrées par les apprenants arménophones, ainsi que la nécessité d'ajuster l'enseignement de la grammaire. Les divergences identifiées résident dans l'usage des approches didactiques qui varient selon la valeur accordée à la pratique écrite ou orale, dans le rôle des manuels de grammaire, dans la perception de la place précise des connecteurs et dans leur enseignement. Ces observations sont particulièrement enrichissantes pour notre recherche,

car elles nous permettent de suivre de près les aspects valorisés ou ignorés des connecteurs dans l'enseignement de la grammaire et d'y repérer les lacunes à combler afin d'obtenir de meilleurs résultats dans le travail. Plus de la moitié des enquêtés pensent que les difficultés de l'utilisation des connecteurs par les apprenants sont dues à un manque d'attention spécifique à leur usage dans les pratiques pédagogiques, ce qui signifie que leur enseignement n'est pas suffisamment approfondi, un fait qui mérite notre attention, surtout et parce que la plupart des enseignants ont exprimé le besoin de modifier, d'ajuster et d'approfondir l'enseignement des connecteurs pendant les cours de grammaire dans les universités.

Pour finir, les résultats obtenus mettent en évidence la nécessité de modifier la perception pédagogique et didactique des enseignants, plus précisément pour passer de la grammaire enseignée isolément à une grammaire enseignée en contexte. L'enseignement des connecteurs, notamment, nécessite la mise en œuvre de démarches intégratives. Celles-ci permettraient aux apprenants de mobiliser les connecteurs étudiés dans des productions authentiques, d'y recourir pour capter les détails dans des informations écoutées ou lues, de manifester leurs habiletés d'expression en soulignant les nuances souhaitées dans leurs discours cohérents et cohésifs, etc. Ces constats suggèrent également une actualisation des supports d'enseignement de la grammaire. Ainsi, les manuels utilisés en Arménie devraient être complétés par des activités discursives ciblées, afin de favoriser une approche textuelle de la grammaire.

5.6. ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS DES APPRENANTS

Comme dans le cas du questionnaire soumis aux enseignants, nous avons demandé aux étudiants des mêmes universités de répondre aux questions d'un questionnaire fermé, fractionné en trois parties. Les trois séquences du questionnaire reflètent les mêmes principes de conception que ceux du questionnaire des enseignants.

Ainsi, les questions de la première séquence nous permettent de cerner les caractéristiques de notre public ; la deuxième porte sur l'apprentissage de la grammaire et la troisième révèle celles des connecteurs. Nous n'avons pas inclus de questions inversées dans le questionnaire des enseignants car il s'agissait d'une réflexion professionnelle, pédagogique et didactique. En revanche, dans celui destiné aux apprenants, nous en avons inclus quelques-unes

afin de minimiser l'écueil du remplissage rapide, de détecter les incohérences logiques dans les réponses et d'obtenir une image d'ensemble fiable de l'apprentissage. Par exemple, les questions numéros 12 (À l'aide de quelles ressources didactiques apprenez-vous la grammaire ?), 13 (Dans votre apprentissage, vous limitez-vous à faire ce qui est demandé par l'enseignant ?) et 18 (Utilisez-vous des ressources autres que les manuels lors de votre apprentissage ?) mettent en évidence d'éventuelles incohérences dans l'usage des supports. Si, par exemple, un étudiant répond à la question 12 en indiquant qu'il apprend uniquement à l'aide des manuels de grammaire, et à la question 13 répond qu'il ne se limite pas à faire uniquement ce qui est demandé par l'enseignant, nous pouvons détecter une incohérence. La question 18 est également une question miroir qui permet de vérifier la cohérence des réponses concernant les supports utilisés pour l'apprentissage de la grammaire. De même, les questions 17 et 36 permettent de révéler, le cas échéant, les incohérences dans les réponses concernant la préparation aux examens internationaux et l'apprentissage des connecteurs lors de ces séances, si de telles sont prévues. Les questions 32 et 39 sur la pratique des connecteurs peuvent révéler des contradictions, comme les questions 35 et 39 portant sur l'attention aux connecteurs lors de l'apprentissage et sur les difficultés de leur utilisation. Ainsi, nous avons plusieurs couples de questions qui jouent le rôle de garde-fous et révèlent des incohérences dans les réponses.

Lors de la création du questionnaire, nous avons opté pour un vocabulaire simple, des termes faciles à comprendre et des explications pour les questions que nous avons jugées difficiles. De cette manière, les apprenants ont pu comprendre les questions et y répondre de manière pertinente. Nous étions présente lors des séances où les apprenants remplissaient les questionnaires et nous avons répondu, sans les orienter, à quelques questions qu'ils ont posées afin de clarifier certaines nuances.

Ainsi, à travers le questionnaire divisé en trois séquences, nous définissons, en premier lieu, les caractéristiques de notre échantillon, en second lieu, nous analysons les particularités de l'apprentissage de la grammaire française dans notre contexte spécifique, et en dernier lieu, nous nous intéressons aux questions relatives à l'apprentissage des connecteurs.

Les sept premières questions du questionnaire, de 1 à 7, tendent à recueillir des informations générales sur l'échantillon :

1. Dans quelle institution étudiez-vous ?
2. Quelle est votre spécialisation (faculté de l'Université) ?

3. En quelle année de licence étudiez-vous ?
4. Depuis combien d'années apprenez-vous le français langue étrangère ?
5. D'après vous, quel est votre niveau de connaissances selon les critères du CECRL (Cadre européen commun de référence) ?
6. Quelle est votre tranche d'âge ?
7. Votre sexe ?

Le groupe suivant de questions, de 8 à 18, permet de révéler les approches générales des apprenants pour l'apprentissage de la grammaire :

8. Connaissez- vous le terme *stratégies d'apprentissage* ?
9. Parmi les stratégies d'apprentissage présentées, lesquelles utilisez-vous lors de l'apprentissage de la grammaire ?
10. Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontés lors de l'apprentissage de la grammaire française ?
11. Quels sont les aspects de la grammaire française que vous trouvez difficiles ?
12. À l'aide de quelles ressources didactiques apprenez-vous la grammaire ?
13. Dans votre apprentissage, vous limitez-vous à faire ce qui est demandé par l'enseignant ?
14. Quelles sont les techniques que vous utilisez dans l'apprentissage de la grammaire ?
15. Pour évaluer vos progrès dans l'apprentissage de la grammaire française, quelles méthodes d'évaluation utilisez-vous ?
16. Comment améliorez-vous votre apprentissage de la grammaire française, en dehors du contexte universitaire ?
17. Des séances de préparation aux examens internationaux du FLE (DELF, TCF, etc.), sont-elles prévues dans le cadre des cours de grammaire à l'université ?
18. Utilisez-vous des ressources didactiques, autres que les manuels de grammaire, lors de votre apprentissage ?

Les questions de 19 à 41 cherchent à révéler l'approche adoptée pour l'apprentissage des connecteurs :

19. Apprenez-vous les connecteurs (mots exprimant les relations logiques) en français lors du cursus académique du FLE ?
20. En quelle année de l'université apprenez-vous les connecteurs ?

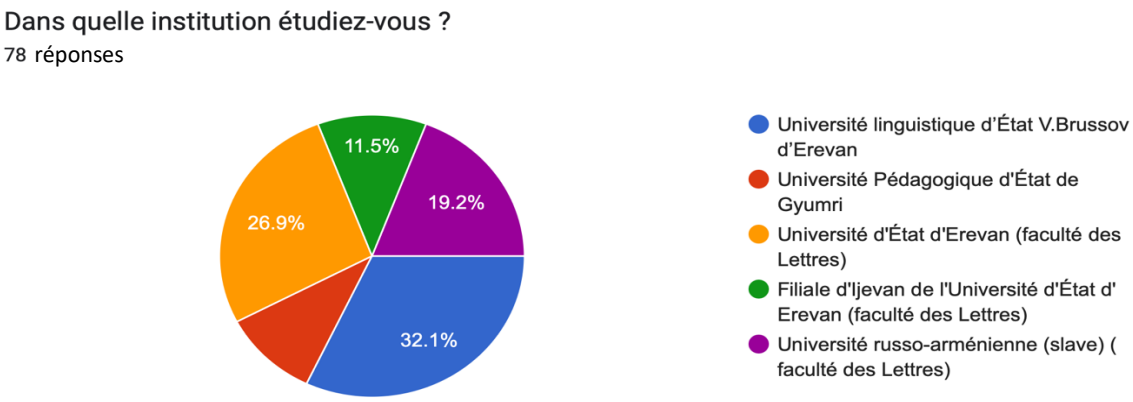
21. Si vous n'apprenez pas les connecteurs, les connaissez-vous quand même ?
22. Vous distinguez les connecteurs comme une catégorie à part entière ou comme des mots-outils faisant partie de catégories grammaticales différentes ?
23. Quel est ou quels sont, d'après vous, le ou les rôles des connecteurs logiques en français ?
24. Quelle est ou quelles sont, d'après vous, la ou les fonctions des connecteurs ?
25. Selon vous, quelles sont les compétences linguistiques qui nécessitent les connaissances des connecteurs ?
26. Utilisez-vous les connecteurs dans la production orale ou la production écrite ?
27. Vous référez-vous aux connecteurs dans la compréhension orale ou la compréhension écrite ?
28. Catégorisez-vous les connecteurs à retenir et à pratiquer selon la fréquence d'utilisation, la fonction communicative, l'adaptation au niveau de compétences, la contextualisation, la variété : connecteurs de temps, de lieu, de cause, de but, de condition, etc., la réutilisabilité ?
29. Quelles stratégies (quels moyens) d'apprentissage mettez-vous en place pour apprendre et mémoriser les connecteurs ?
30. Quelles techniques d'apprentissage mettez-vous en place pour pratiquer les connecteurs ?
31. Quels types d'activités faites-vous pour apprendre, mémoriser et pratiquer les connecteurs ?
32. Pratiquez-vous suffisamment les connecteurs lors des cours de grammaire ?
33. Traduisez-vous les connecteurs du français en arménien et vice-versa ?
34. Les différences des connecteurs en arménien et en français rendent-elles difficile leur usage en français ?
35. Vous faites attention à l'emploi des connecteurs dans une phrase, dans un contexte spécifique, dans un texte, dans un discours, dans un dialogue ?
36. Apprenez-vous les connecteurs dans le cadre de la préparation aux examens internationaux du FLE (DELF, TCF, etc.), si une telle préparation est prévue ?
37. Quels sont vos supports pour l'apprentissage des connecteurs ?

38. Quelle est votre méthode préférée pour évaluer vos progrès dans le travail sur les connecteurs ?
39. Avez-vous des difficultés d'utilisation des connecteurs ?
40. Si oui, à quoi ces difficultés sont-elles dues, d'après vous ?
41. Observez-vous un besoin spécifique d'approfondissement de votre apprentissage en matière de connecteurs ?

5.6.1. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DES APPRENANTS : PREMIÈRE SÉQUENCE

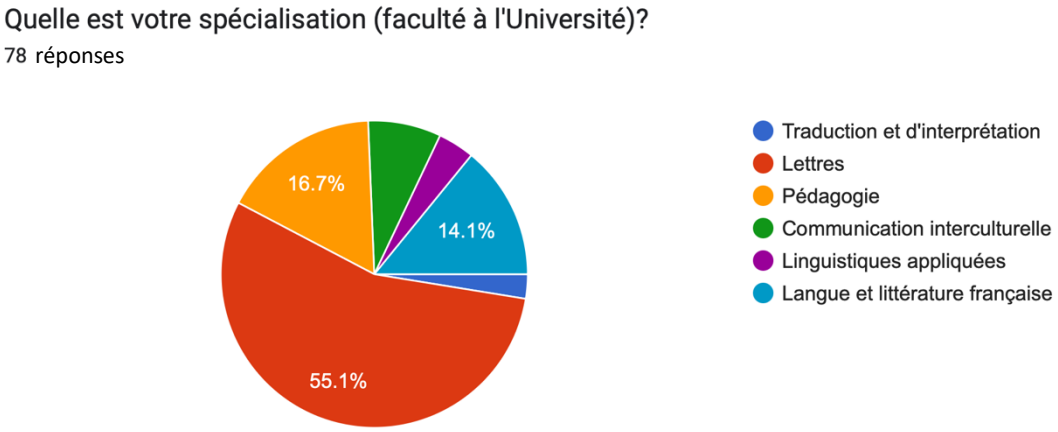
L'analyse des résultats de la première séquence du questionnaire nous permet de connaître notre échantillon, composé de 78 apprenants de français qui étudient dans cinq universités. Comme dans le cas du questionnaire précédent, nous présentons ici aussi les réponses obtenues à l'aide de graphiques afin d'en fournir une visualisation précise et schématique. Rappelons que nous avons mené notre enquête auprès des étudiants des trois années de licence, car en quatrième année, la grammaire n'est plus enseignée comme discipline à part entière et n'est presque pas incluse dans les autres disciplines avoisinantes.

Le diagramme circulaire ci-dessous montre la répartition de notre échantillon selon les institutions de l'enseignement supérieur : l'Université Linguistique d'État V. Brussov a le plus grand nombre d'étudiants avec 32.1 % de l'échantillon, soit 25 étudiants toutes les années confondues ; ils sont suivis des étudiants de l'Université d'État d'Erevan (faculté des Lettres) avec 26,9 % de l'échantillon, soit 21 étudiants ; vient ensuite l'Université russo-arménienne (slave, faculté des Lettres) avec 19,2 % de l'échantillon, soit 15 étudiants ; en quatrième place se positionne la filiale d'Ijevan de l'Université d'État d'Erevan (faculté des Lettres) avec 11,5 % de l'échantillon, soit 9 étudiants ; et finalement, l'Université Pédagogique d'État de Gyumri est la cinquième, avec 10,3 % de l'échantillon, soit 8 étudiants.



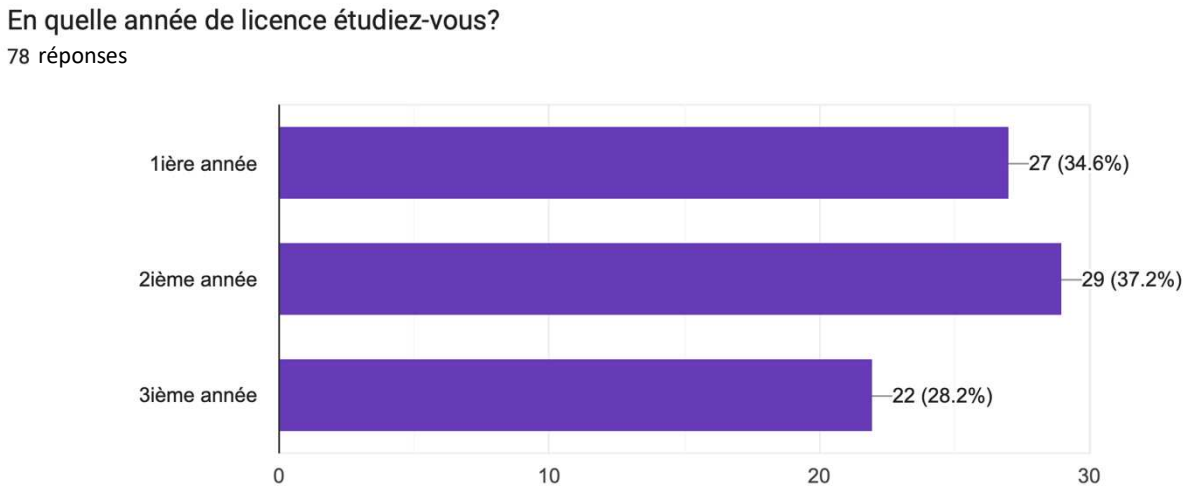
Graphique 33: Répartition de l'échantillon selon les universités

Le diagramme suivant montre la répartition des domaines de spécialisation par université et par faculté. La faculté des Lettres existe dans trois universités sur cinq, et 55,1 % de l'échantillon, soit 43 apprenants, ont opté pour cette spécialisation. La pédagogie est la deuxième, avec 16,7 %, soit 13 apprenants. La langue et la littérature françaises sont étudiées par 14,1 % de l'échantillon, soit 11 apprenants. La quatrième faculté choisie par les apprenants est celle de la communication interculturelle, avec 7,7 % de l'échantillon, soit 6 apprenants. 3,8 % de l'échantillon, soit 3 apprenants, font leurs études à la faculté de linguistique appliquée, et 2,6 %, soit 2 apprenants, étudient la traduction et l'interprétation.



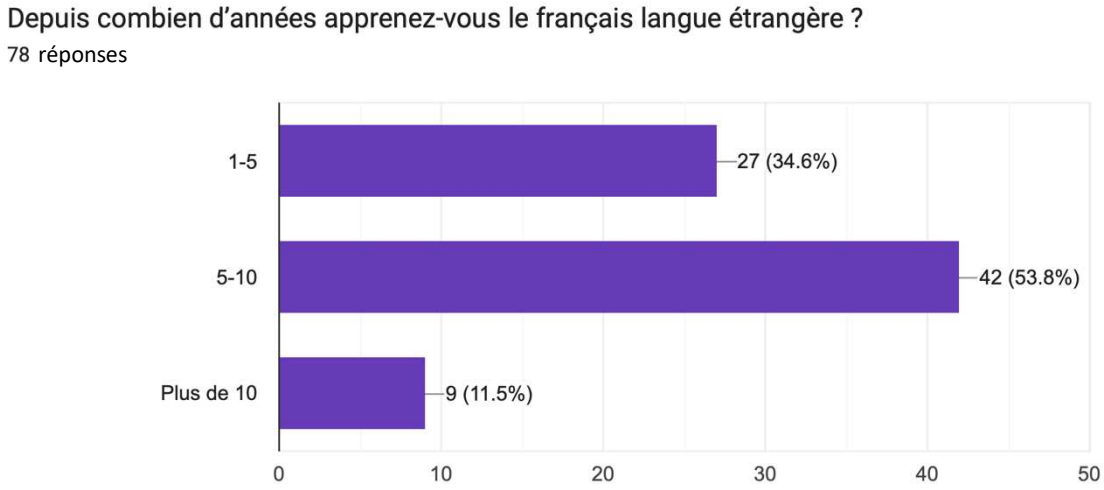
Graphique 34 : Répartition de l'échantillon selon les facultés

Parmi les apprenants interrogés, la répartition par année est la suivante : 34,6 %, soit 27 apprenants, sont en première année ; 37,2 %, soit 29 apprenants, sont en deuxième année ; et 28,2 %, soit 22 apprenants, sont en troisième année.



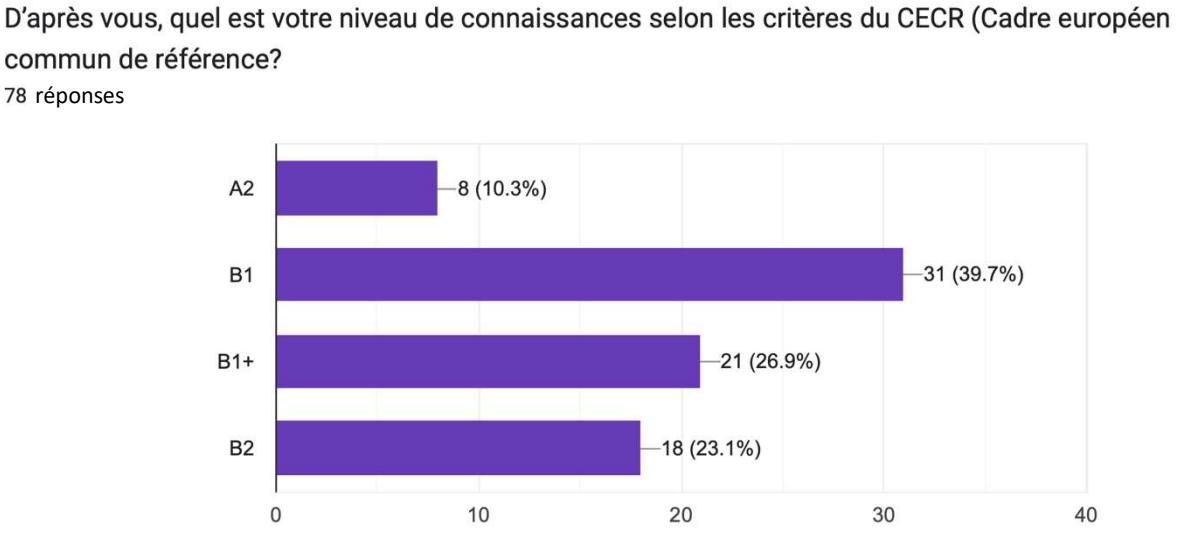
Graphique 35 : Répartition de l'échantillon selon les années de licence

Les étudiants, comme nous l'avons déjà mentionné, entrent dans les universités avec des connaissances en français. Ils apprennent le français soit à l'école, soit en suivant des cours privés pour passer des examens d'entrée en français. Les universités ne proposent pas de cours préparatoires. De ce fait, et dans l'objectif de mieux connaître notre échantillon, nous nous sommes intéressée à leur parcours d'apprentissage du français : la majorité de l'échantillon, 53,8 %, soit 42 apprenants, a appris le français entre 5 et 10 ans ; 34, 6 %, soit 27 apprenants, entre 1 et 5 ans ; et 11,5 %, soit 9 apprenants, depuis plus de 10 ans.



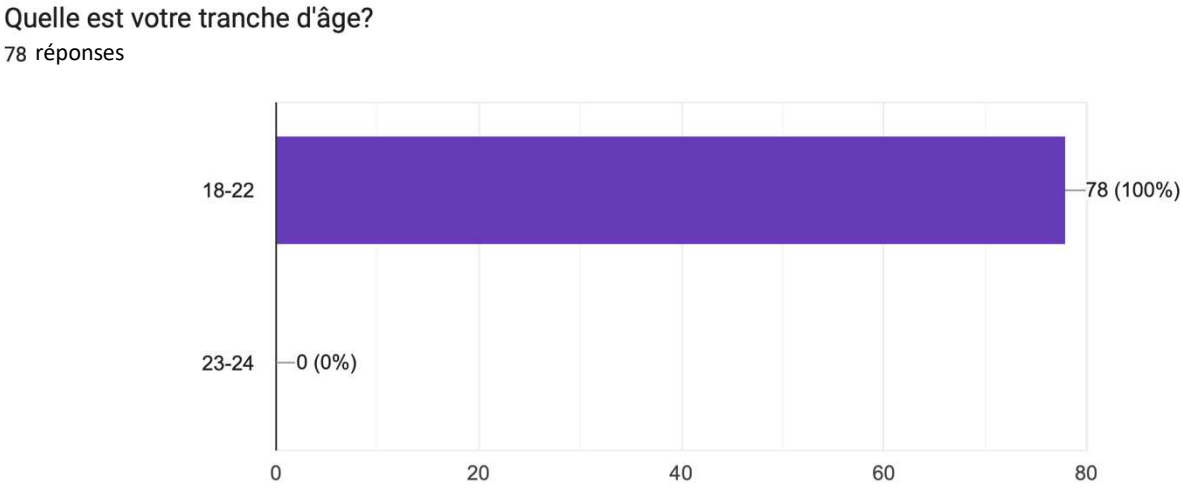
Graphique 36 : Répartition de l'échantillon selon les années d'apprentissage du français

Nous avons également demandé aux apprenants d'évaluer leurs propres niveaux de connaissances en français selon les niveaux du CECRL. Bien qu'il s'agisse de réponses subjectives et très approximatives, cela nous permet d'observer les étapes auxquelles les apprenants se positionnent à des moments précis de l'apprentissage. Ainsi, 39,7 % de l'échantillon, soit 31 apprenants, estiment que leurs connaissances correspondent au niveau B1, 36,9 %, soit 21 apprenants, mentionnent le niveau B1+, 23,1 %, soit 18 apprenants, répondent avoir les connaissances correspondant au niveau B2, et 10,3 %, soit 8 apprenants, désignent le niveau A2.



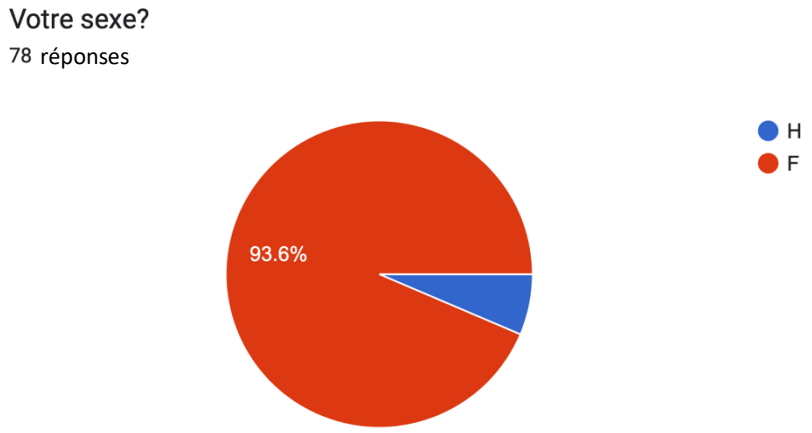
Graphique 37: Répartition de l'échantillon selon les niveaux de connaissances en FLE

Nous avons proposé aux étudiants d'indiquer leur tranche d'âge. Nous constatons que tous les étudiants ont entre 18 et 22 ans lors de leurs études dans l'une des trois premières années de licence.



Graphique 38 : Répartition de l'échantillon selon les tranches d'âge

Les femmes constituent l'écrasante majorité de notre échantillon de 78 étudiants : 93,6 %, soit 73 étudiantes, contre 6,4 %, soit 5 étudiants. C'est une répartition à l'image de celle des enseignants de FLE.



Graphique 39 : Répartition de l'échantillon selon les sexes

En concluant l'étude des caractéristiques de notre échantillon, nous pouvons en synthétiser les grandes lignes : les étudiants des universités, majoritairement des femmes ayant entre 18 et 22 ans, étudient le français depuis plusieurs années, ont des connaissances correspondant aux niveaux A2, B1, B1+ ou B2 et manifestent une nette préférence pour les facultés des Lettres et de la langue et de la littérature françaises. À travers cet état des lieux, nous connaissons mieux notre public, dont la vision de l'apprentissage de la grammaire, notamment des connecteurs, fait l'objet de notre étude.

5.6.2. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DES APPRENANTS : DEUXIÈME SÉQUENCE

Dans l'analyse de la deuxième séquence du questionnaire, nous nous intéressons aux stratégies, méthodes et techniques d'apprentissage auxquelles les apprenants recourent pour apprendre la grammaire. Les réponses de notre échantillon nous permettent de mettre en évidence les particularités de leur apprentissage et de déterminer si leurs choix sont aléatoires

ou si les apprenants suivent des principes consciemment adoptés pour atteindre les objectifs de l'apprentissage.

L'écrasante majorité, soit 85,9 % de l'échantillon, soit 67 apprenants, déclare ne pas connaître le terme *stratégies d'apprentissage*. Ce dernier est connu de seulement 14,1 % de l'échantillon, soit 11 apprenants.

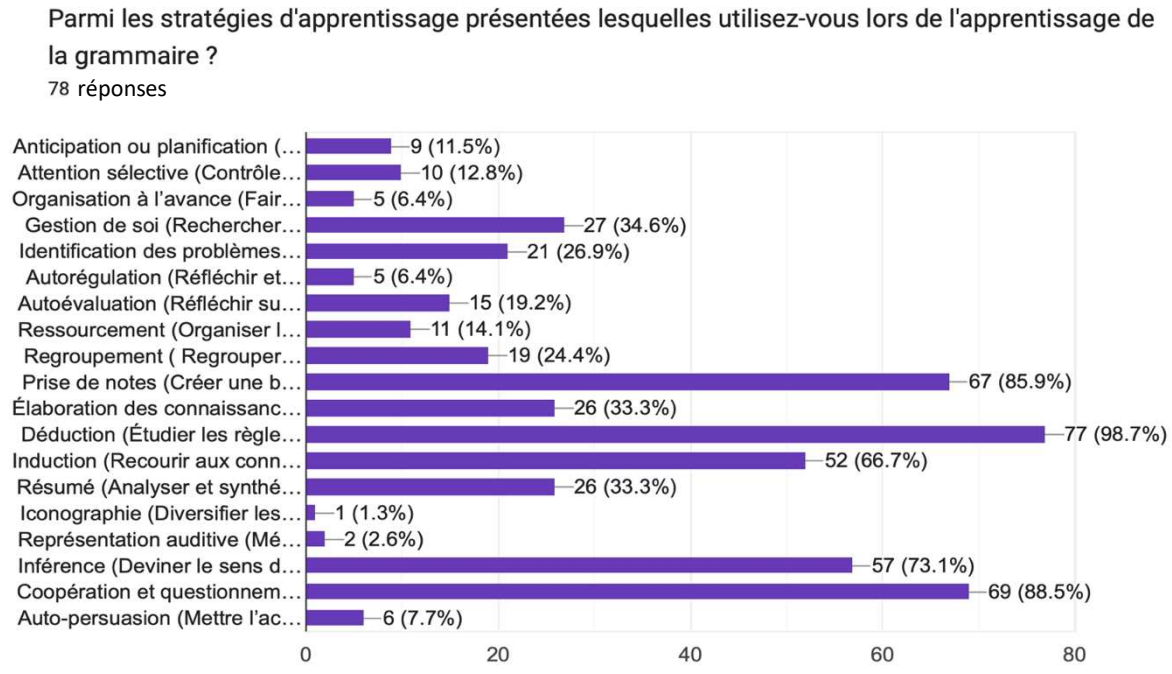


Graphique 40: Répartition de l'échantillon selon la connaissance du terme « stratégies d'apprentissage »

Bien que la majorité des apprenants affirme ne pas connaître le terme *stratégies d'apprentissage*, nous leur avons proposé de choisir parmi plusieurs stratégies d'apprentissage auxquelles ils recourent, sans en connaître l'appellation. Afin de faciliter leur tâche et d'obtenir des réponses plus englobantes, nous avons cité non seulement les stratégies d'apprentissage sous leur appellation, mais nous avons également fourni des explications détaillées sur chaque élément. De plus, nous n'avons pas réduit le choix à une seule réponse, mais leur avons donné la possibilité d'en cocher plusieurs, un principe que nous avons suivi pour de nombreuses questions du questionnaire. Ainsi, la déduction, autrement dit l'étude des règles, avec 98,7 %, soit 77 réponses, est la stratégie d'apprentissage la plus souvent adoptée. La coopération et le questionnement, avec 88,5 %, soit 69 réponses, constituent une stratégie privilégiant l'apprentissage collaboratif. La prise de notes, avec 85,9 %, soit 67 réponses, figure parmi les stratégies d'apprentissage les plus populaires. L'inférence, avec 73,1 %, soit 57 réponses, et l'induction, avec 66,7 %, soit 52 réponses, sont également des stratégies d'apprentissage que les apprenants mentionnent fréquemment. Ils ont également mentionné des stratégies

d'apprentissage utilisées modérément : la gestion de soi, avec 34,6 %, soit 27 réponses ; le résumé et l'élaboration des connaissances, avec 33,3 %, soit 26 réponses, pour chaque option ; l'identification des problèmes, avec 26,9 %, soit 21 réponses ; le regroupement, avec 24,4 %, soit 19 réponses. Il existe des stratégies d'apprentissage moins utilisées comme : l'auto-évaluation, avec 19,2 %, soit 15 réponses ; le ressourcement avec 14,1 %, soit 11 réponses ; l'attention sélective avec 12,8 %, soit 10 réponses ; l'anticipation ou la planification avec 11,5 %, soit 9 réponses ; l'auto-persuasion avec 7,7 %, soit 6 réponses ; l'autorégulation et l'organisation à l'avance avec 6,4 %, soit 5 réponses pour chaque option ; la représentation auditive avec 2,6 %, soit 2 réponses ; l'iconographie avec 1,3 %, soit 1 réponse.

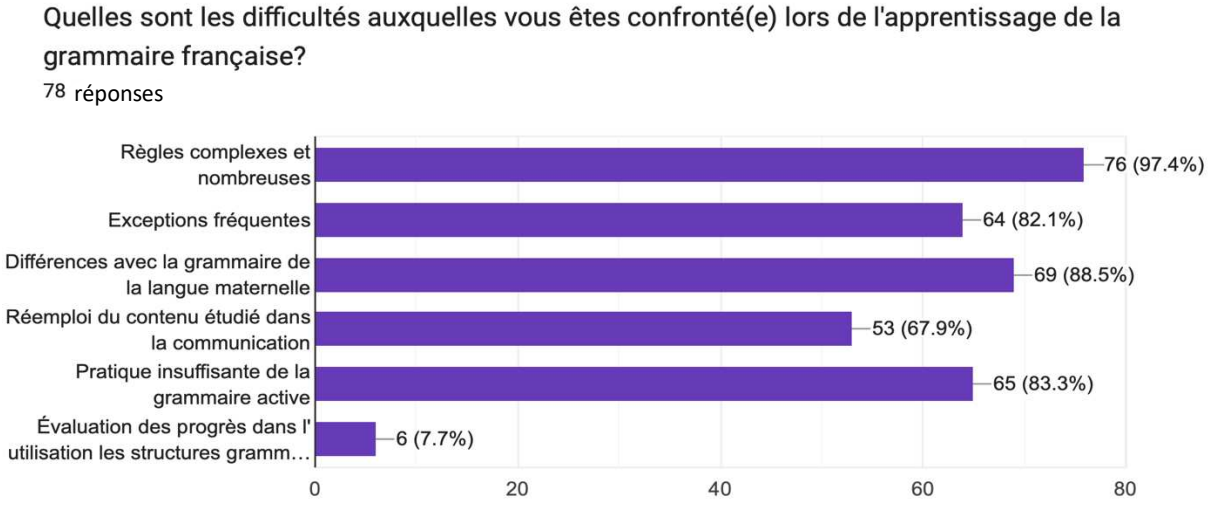
La déduction, qui consiste à étudier et à mémoriser les règles grammaticales, est la stratégie la plus courante, ce qui semble pertinent dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire. Nous constatons également que les apprenants mettent l'accent sur la coopération et le questionnement, ce qui constitue une stratégie pratique à mettre en œuvre dans leur contexte d'apprentissage. Les autres stratégies cognitives, telles que l'induction ou l'inférence, sont aussi prédominantes. En revanche, les stratégies métacognitives, telles que l'autorégulation, l'auto-évaluation et l'anticipation. Cette répartition indique un manque de conscience analytique dans le processus d'apprentissage et une approche traditionnelle de l'apprentissage de la grammaire.



Graphique 41: Les stratégies d'apprentissage utilisées

Il est important de comprendre les enjeux auxquels les apprenants, selon eux-mêmes, sont confrontés lors de l'apprentissage de la grammaire. Parmi les difficultés les plus fréquentes, 97,4 %, soit 76 réponses, citent les règles complexes et nombreuses de la grammaire française. 88,5 %, soit 69 réponses, mentionnent les différences entre les grammaires française et arménienne comme sources de difficultés. 83,3 %, soit 65 réponses, mettent en lumière l'insuffisance de la pratique de la grammaire active, et 82,1 %, soit 64 réponses, signalent les exceptions fréquentes dans la grammaire française. 67,9 %, soit 53 réponses, indiquent le réemploi du contenu grammatical étudié dans la communication comme une difficulté majeure. Concernant l'évaluation des progrès dans l'utilisation des structures grammaticales, 7,7 %, soit 6 réponses, constatent qu'elle ne présente pas de difficulté majeure.

Les nombreuses règles de la grammaire française, ainsi que les différences importantes entre le français et l'arménien, compliquent l'apprentissage de la grammaire. La mise en pratique du contenu grammatical étudié et sa réutilisation dans des situations de communication réelles sont des enjeux auxquels il faut prêter une attention particulière.

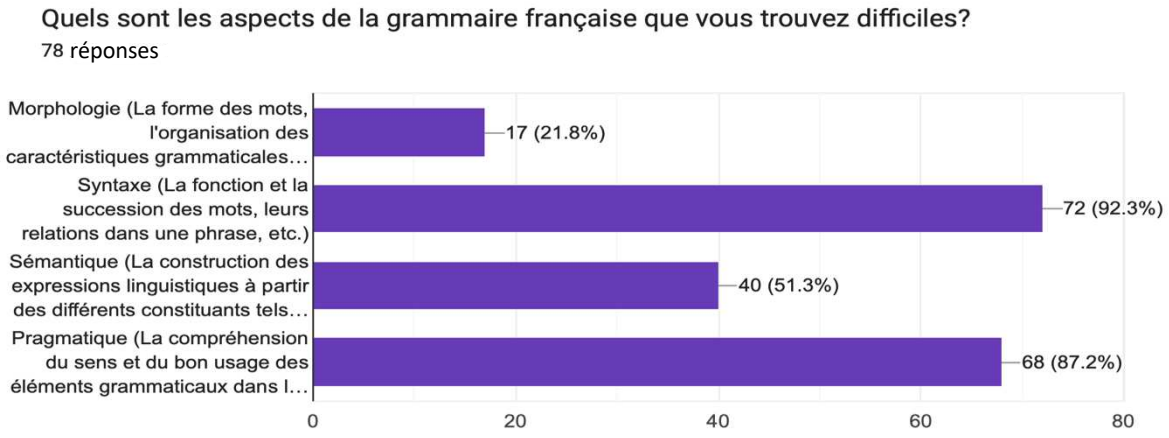


Graphique 42 : Les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la grammaire

La syntaxe et la pragmatique sont les aspects les plus difficiles pour les apprenants, d'après 92,3 %, soit 72 réponses, et 87,2 %, soit 68 réponses, respectivement. La sémantique,

selon 51,3 %, soit 40 réponses, présente également des difficultés. La morphologie, selon 21,8 %, soit 7 réponses, semble moins difficile pour les apprenants.

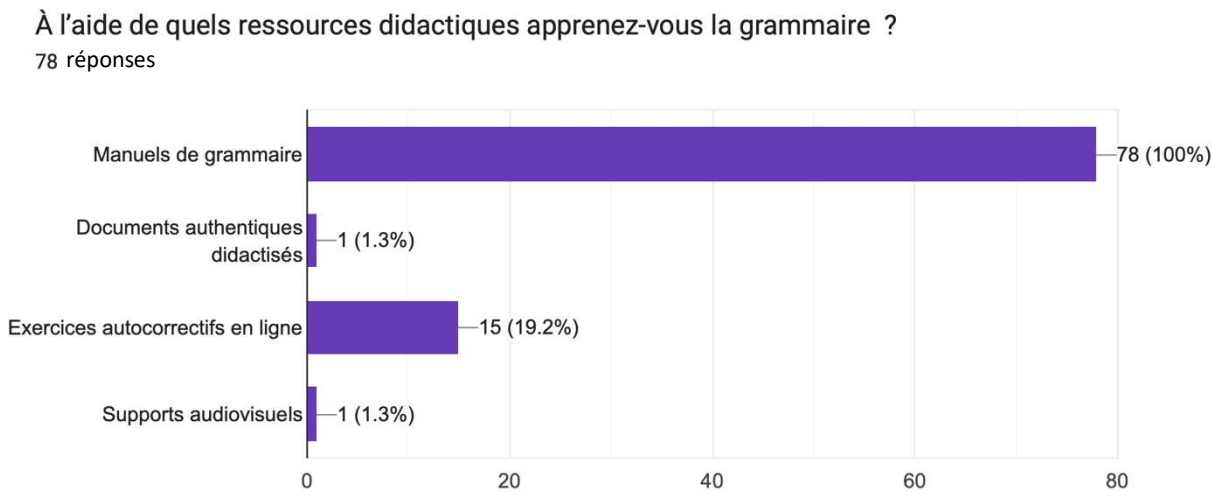
Autrement dit, la majorité des apprenants estiment que la structure des phrases, les relations syntaxiques ainsi que la compréhension et l'utilisation contextuelles des structures grammaticales étudiées posent des défis majeurs. Les apprenants rencontrent également des difficultés de structuration et d'interprétation des expressions en fonction de leurs composantes. Contrairement aux points mentionnés, l'assimilation des formes des mots leur paraît moins compliquée.



Graphique 43: Les aspects difficiles de la grammaire française

Il n'est pas surprenant de constater que, avec 100 % de réponses, les manuels de grammaire sont les principaux supports pour tous les apprenants. Les exercices autocorrectifs en ligne figurent dans 19,2 % des réponses, soit 15 réponses ; les supports audiovisuels et les documents authentiques didactisés ne sont mentionnés que par 1,3 % des réponses, soit 1 réponse, pour chaque option.

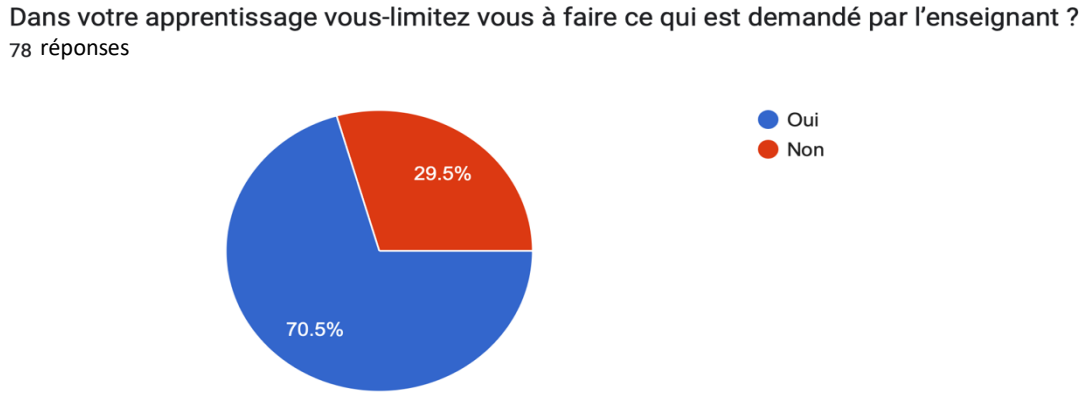
L'analyse des réponses nous permet de constater la présence d'une approche traditionnelle et structurée dans le choix des ressources d'apprentissage de grammaire. Ces supports sont rarement conciliés avec les ressources numériques interactives, immersives et contextuelles.



Graphique 44: Les supports de l'apprentissage de la grammaire française

70,5 % des enquêtés, soit 55 apprenants, disent se contenter de ce que propose l'enseignant dans l'apprentissage de la grammaire. Seuls 29,5 %, soit 23 apprenants, déclarent prendre l'initiative de dépasser les exigences de l'enseignant en s'engageant dans un apprentissage supplémentaire.

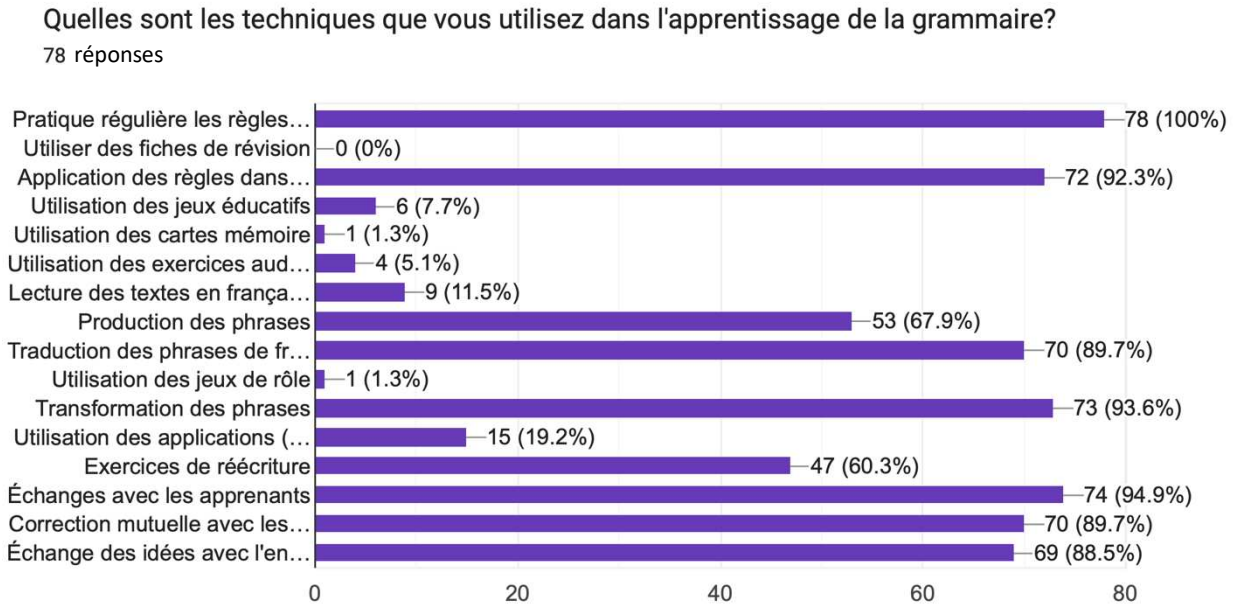
Nous pouvons ainsi dire qu'il s'agit d'une approche guidée de l'apprentissage et que les apprenants, dans leur majorité, ne manifestent pas de curiosité professionnelle pour exploiter, en autonomie, des ressources supplémentaires afin de compléter et d'enrichir leur apprentissage.



Graphique 45 : L'apprentissage complémentaire autonome

Les techniques d'apprentissage de la grammaire les plus utilisées, d'après les réponses des apprenants, sont la pratique régulière des règles grammaticales avec 100 %, soit 78 réponses, l'échange avec les apprenants avec 94,9 %, soit 74 réponses, la transformation des phrases avec 93,6 %, soit 73 réponses, l'application des règles dans les exercices avec 92,3 %, soit 72 réponses, et la traduction des phrases du français en arménien et vice versa, avec 89,7 %, soit 70 réponses. Les autres techniques d'apprentissage, comme l'utilisation des jeux éducatifs avec 7,7 %, soit 6 réponses, la lecture de textes en français avec 11,5 %, soit 9 réponses, l'utilisation d'exercices audio avec 5,1 %, soit 4 réponses, l'utilisation de cartes mémoire avec 1,3 %, soit 1 réponse, sont moins utilisées.

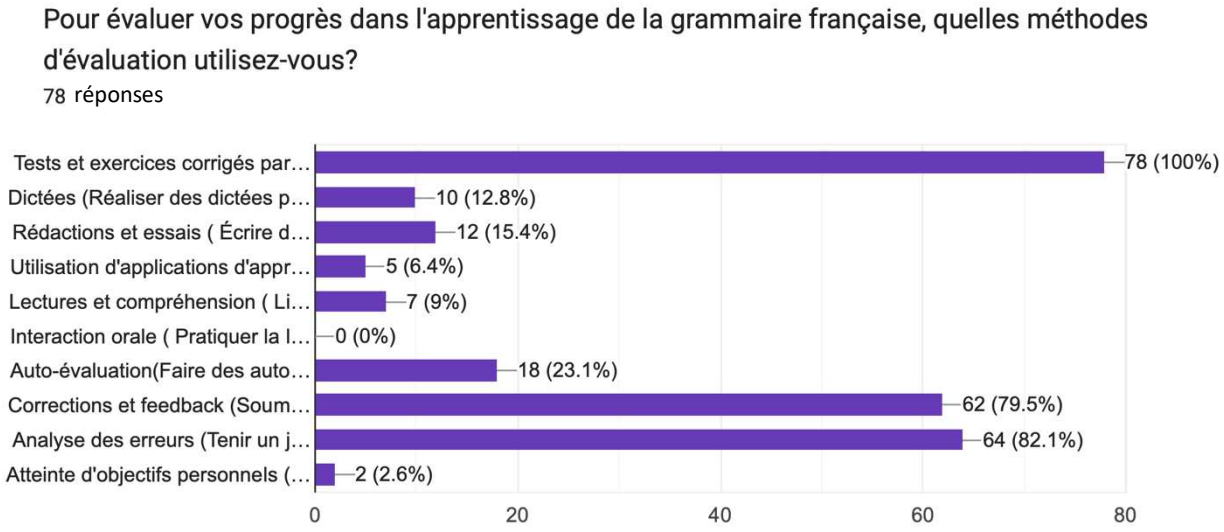
Ainsi, la révision des règles grammaticales, la communication et la discussion entre les apprenants, ainsi que l'application du contenu étudié sont considérées comme d'une importance particulière pour maîtriser la grammaire. L'étude des règles grammaticales et leur mise en pratique, à travers les exercices de transformation et de traduction des phrases, constituent des techniques incontournables pour mémoriser et renforcer la compréhension des structures grammaticales. Une faible utilisation des autres techniques interactives montre que les approches modernisées et diversifiées demeurent marginalisées et limitées.



Graphique 46 : Les techniques d'apprentissage de la grammaire

Les tests et les exercices corrigés par les enseignants, d'après 100 % de l'échantillon, soit 78 réponses, constituent la méthode d'évaluation la plus couramment utilisée. 82,1 %, soit 64 réponses, indiquent l'analyse des erreurs, et 79,5 %, soit 62 réponses, mentionnent la correction et le feedback de la part des enseignants ou d'autres apprenants, comme des méthodes permettant d'évaluer les connaissances et les compétences grammaticales. L'auto-évaluation avec 23,1 %, soit 18 réponses, les productions écrites sous forme de rédactions ou d'essais avec 15,4 %, soit 12 réponses, les dictées avec 12,8 %, soit 10 réponses, la lecture et la compréhension avec 9 %, soit 7 réponses, l'utilisation des applications d'apprentissage en ligne avec 6,4 %, soit 5 réponses, l'atteinte des objectifs personnels avec 2,6 %, soit 2 réponses, sont des méthodes d'évaluation beaucoup moins utilisées. L'interaction orale n'est mentionnée dans aucune réponse

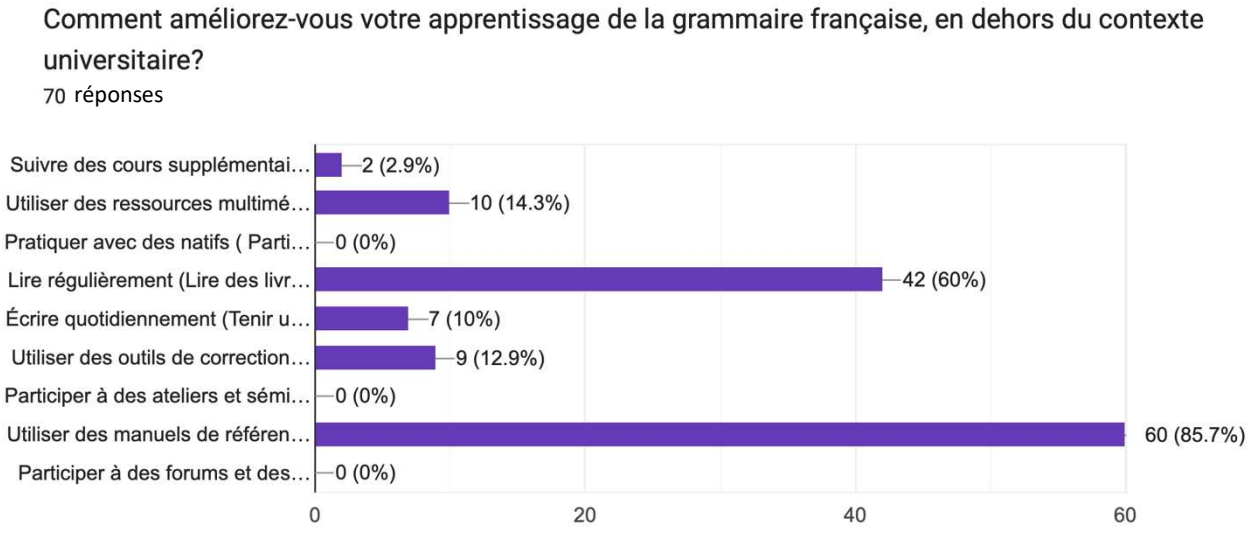
En analysant les réponses obtenues, nous observons une forte dépendance aux corrections externes et aux évaluations écrites formelles, qui demeurent des éléments clés de l'apprentissage. Ce n'est qu'un petit nombre d'apprenants qui prend l'initiative de s'autoévaluer et de recourir aux méthodes interactives d'évaluation des connaissances grammaticales.



Graphique 47 : Les méthodes d'évaluation de l'apprentissage de la grammaire

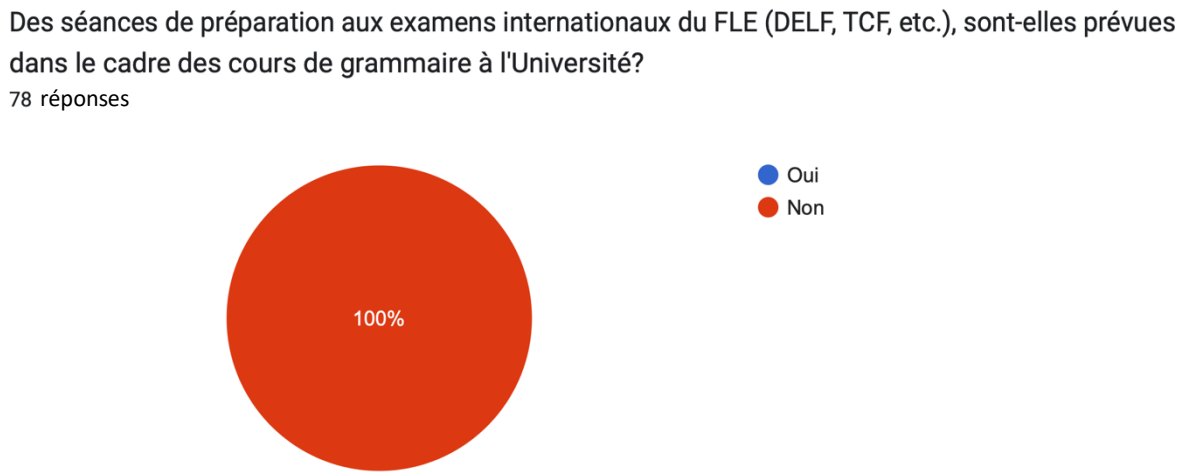
Il nous est également précieux de déterminer si les apprenants perfectionnent leurs connaissances en grammaire en dehors du cadre universitaire. Ainsi, 85,7 % de l'échantillon, soit 60 réponses, indiquent l'utilisation des manuels de référence comme principales sources d'approfondissement des connaissances en dehors du travail en classe, et 60 %, soit 42 réponses, montrent que les apprenants lisent régulièrement des livres en français pour y repérer du contenu grammatical. L'utilisation des ressources multimédias avec 14,3 %, soit 10 réponses, et le recours aux outils de correction numériques avec 12,9 %, soit 9 réponses, confirment, une fois de plus, la faible présence des nouvelles technologies dans le travail sur la grammaire. 10 %, soit 7 réponses pour l'écriture quotidienne, montrent que ce type d'apprentissage est encore très peu développé. La pratique avec des natifs, la participation aux ateliers, aux séminaires, aux forums et aux discussions sont des options qui ne sont mentionnées dans aucune réponse.

Comme nous pouvons le constater, les réponses montrent l'absence d'interaction sociale dans l'apprentissage informel, une exploitation limitée des ressources multimédias et interactives, peu de recours aux correcteurs automatiques et aux applications numériques, ainsi que le sous-développement de la production écrite autonome. La majorité des apprenants se fient aux manuels de grammaire pour acquérir des connaissances extra-universitaires.



Graphique 48 : Les méthodes de l'apprentissage de la grammaire en dehors de l'université

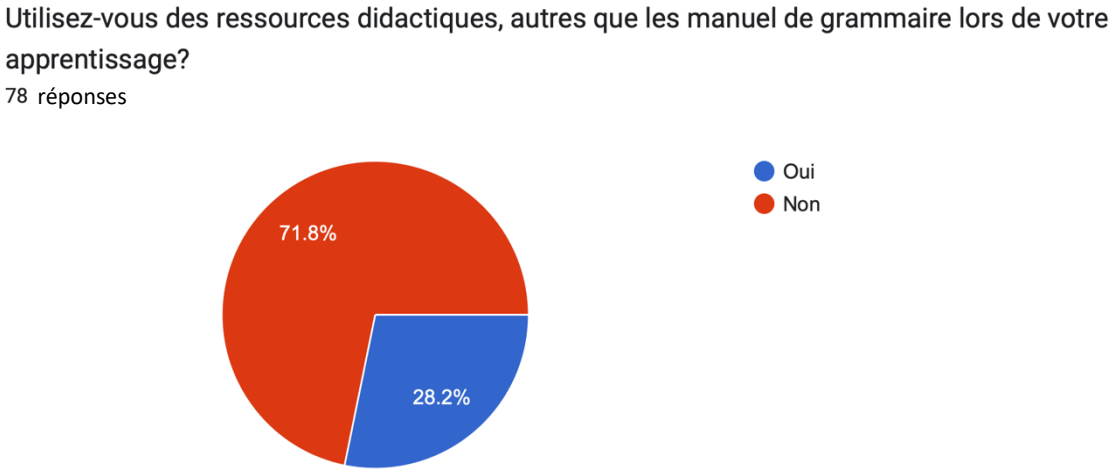
D’après l’analyse de la figure suivante, nous constatons que les séances de préparation aux examens internationaux du FLE, tels que le DELF, le TCF, etc., ne sont pas prévues dans le cadre des cours de grammaire des universités.



Graphique 49 : La préparation aux examens internationaux de certification en FLE lors des cours de grammaire

La majorité des enquêtés, autrement dit 71,8 %, soit 56 apprenants, se limite aux manuels de grammaire dans leur apprentissage, contre 28,2 %, soit 22 apprenants, qui utilisent d’autres ressources pour diversifier leur apprentissage.

Nous constatons que la plupart des apprenants préfèrent une approche très structurée et traditionnelle, et que moins d’un tiers recourt à des ressources supplémentaires.



Graphique 50 : L'utilisation des ressources supplémentaires pour l'apprentissage de la grammaire

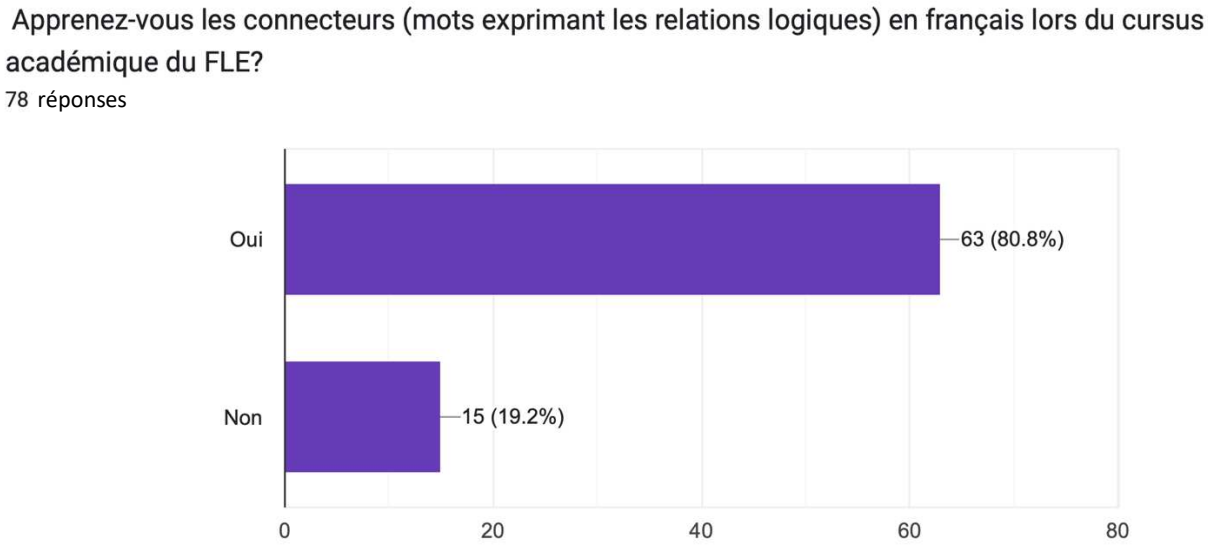
En conclusion, la deuxième séquence du questionnaire sur l'apprentissage de la grammaire met en évidence les tendances qui nous permettent de comprendre les stratégies d'apprentissage employées ainsi que les difficultés rencontrées par les apprenants. De fait, l'apprentissage de la grammaire repose sur des stratégies d'apprentissage structurées et analytiques, telles que la déduction à partir des règles, l'induction à partir d'exemples, l'élaboration de connaissances à partir des précédentes, etc. Puisque les stratégies d'apprentissage plus autonomes ne sont pas développées, nous observons un manque d'approches individuelles et réflexives, ce qui signifie que les apprenants prennent rarement des initiatives importantes dans leur apprentissage et se contentent de ce qui est proposé par les enseignants. Les règles grammaticales complexes, le manque de pratique active du contenu grammatical étudié, ainsi que les différences entre la grammaire française et celle de la langue maternelle empêchent l'assimilation et l'emploi fluides du contenu étudié. Les difficultés concernent en particulier la maîtrise de la syntaxe et l'usage pragmatique du contenu, c'est-à-dire l'adaptation des structures grammaticales au contexte et au sens. Ainsi, nous voyons que les difficultés révélées sont moins liées à l'apprentissage des formes grammaticales qu'à leur mise en situation afin d'en permettre une utilisation naturelle et authentique. L'apprentissage de la grammaire, qui se déroule, de manière générale, à travers des manuels de grammaire proposant une approche analytique et structurée, pèche encore par l'utilisation des nouvelles technologies et des ressources authentiques. Une telle situation freine l'interactivité de cet

apprentissage ainsi que la mise en contexte pratique du contenu étudié. L'évaluation, fondée essentiellement sur des exercices formels et écrits, et réalisée sans autoévaluation, ne permet pas aux apprenants d'identifier les lacunes de leur propre apprentissage ni de chercher des solutions pertinentes aux problèmes qui se posent. Les principales lacunes identifiées concernent l'intégration des connaissances dans leur contexte, la diversification des supports et le développement de l'autonomie des apprenants.

5.6.3. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES DES APPRENANTS : TROISIÈME SÉQUENCE

L'analyse de la troisième séquence du questionnaire nous permet de comprendre l'apprentissage des connecteurs dans son ensemble. Cette compréhension met en lumière la situation actuelle, les tendances dominantes, les lacunes majeures, etc. Il est particulièrement important d'étudier comment les apprenants perçoivent et évaluent leur apprentissage des connecteurs, et de croiser les données obtenues avec celles issues du questionnaire des enseignants, afin d'obtenir une vue d'ensemble englobant les processus d'enseignement et d'apprentissage des connecteurs.

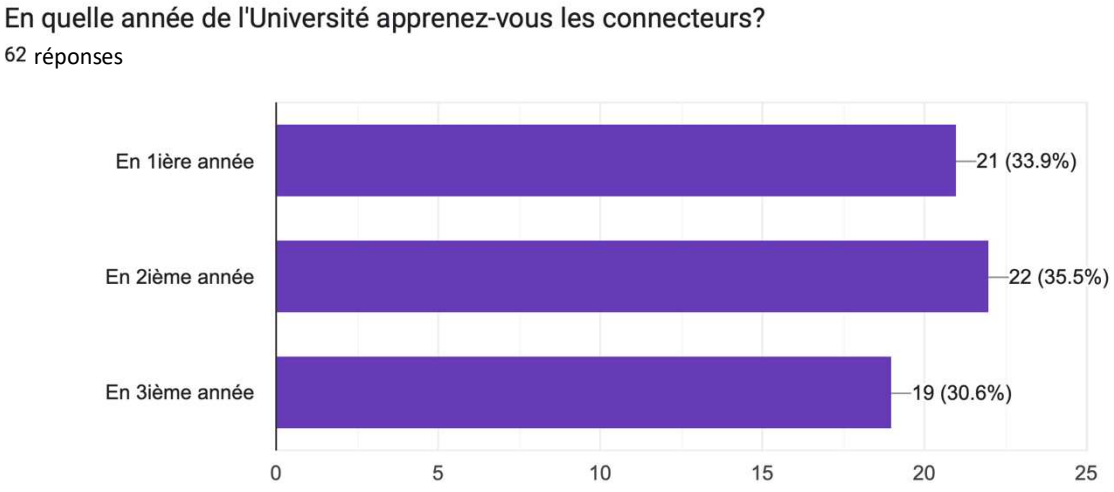
80,8 %, soit 63 apprenants parmi les 78 interrogés, ont répondu qu'ils apprenaient les connecteurs au cours de leur cursus académique de FLE, contre 19,2 %, soit 15 apprenants, qui ont répondu non. Ainsi, les connecteurs sont enseignés dans la plupart des universités.



Graphique 51 : L'apprentissage des connecteurs

33,9 %, soit 21 apprenants en première année ; 35,5 %, soit 22 en deuxième année ; et 30,6 %, soit 19 en troisième année, mentionnent apprendre les connecteurs.

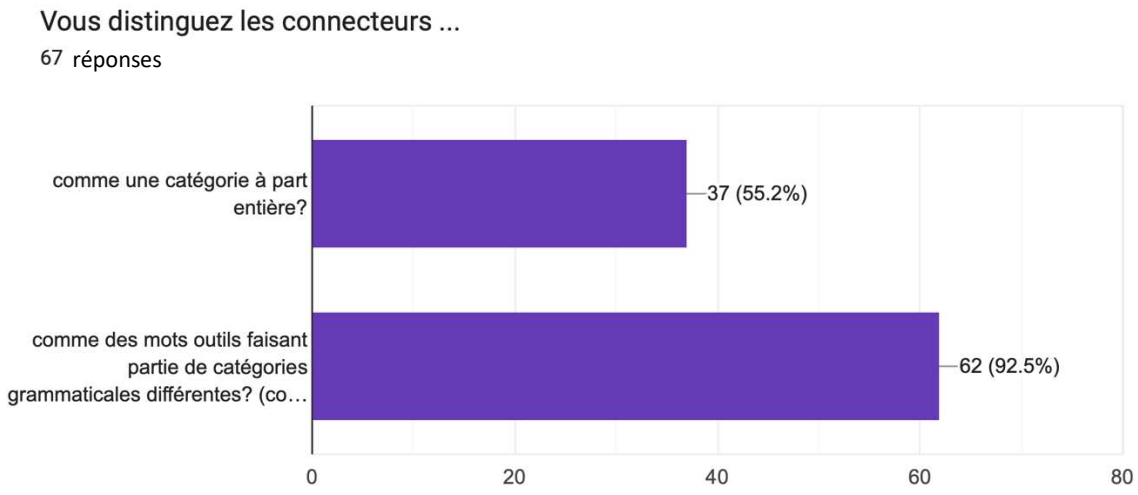
L'apprentissage des connecteurs semble se dérouler progressivement sur plusieurs années. Ils sont intégrés à l'apprentissage en première année, puis repris et approfondis au cours des deux années suivantes.



Graphique 52 : L'apprentissage des connecteurs selon les années universitaires

La majorité des réponses, 92,5 %, soit 62, indique que les apprenants perçoivent les connecteurs comme des mots-outils appartenant à diverses catégories grammaticales, telles que les conjonctions, les adverbes, les prépositions, etc. Cependant, d'après 55,2 %, soit 37 réponses, les connecteurs représentent également une catégorie à part entière.

Nous observons une perception mixte de la nature des connecteurs, ce qui signifie que les apprenants ont une vision majoritairement linguistique et grammaticale qui rattache les connecteurs aux catégories existantes, mais qu'ils les considèrent, en partie, comme une classe indépendante. Ceci est vraisemblablement lié à la manière dont les connecteurs sont enseignés, ou à l'usage des manuels, où le thème est présenté comme une unité à part entière.

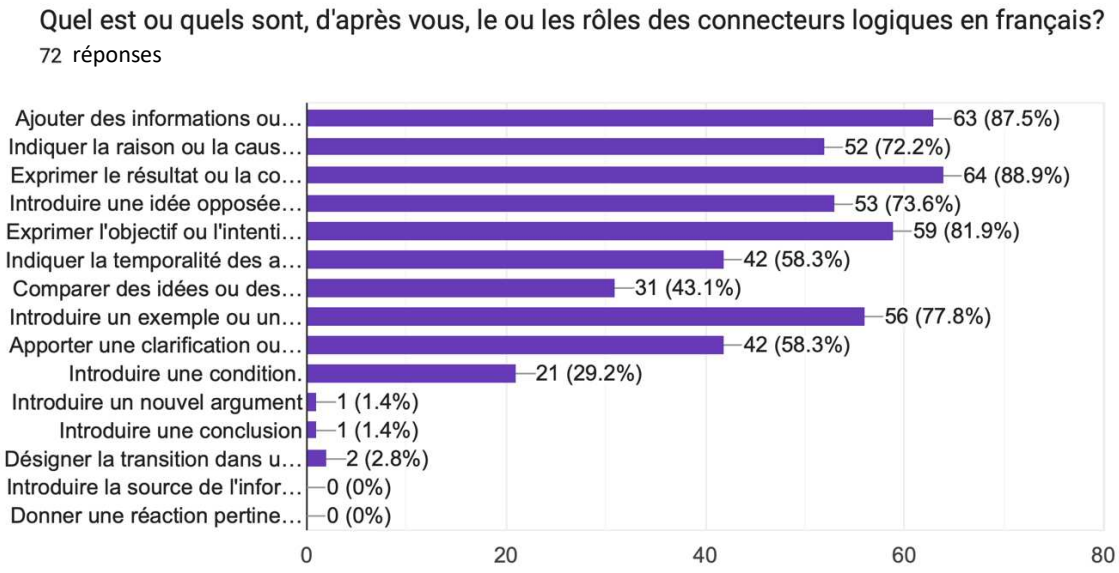


Graphique 53 : La perception des connecteurs

Certains rôles des connecteurs sont largement connus des apprenants, d'autres sont sous-estimés ou méconnus. Les connecteurs permettent d'exprimer le résultat ou la conséquence d'après 88,9 %, soit 64 réponses, d'ajouter des informations d'après 87,5 %, soit 63 réponses, d'exprimer l'objectif ou l'intention d'après 81,9 %, soit 59 réponses, d'introduire un exemple ou une illustration d'après 77,8 %, soit 56 réponses, d'introduire une idée opposée d'après 73,6 %, soit 53 réponses. Les réponses concernant les autres rôles des connecteurs sont beaucoup moins significatives : l'introduction d'une condition avec 29,2 %, soit 21 réponses ; la comparaison des idées ou des faits avec 43,1 %, soit 31 réponses ; la transition entre les idées dans un texte avec 2,8 %, soit 2 réponses ; l'introduction d'un nouvel argument avec 1,4 %, soit

1 réponse ; la conclusion avec 1,4 %, soit 1 réponse. Les apprenants ne mentionnent pas le rôle des connecteurs pour désigner la source de l'information ni pour exprimer une réaction pertinente dans la communication.

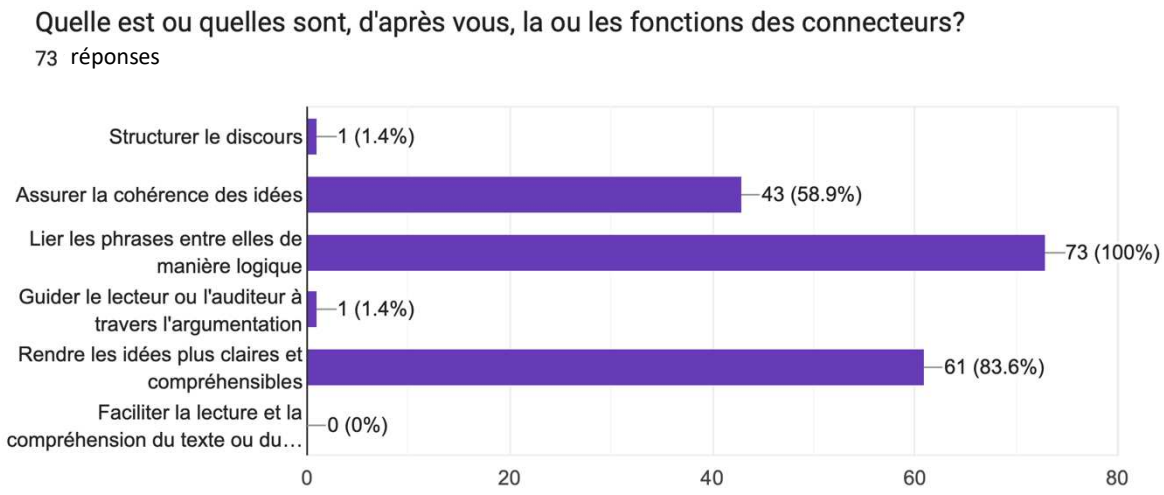
D'après l'étude des réponses reçues, nous pouvons déduire que les apprenants identifient certains rôles des connecteurs comme clés. Mais d'autres rôles, surtout les rôles argumentatifs ou métatextuels, permettant de mentionner les sources d'information, de structurer un discours ou un texte, d'assurer la transition entre les idées, etc., sont moins valorisés.



Graphique 54 : Les rôles des connecteurs en français

Parmi les fonctions des connecteurs, certaines sont plus connues par les apprenants que les autres : 100 %, soit 73 réponses (5 apprenants n'ayant pas répondu à la question), indiquent que la fonction essentielle des connecteurs est de lier les phrases entre elles de manière logique ; 83,6 %, soit 61 réponses, désignent l'impact des connecteurs sur la clarté et la structuration des idées ; et 58,9 %, soit 43 réponses, mentionnent les connecteurs comme des outils assurant la cohérence des idées. Les autres fonctions sont sous-estimées ou méconnues : structurer le discours et guider le lecteur ou l'auditeur à travers l'argumentation avec 1,4 % de réponses, soit 1 réponse, pour chaque option ; faciliter la lecture et la compréhension du texte ou du discours est une option qui n'est mentionnée dans aucune réponse.

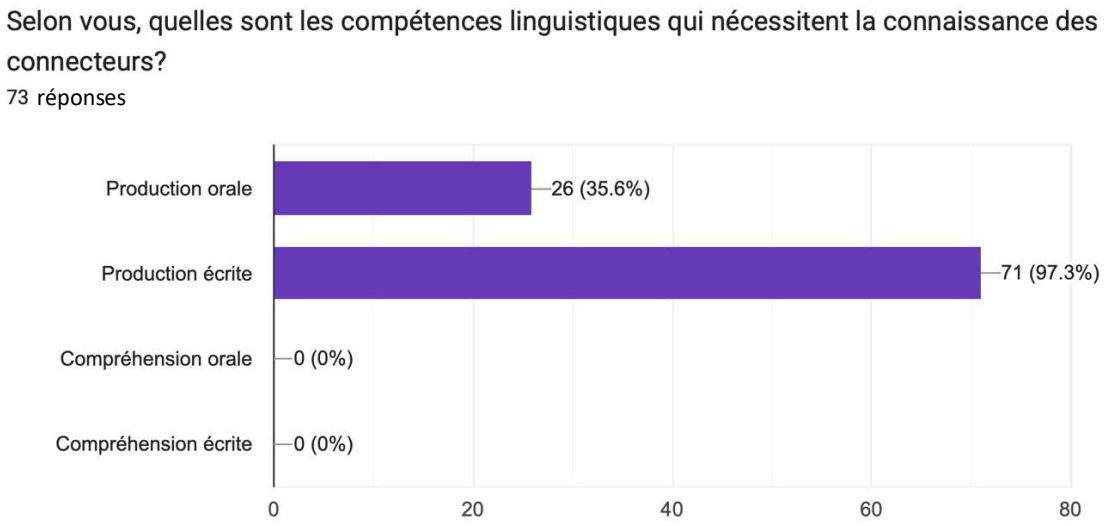
Ces réponses indiquent que, contrairement à la prise de conscience de l'utilité des connecteurs pour la liaison des phrases et la structuration claire des idées, leur influence reste limitée dans la rédaction d'un texte ou la structuration d'un discours logique, ainsi que dans la compréhension des textes écrits ou des discours oraux. Telle est la perception des fonctions des connecteurs chez les apprenants.



Graphique 55 : Les fonctions des connecteurs en français

Maîtriser les connecteurs est important pour la production écrite d'après 97,3 %, soit 71 réponses, ainsi que pour la production orale d'après 35,6 %, soit 26 réponses. La compréhension orale et la compréhension écrite ne sont mentionnées dans aucune réponse.

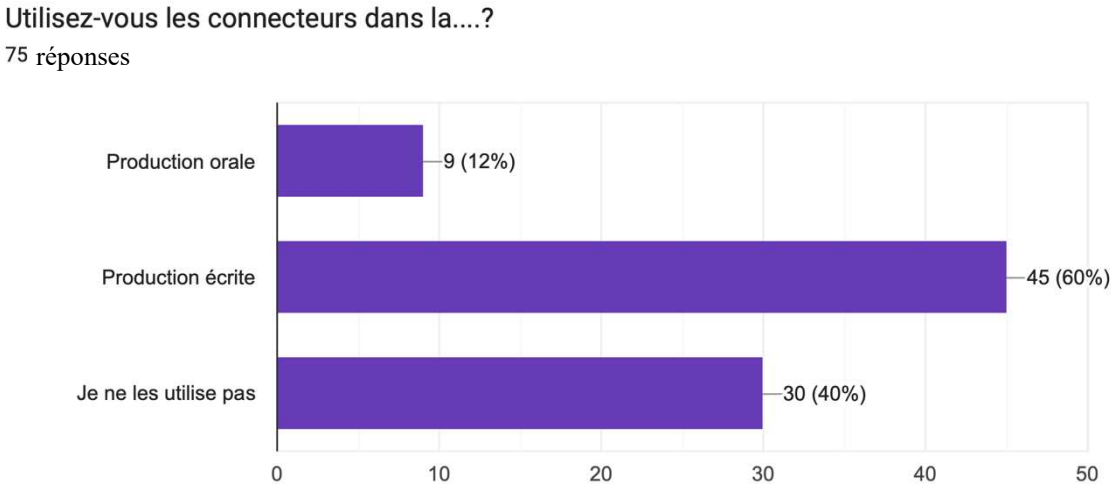
Ainsi, la majorité des apprenants estime que les connecteurs sont essentiels à l'écrit. S'ils en perçoivent l'importance pour la production écrite, ils sous-estiment leur rôle dans la communication orale. L'absence de reconnaissance de l'importance des connecteurs pour la compréhension orale et écrite suggère que les apprenants ne s'appuient pas sur eux pour interpréter les relations logiques au sein d'un texte lu ou d'un discours entendu. Les réponses données s'enchaînent avec celles des graphiques précédents, où les apprenants n'ont pas mentionné le rôle et la fonction des connecteurs en tant qu'outils permettant de donner des réactions pertinentes lors de l'interaction ou de guider les lecteurs ou les auditeurs dans la perception des informations lues ou entendues.



Graphique 56 : Les compétences linguistiques nécessitant l'implication des connecteurs

Nous trouvons crucial d'étudier les compétences linguistiques dans lesquelles les apprenants utilisent les connecteurs : 60 % de l'échantillon, soit 45 réponses, indiquent l'utilisation des connecteurs par les apprenants dans la production écrite ; 12 %, soit 9 réponses, mentionnent que les apprenants les utilisent à l'oral ; et 40 %, soit 30 réponses, montrent que ceux-ci ne les utilisent dans aucune compétence linguistique.

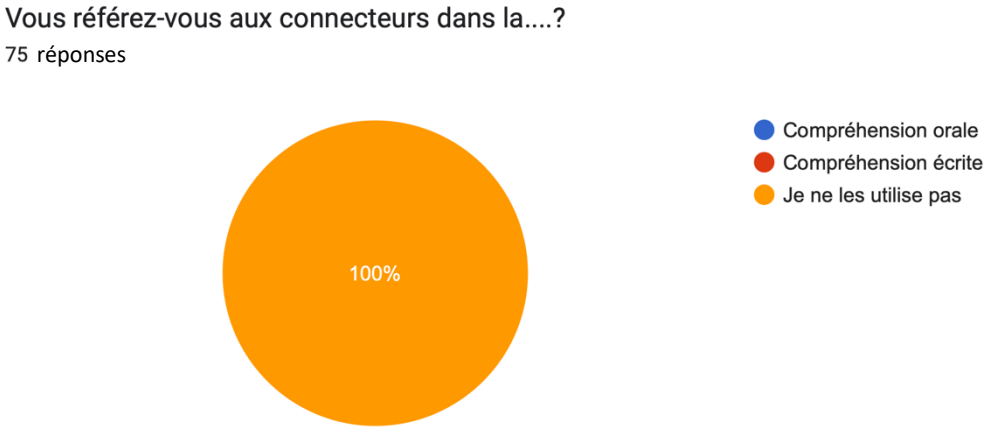
Un pourcentage significatif d'apprenants utilise les connecteurs dans la production écrite, tandis qu'un très petit nombre les utilise à l'oral. Il faut souligner qu'un nombre important d'apprenants ne les utilise pas dans leurs activités langagières. Ceci confirme une sous-exploitation des connecteurs dans la communication spontanée, ce qui peut être la conséquence d'un manque de sensibilisation des apprenants à l'importance de leur utilisation.



Graphique 57 : L'utilisation des connecteurs pour la production écrite ou orale

Le graphique suivant confirme encore une fois les résultats des graphiques précédents : 100 % de l'échantillon, soit 75 apprenants (3 apprenants n'ont pas répondu à la question), mentionnent ne jamais recourir aux connecteurs pour la compréhension orale ou écrite.

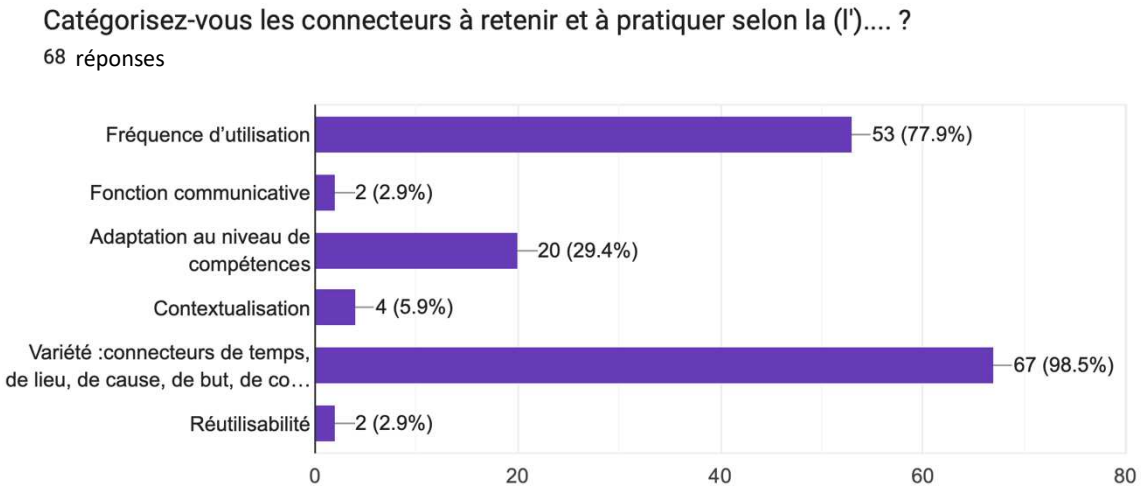
Les raisons d'une telle répartition des réponses peuvent être multiples et liées à divers facteurs. De ce fait, nous pouvons affirmer que, selon les réponses étudiées, les apprenants considèrent les connecteurs uniquement comme des éléments de structuration de la production écrite, plus rarement de la production orale, mais jamais comme des indices qui leur permettent d'exploiter la compréhension écrite ou orale.



Graphique 58 : Le recours aux connecteurs pour la compréhension écrite ou orale

La quasi-totalité des réponses, c'est-à-dire 98,5 % de l'échantillon, soit 67 réponses (10 apprenants n'ont pas répondu à la question), indique que les enquêtés classent les connecteurs avant tout selon leurs fonctions grammaticales et logiques. La fréquence d'utilisation est mentionnée par 77,9 %, soit 53 réponses, et l'adaptation au niveau des compétences par 29,4 %, soit 20 réponses. La contextualisation par 5,9 %, soit 4 réponses, la fonction communicative par 2,9 %, soit 2 réponses, et la réutilisabilité par 2,9 %, soit 2 réponses, sont des critères moins valorisés.

Nos observations nous permettent de constater que la majorité des apprenants procèdent à des catégorisations purement grammaticales, en privilégiant les connecteurs les plus courants. Cela limite considérablement l'approche plus fonctionnelle et communicative consistant à diviser les connecteurs en catégories, car elle ne tient pas compte de leur usage pragmatique ni de leur contextualisation.

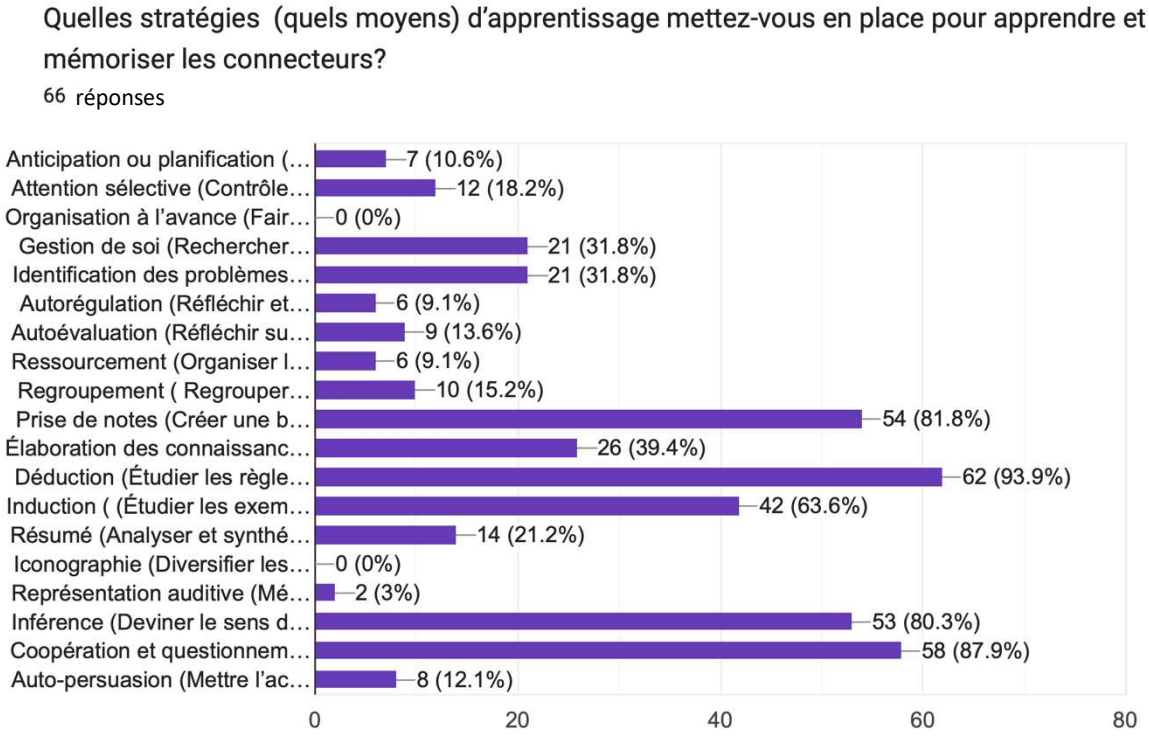


Graphique 59 : La catégorisation des connecteurs

Parmi les stratégies d'apprentissage privilégiées, la déduction, c'est-à-dire l'étude des règles grammaticales et la pratique des connecteurs, est mentionnée par 93,9 % des répondants, soit 62 réponses. Il existe également d'autres stratégies d'apprentissage largement appliquées aux connecteurs : la coopération et le questionnement par 87,9 %, soit 58 réponses ; la prise de

notes par 81,8 %, soit 54 réponses ; l'inférence par 80,3 %, soit 53 réponses ; et l'induction par 63,6 %, soit 42 réponses. Les apprenants recourent moins aux stratégies d'apprentissage, telles que l'élaboration des connaissances avec 39,4 %, soit 26 réponses, la gestion de soi et l'identification des problèmes avec 31,8 %, soit 21 réponses, pour chaque option, le résumé avec 21,2 %, soit 14 réponses, l'attention sélective avec 18,2 %, soit 12 réponses, le regroupement avec 15,2 %, soit 10 réponses, l'auto-évaluation avec 13,6 %, soit 9 réponses, l'auto-persuasion avec 12,1 %, soit 8 réponses, l'anticipation ou la planification avec 10,6 %, soit 7 réponses, le ressourcement et l'autorégulation avec 9,1 %, soit 6 réponses pour chaque option. L'organisation programmée et l'iconographie sont des stratégies d'apprentissage qui ne figurent dans aucune réponse, et la représentation auditive n'est mentionnée que dans 3 % des réponses, soit 2 réponses.

Nous pouvons constater que les apprenants étudient les règles grammaticales, interagissent avec leurs homologues pour mieux comprendre le contenu étudié, prennent des notes, devinent le sens des connecteurs en contexte, etc. Cependant, nous observons également que certaines stratégies d'apprentissage demeurent marginales. Par exemple, les apprenants ne planifient pas leur apprentissage, utilisent peu de supports visuels pour apprendre les connecteurs, etc. Les réponses s'alignent sur celles de la deuxième séquence du questionnaire et reprennent majoritairement les stratégies d'apprentissage que les apprenants privilégient dans l'apprentissage de la grammaire.

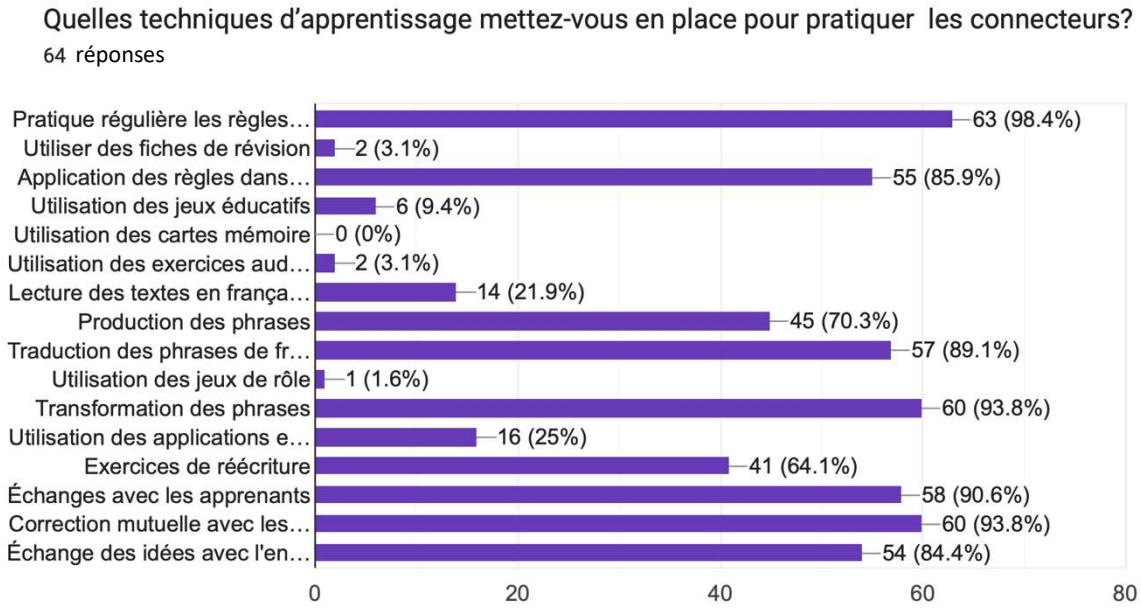


Graphique 60 : Les stratégies d'apprentissage des connecteurs

Les apprenants ont mentionné les techniques d'apprentissage auxquelles ils recourent dans leur travail sur les connecteurs : la pratique régulière des règles avec 98,4 %, soit 63 réponses ; la transformation des phrases et la correction mutuelle avec les autres apprenants avec 93,8 %, soit 60 réponses pour chaque option ; les échanges avec les apprenants avec 90,6 %, soit 58 réponses ; la traduction des phrases avec 89,1 %, soit 57 réponses ; l'application des règles dans les exercices avec 85,9 %, soit 55 réponses ; l'échange des idées avec l'enseignant avec 84,4 %, soit 54 réponses ; la production des phrases avec 70,3 %, soit 45 réponses ; les exercices de réécriture avec 64,1 %, soit 41 réponses ; l'utilisation des applications éducatives avec 25 %, soit 16 réponses ; la lecture des textes en français avec 21,9 %, soit 14 réponses. Plusieurs autres techniques d'apprentissage proposées dans le questionnaire sont beaucoup moins utilisées, voire ignorées par les apprenants : l'utilisation des jeux éducatifs avec 9,4 %, soit 6 réponses ; l'utilisation des exercices audio et des fiches de révision avec 3,1 %, soit 2

réponses pour chaque option ; l'utilisation des jeux de rôle avec 1,6 %, soit 1 réponse. Les apprenants n'utilisent pas de cartes mémoire pour apprendre les connecteurs.

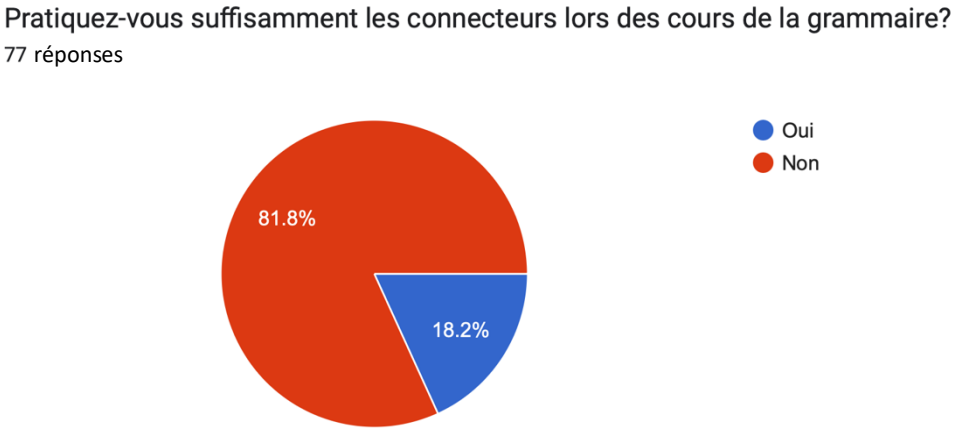
Les techniques dominantes observées sont à la fois analytiques et collaboratives. Les apprenants recourent majoritairement aux répétitions, aux transformations et à la correction collective, mais l'oral et l'aspect ludique de l'apprentissage sont négligés, ce qui peut freiner la fluidité d'assimilation et d'intégration des connecteurs dans le discours.



Graphique 61 : Les techniques d'apprentissage des connecteurs

Nous constatons que la majorité, avec 81,8 %, soit 63 réponses, admet ne pas pratiquer suffisamment les connecteurs pendant les cours de grammaire. Seuls 18,2 %, soit 14 apprenants (1 apprenant n'a pas répondu à la question), estiment que la pratique des connecteurs est suffisante pendant ces cours.

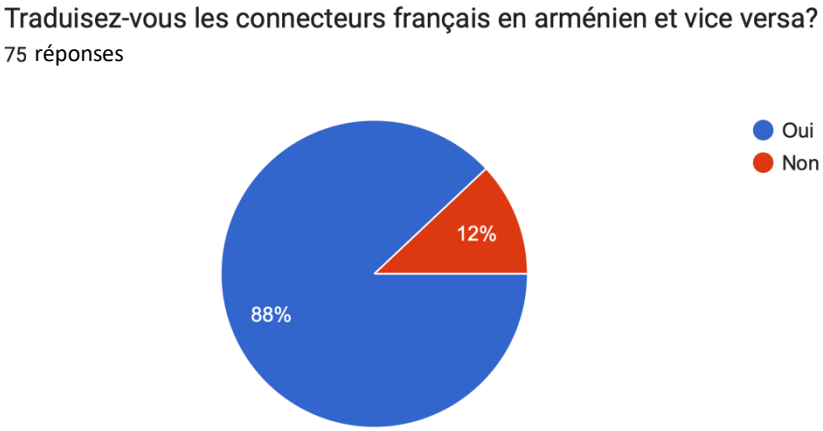
Les réponses reçues révèlent que les connecteurs appris ne sont pas suffisamment mis en pratique. Autrement dit, le thème des connecteurs semble sous-exploité dans l'enseignement de la grammaire.



Graphique 62 : La pratique des connecteurs pendant les cours de français

88 %, soit 66 apprenants, traduisent les connecteurs du français en arménien et vice-versa, contre 12 %, soit 9 apprenants (dont 3 n'ont pas répondu à la question), qui les apprennent directement en français, sans recourir à la recherche d'équivalences en langue maternelle.

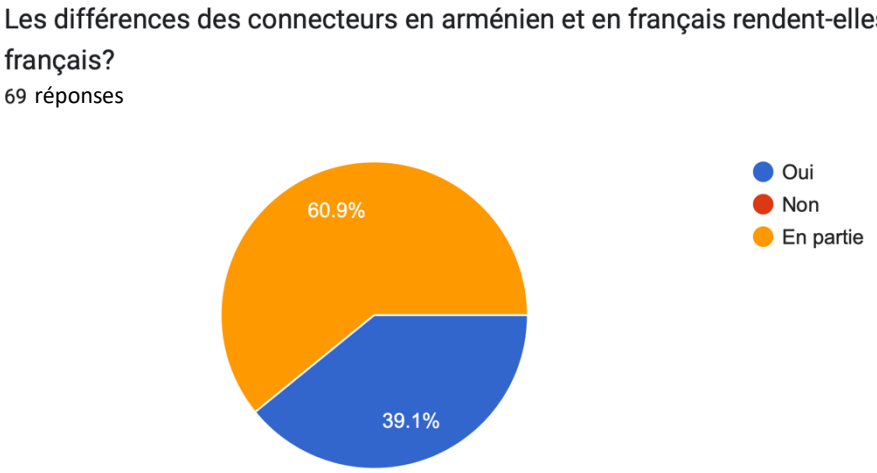
Ainsi, la majorité des apprenants établissent des parallèles entre les connecteurs en arménien et en français. Il s'agit de rechercher des similitudes entre les deux langues, ce qui facilite l'acquisition des connecteurs, à condition qu'elles soient correctement exploitées et que les différences de fonctionnement entre les deux langues soient explicites. En d'autres termes, les apprenants semblent s'appuyer sur leur langue maternelle pour comprendre les connecteurs en français, ce qui peut entraîner des risques d'interférences linguistiques, en particulier si certains connecteurs manquent d'équivalents exacts en arménien ou si plusieurs connecteurs en français présentent la même traduction littérale, ce qui peut générer des erreurs d'usage ou de sens.



Graphique 63 : La traduction des connecteurs du français en arménien et vice versa

Sur 69 réponses reçues (9 apprenants n'ont pas répondu), 60,9 %, soit 42 apprenants, reconnaissent que les différences entre les connecteurs dans les deux langues rendent leur utilisation particulièrement difficile, et 39,1 %, soit 27 apprenants, estiment que ces différences rendent leur usage partiellement difficile.

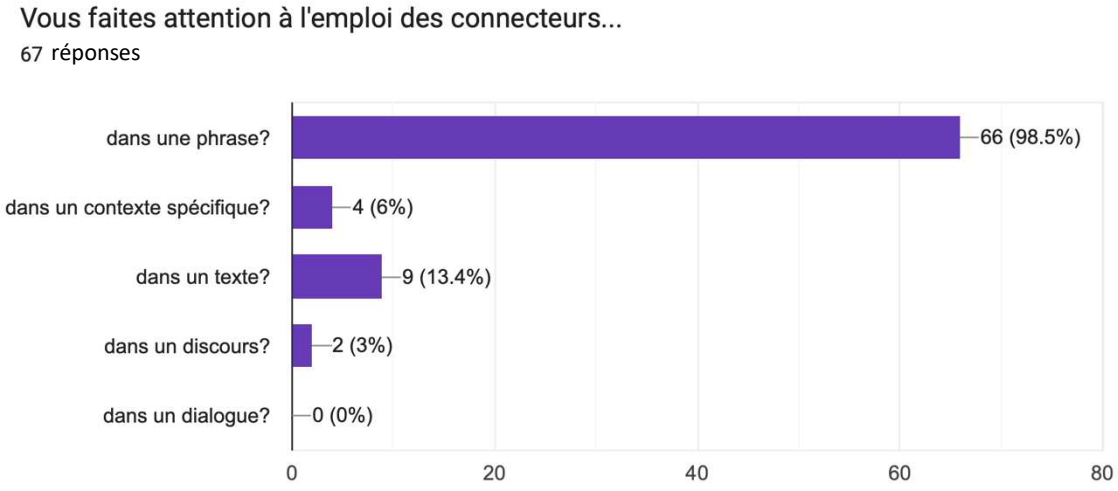
Nous constatons que les apprenants ressentent une certaine interférence linguistique, mais elle n'est pas perçue comme un obstacle majeur par tous les enquêtés.



Graphique 64 : La difficulté de l'usage des connecteurs par la suite des différences entre les deux langues

Les apprenants accordent majoritairement de l'attention à l'emploi des connecteurs dans la phrase : 98,5 %, soit 66 réponses (11 apprenants n'ont pas répondu à la question). D'après 13,4 %, soit 9 réponses, les connecteurs sont des repères dans un texte. 6 %, soit 4 réponses, mettent en valeur l'importance des connecteurs dans le contexte spécifique, et 3 %, soit 2 réponses, les qualifient d'importants dans un discours. Aucun apprenant n'a mentionné l'emploi des connecteurs dans un dialogue.

Ainsi, nous voyons que les apprenants se focalisent sur la grammaire et l'usage des connecteurs à l'échelle de la phrase, mais négligent leur rôle dans la structuration des idées à l'échelle du texte ou du discours. Force est de constater que les connecteurs sont sous-exploités à l'oral, plus particulièrement en interaction, ce qui témoigne de leur intégration restreinte à l'usage spontané de la langue.



Graphique 65 : Les structures dans lesquelles les apprenants font attention aux connecteurs

Tous les apprenants, sans exception, indiquent ne pas apprendre les connecteurs dans le cadre de la préparation aux examens du DELF, du TCF, etc.

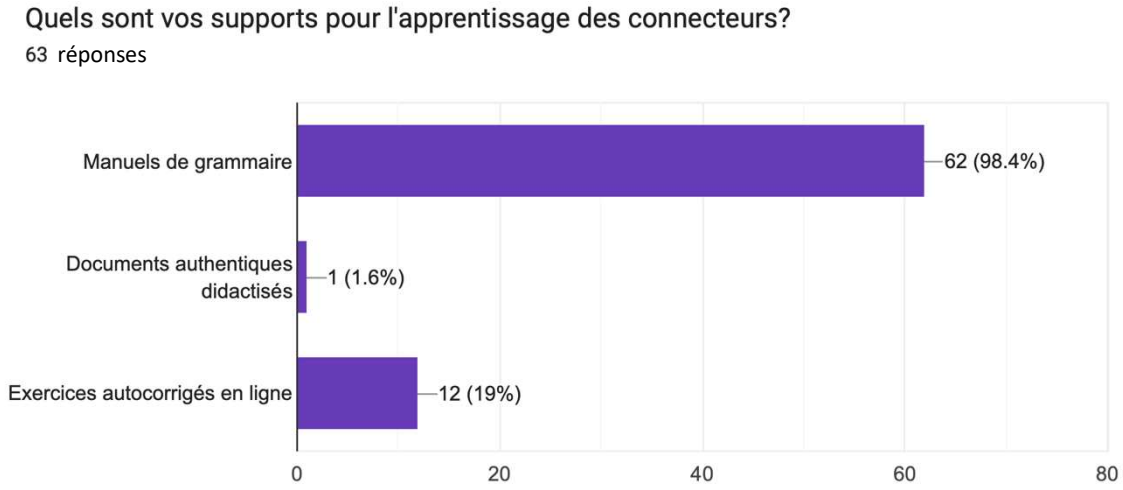
Ceci ne s'avère pas étonnant, car, comme nous l'avons vu dans la deuxième séquence du questionnaire, les séances de préparation à ces examens ne sont pas organisées dans les universités. Évidemment, les apprenants ne font pas de liens entre l'usage des connecteurs et leur importance pour réussir ces examens, bien que leur maîtrise soit évaluée selon les grilles d'évaluation de ces examens, notamment en production écrite et orale.



Graphique 66 : L'apprentissage des connecteurs dans le cadre de la préparation aux examens internationaux de certification en FLE lors des cours de grammaire

Les manuels de grammaire sont les supports principaux de l'apprentissage des connecteurs selon 98,4 %, soit 62 réponses (15 apprenants n'ont pas répondu à la question). Les exercices autocorrigés en ligne avec 19 %, soit 12 réponses, et les documents authentiques didactisés avec 1,6 %, soit 1 réponse, ne sont pas des supports populaires auprès des apprenants.

Les réponses fournies confirment, une fois encore, l'approche académique et structurée de l'apprentissage de la grammaire, centrée sur l'étude des règles et l'accomplissement des exercices traditionnels figurant dans les manuels de grammaire. Comme dans le cas de la grammaire en général, les documents authentiques adaptés ne font pas partie des ressources d'apprentissage des connecteurs et les outils numériques restent sous-exploités, ce qui révèle un manque de contextualisation et d'apprentissage dans des situations réelles.

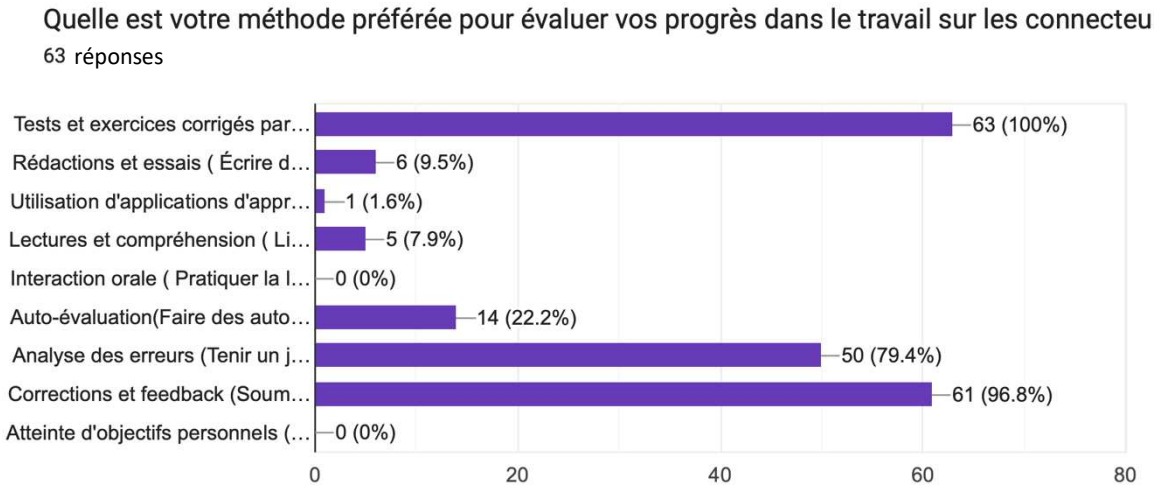


Graphique 67 : Les supports didactiques pour l'apprentissage des connecteurs

D'après 100 % de l'échantillon, soit 63 réponses (15 apprenants n'ont pas répondu à la question), les tests et les exercices corrigés par l'enseignant sont les méthodes privilégiées pour évaluer les connaissances sur les connecteurs. Les corrections et les retours sur les erreurs sont mentionnés dans 96,8 % des réponses, soit 61 réponses. L'analyse des erreurs est également une méthode jugée efficace par 79,4 %, soit 50 réponses. D'autres méthodes d'évaluation sont beaucoup moins populaires : l'auto-évaluation est citée par 22,2 % de l'échantillon, soit dans 14 réponses ; la rédaction des essais et autres types de production écrite figure dans 9,5 %, soit dans 6 réponses ; la lecture et la compréhension ne sont pas populaires et sont mentionnées comme des méthodes d'évaluation privilégiées seulement 7,9 %, soit 5 réponses ; l'utilisation des applications d'apprentissage figure seulement dans 1,6 %, soit dans 1 réponse. L'interaction orale et l'atteinte des objectifs personnels ne sont mentionnées dans aucune réponse.

Les réponses obtenues montrent que les apprenants suivent les mêmes tendances dans l'évaluation des connecteurs que dans celle de la grammaire générale. Les méthodes académiques et formelles d'évaluation des connaissances acquises demeurent les plus courantes. L'interaction orale, la production, etc., ne sont pas perçues comme des méthodes pertinentes pour l'évaluation des connecteurs, ce qui en dévalorise la fonction dans ces types de communication. Le manque d'auto-évaluation constitue, à notre avis, une lacune majeure, car, en l'absence de celle-ci, les apprenants ne développent pas leur sens de l'autonomie et de

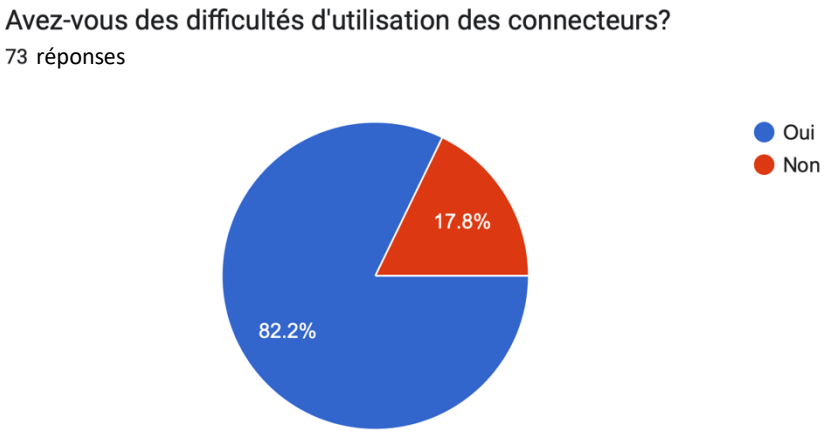
la responsabilité, ne fixent pas d'objectifs individuels et ne suivent pas leurs propres progrès. De plus, l'absence d'exercices de rédaction susceptibles de constituer le plus vaste champ d'application et d'évaluation des connecteurs mérite notre attention.



Graphique 68 : Les méthodes d'évaluation des connaissances des connecteurs

Nous constatons que 82,2 %, soit 60 apprenants (5 apprenants n'ont pas répondu à la question), rencontrent des difficultés à utiliser les connecteurs. Une minorité de 17,8 %, soit 13 apprenants, maîtrise l'usage des connecteurs sans difficulté particulière.

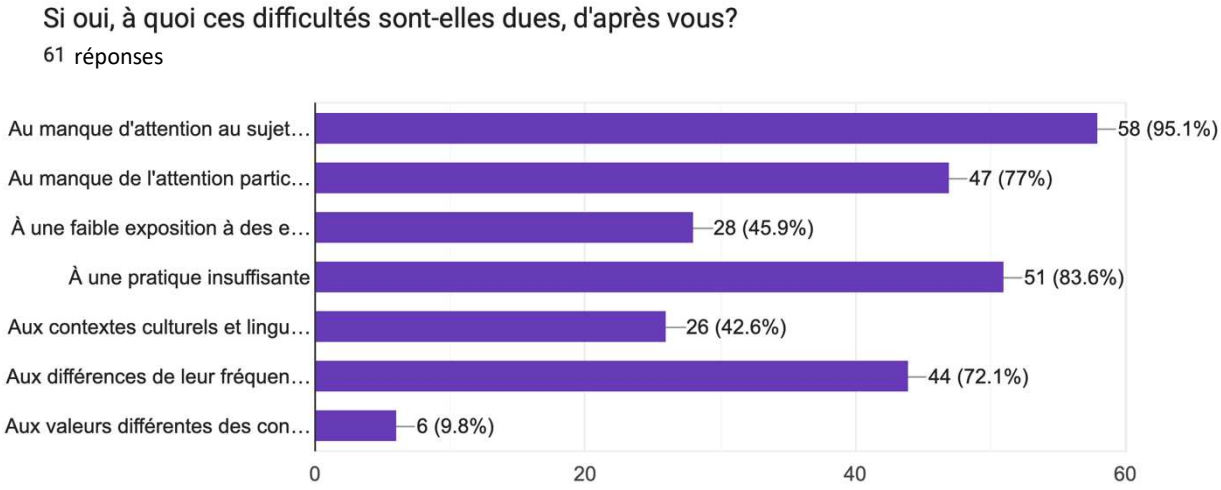
Nous constatons ainsi que l'usage des connecteurs pose un obstacle significatif à l'apprentissage du français, probablement dû à un manque de pratique en contexte, à des interférences linguistiques avec l'arménien, à des difficultés à distinguer les nuances entre différents connecteurs, etc.



Graphique 69 : Les difficultés de l'utilisation des connecteurs

Nous avons demandé aux apprenants de préciser les difficultés rencontrées dans l'usage des connecteurs, s'ils en ont. La mosaïque des difficultés se présente comme suit : le manque d'attention au thème des connecteurs selon 95,1 % de l'échantillon, soit 58 réponses (17 apprenants n'ont pas répondu à la question) ; la pratique insuffisante des connecteurs selon 83,6 %, soit 51 réponses ; le manque d'attention particulière à l'apprentissage des connecteurs selon 77 %, soit 47 réponses ; la différence de l'usage des connecteurs entre les deux langues selon 72,1 %, soit 44 réponses ; une faible exposition à des exemples pratiques de l'usage des connecteurs selon 45,9 %, soit 28 réponses ; les contextes culturels et linguistiques différents de l'usage des connecteurs dans les deux langues selon 42,6 %, soit 26 réponses ; les valeurs différentes de l'usage des connecteurs dans les deux langues selon 9,8 %, soit 6 réponses. Ce sont les facteurs auxquels les apprenants attribuent les difficultés rencontrées dans l'usage des connecteurs.

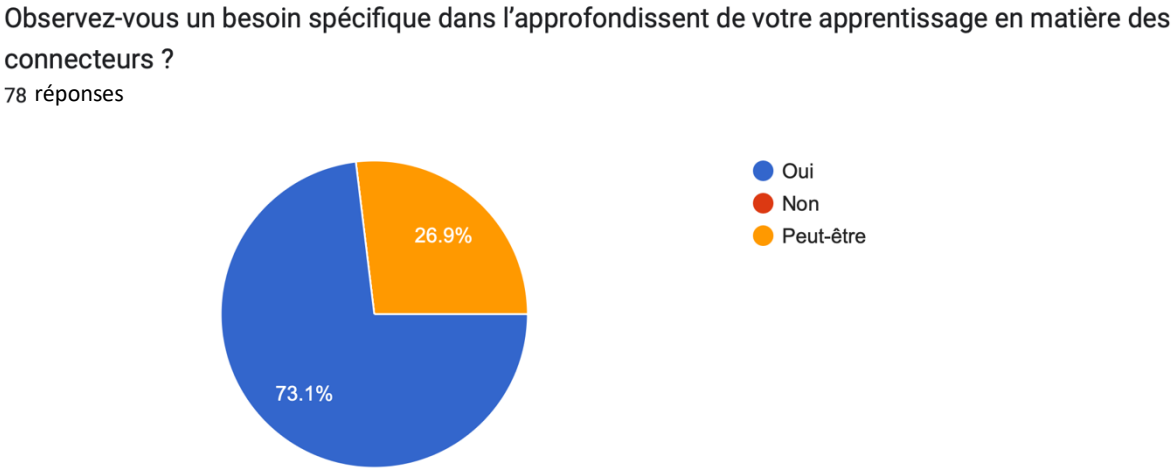
Ainsi, le manque d'attention portée aux connecteurs et leur pratique insuffisante sont les principales sources de difficultés d'apprentissage et d'usage. Autrement dit, les connecteurs sont souvent considérés comme des éléments secondaires, et aucun travail n'est mené pour en valoriser l'usage. Les fréquences d'utilisation et les valeurs des connecteurs diffèrent entre l'arménien et le français, ce qui induit chez les apprenants arméniens des perceptions déformées de leur rôle et de leurs fonctions en français.



Graphique 70 : Les raisons des difficultés de l'utilisation des connecteurs

73,1 %, soit 57 apprenants, ont donné une réponse affirmative à la question sur leurs besoins spécifiques en matière d'approfondissement de l'apprentissage des connecteurs. 26,9 %, soit 21 apprenants, hésitent quant à la nécessité d'un tel approfondissement.

Nous constatons qu'un nombre important d'apprenants s'expriment en faveur de l'amélioration et de la consolidation de l'apprentissage des connecteurs, ce qui confirme qu'ils sont conscients des lacunes d'apprentissage. L'hésitation des apprenants peut être interprétée comme une méconnaissance de l'importance des connecteurs dans leur expression orale et écrite, des lacunes non identifiées ou d'autres facteurs.



Graphique 71 : Les besoins d'approfondissement de l'apprentissage des connecteurs

En guise de conclusion, nous trouvons que l'analyse des réponses des apprenants concernant l'apprentissage des connecteurs révèle plusieurs difficultés spécifiques ainsi que des tendances d'apprentissage qui méritent notre attention. L'apprentissage des connecteurs, qui se déroule principalement à l'aide des manuels de grammaire, est majoritairement grammatical et non discursif, sans l'intégration observable du contenu étudié dans des contextes communicatifs et authentiques. De plus, l'absence d'attention spécifique à l'apprentissage des connecteurs, leur pratique insuffisante en contexte et bien d'autres facteurs rendent cet apprentissage décontextualisé, et les apprenants rencontrent des difficultés à les utiliser dans la communication orale ou écrite. Ainsi, les pratiques révélées nous permettent de faire des généralisations sur les lacunes de l'apprentissage des connecteurs et d'apporter des ajustements importants dans la sélection du contenu à enseigner ainsi que dans les stratégies d'enseignement.

5.6.4. BILAN DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DES APPRENANTS

Les résultats de notre enquête auprès des apprenants concernant l'apprentissage de la grammaire et des connecteurs mettent en évidence les aspects saillants de cet apprentissage qui méritent notre attention la plus soignée

Avant tout, nous constatons que les apprenants reconnaissent l'importance de la grammaire pour progresser en français. Ils ont toutefois une perception de l'apprentissage de la grammaire souvent trop théorique et complexe, parfois déconnectée des usages réels en communication. Les connecteurs, bien qu'identifiés comme essentiels à la cohérence des textes, suivent cette tendance et demeurent souvent perçus comme des notions abstraites et difficiles à mémoriser.

Les stratégies d'apprentissage privilégiées par les apprenants ne sont pas diversifiées. Ils optent souvent pour l'apprentissage des règles de grammaire, des listes de connecteurs, etc., et recourent, par exemple, à des stratégies de répétition ou de mémorisation. Les stratégies de production active, telles que le réemploi du contenu étudié à l'oral ou à l'écrit, la rédaction guidée, etc., demeurent moins fréquentes. L'auto-apprentissage n'est plus courant chez les

apprenants, et leur apprentissage dépend fortement des consignes des enseignants ainsi que des supports d'apprentissage. En d'autres termes, dans leur apprentissage, les apprenants recourent à des stratégies cognitives telles que la déduction, l'induction et l'inférence, ce qui est cohérent avec l'apprentissage de la grammaire. En revanche, ils ignorent les stratégies métacognitives, telles que l'autorégulation, l'auto-évaluation, l'anticipation, etc., qui pourraient leur donner accès à des réflexions plus analytiques et synthétiques, en les poussant davantage vers une autonomie dans l'apprentissage.

Certains utilisent des ressources numériques ou bilingues, ainsi que des supports visuels ou auditifs, dans le cadre de l'apprentissage. Cependant, une telle utilisation n'est pas réellement généralisée, et le rôle majeur des supports traditionnels constitue une lacune importante dans l'intégration des nouvelles technologies à l'apprentissage.

Les points révélés placent les apprenants dans un contexte très formel et traditionnel d'apprentissage de la grammaire. C'est un format d'apprentissage où les exercices d'intégration de la grammaire dans la communication, de la prise de parole spontanée ou de l'usage des structures grammaticales étudiées dans un contexte naturel manquent, et il n'est pas facile de réemployer activement le contenu grammatical dans des situations de communication proches du réel. La quasi-absence d'attention portée à la production écrite ou orale dans le cadre de cet apprentissage ne permet pas aux apprenants de développer les compétences correspondantes et les expose à une insécurité linguistique. En outre, l'auto-évaluation insuffisante et le manque de divers outils de correction automatique ne permettent pas aux apprenants de renforcer leur autonomie grammaticale, d'identifier leurs lacunes individuelles, de se fixer des objectifs spécifiques et de progresser individuellement dans leur apprentissage. Cependant, il convient de noter que les apprenants mentionnent, dans leurs réponses, des échanges actifs en salle pendant les cours de grammaire, tant entre l'enseignant et les apprenants que parmi les apprenants eux-mêmes, ce qui favorise une dynamique de groupe et contribue à l'apprentissage collaboratif et collectif.

En conclusion, il apparaît que les apprenants sont conscients de l'importance des connecteurs pour la cohérence, mais leur apprentissage n'aboutit pas au-delà de la phrase et ne prend pas de vraies ampleurs textuelles ou discursives. Les cours de grammaire pour l'apprentissage des connecteurs restent très axés sur les règles grammaticales et leur pratique par des exercices traditionnels. En effet, les exercices comme la transformation des phrases, les

exercices à lacunes, les traductions du français en arménien et inversement, etc., sont rarement complétés par des activités ancrées dans des contextes réels et variés, qui permettraient aux apprenants de mobiliser les connecteurs acquis en situation. Les apprenants établissent des ponts entre leur langue maternelle et le français, ce qui peut, d'une part, faciliter l'acquisition des connecteurs si les similitudes sont bien exploitées, mais, d'autre part, accentuer les difficultés, en particulier lorsque les connecteurs en français fonctionnent différemment de ceux en arménien. Ainsi, dans l'apprentissage, sévissent la surcharge cognitive, le manque de stratégies d'appropriation et les interférences de la langue maternelle.

Cet apprentissage structuré a certainement des atouts incontestables qui lui procurent une envergure universelle pour l'enseignement de la grammaire, entérinée depuis des siècles. Néanmoins, dans la nouvelle configuration et dans un monde en changement rapide, il est essentiel de favoriser un apprentissage progressif et contextualisé qui conduit les apprenants à étudier les connecteurs non seulement comme des éléments grammaticaux isolés, mais surtout comme des outils de structuration discursive, indispensables dans les productions orales et écrites, ainsi que comme des repères importants dans les compréhensions orale et écrite.

5.2. BILAN CROISÉ DES ANALYSES DES QUESTIONNAIRES DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS

Comme nous l'avons précédemment mentionné, nous avons adopté une conception miroir pour les questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants. Autrement dit, nous avons conçu des questionnaires similaires, de trois séquences chacun, dont la première nous permet de connaître notre échantillon, composé d'enseignants et d'apprenants ; la deuxième comprend des questions concernant l'enseignement de la grammaire chez les enseignants et son apprentissage chez les apprenants ; et la troisième se focalise sur l'enseignement des connecteurs et leur apprentissage. La structure et la nature des questions similaires nous permettent de comparer les opinions des deux côtés et de les croiser afin d'obtenir une image d'ensemble des phénomènes étudiés. Cette étude comparative confère une valeur pédagogique et didactique accrue à notre recherche et offre une vue d'ensemble de la vision de tous les participants en matière d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire et des connecteurs.

Ainsi, trois dimensions essentielles sont abordées dans cette étude comparative : scientifiques, didactiques et pédagogiques.

En premier lieu, cette vision bilatérale permet de croiser deux perspectives : celle des enseignants, qui conçoivent, planifient et transmettent, et celle des apprenants, qui reçoivent, traitent et réutilisent. Nous ne nous contentons pas de la description de deux réalités isolées, mais mettons en évidence les points de convergence et les zones de friction, ce qui enrichit davantage notre recherche. Il s'agit d'une partie particulièrement clé et innovante de notre travail, car les études qui croisent systématiquement les représentations des deux parties dans le contexte arménien ne figurent ni dans la littérature concernée ni dans les travaux des chercheurs arméniens ou étrangers.

En second lieu, cette étude constitue une base solide pour un éventuel ajustement de l'enseignement, car les réalités observées sous un nouvel angle forment une nouvelle perception de l'apprentissage de la grammaire et des connecteurs. Les difficultés exprimées par les apprenants peuvent permettre de reconsidérer la situation actuelle de l'enseignement, de mettre en lumière les malentendus pédagogiques et de réduire les écarts entre les visions des deux parties. Par exemple, les enseignants estiment que l'enseignement des connecteurs est suffisamment approfondi, tandis que les apprenants estiment qu'il manque d'exercices pratiques. La mise en parallèle des réponses obtenues aide à révéler les stratégies d'enseignement et à analyser les stratégies d'apprentissage, afin de nous assurer d'un travail harmonieux d'enseignement et d'apprentissage. Cette vue d'ensemble didactique permet d'observer et de rapprocher les représentations de deux points de vue et d'améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est une voie qui mène de la planification didactique à l'appropriation efficace du contenu grammatical, en établissant un équilibre entre la théorie et la pratique.

En troisième lieu, l'identification des divergences permet de mieux cibler les points faibles des outils pédagogiques actuels, ce qui conduit à des choix de manuels plus avisés, à la recherche d'autres supports didactiques, à l'actualisation du contenu enseigné et appris, etc. L'exploitation des nouvelles ressources d'enseignement et les nouvelles formes de la manipulation du contenu à enseigner requièrent souvent la remise à niveau des compétences professionnelles variées chez les enseignants. Ceci peut mettre en évidence les besoins des

enseignants en formation continue en matière de stratégies d'enseignement, de choix des supports pédagogiques, d'introduction aux TICE, etc.

En synthétisant les résultats obtenus, nous constatons que les enseignants et les apprenants considèrent la maîtrise de la grammaire comme une composante essentielle pour structurer l'apprentissage et garantir la correction linguistique. En effet, il existe un consensus quant à son importance. Une approche commune s'observe dans l'usage des supports pédagogiques : les enseignants et les apprenants mentionnent majoritairement les manuels de grammaire traditionnels comme supports principaux d'enseignement et d'apprentissage. Les apprenants ne recourent pas à l'esprit d'initiative et dépendent largement des ressources fournies par les enseignants, et ces derniers ne manifestent pas de tendances observables en matière d'actualisation des ressources d'enseignement. Les enseignants mentionnent l'acquisition durable des structures grammaticales et le remploi du contenu appris dans des contextes communicatifs comme des difficultés majeures auxquelles les apprenants font face lors de l'apprentissage de la grammaire. Les apprenants, à leur tour, ajoutent la compréhension et la mémorisation des règles complexes, ainsi que leur application dans des situations réelles, comme des défis rencontrés lors de l'apprentissage. Les difficultés mentionnées sont similaires, mais vues sous des angles différents : les deux côtés soulignent surtout le transfert du contenu acquis en production. En matière d'évaluation du contenu grammatical enseigné et acquis, les enseignants et les apprenants recourent au format classique, notamment à l'évaluation par des tests écrits.

Si les divergences majeures ne sont pas révélées en matière de grammaire, nous en observons plusieurs dans la perception du rôle, dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage des connecteurs, etc. Ainsi, les enseignants mettent l'accent sur le rôle des connecteurs, essentiels pour assurer la cohérence et la fluidité du discours, tant à l'oral qu'à l'écrit. Les apprenants, à leur tour, bien qu'enclins à en reconnaître l'importance, les apprennent de manière passive, sans prise de conscience de leur propre rôle. Nous pouvons observer un consensus quant à leur utilité, mais un manque de conscience métalinguistique chez les apprenants. En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les enseignants mentionnent en particulier l'intégration des connecteurs dans les productions écrites, tandis que les apprenants mettent l'accent sur la mémorisation et l'imitation des modèles étudiés. Autrement dit, les enseignants privilégient l'intégration fonctionnelle ; les apprenants demeurent dans un mode

d'apprentissage lexical. En outre, un écart important est constaté entre la variété des connecteurs enseignés et celle réellement maîtrisée. Nous pouvons constater que les enseignants présentent plusieurs types de connecteurs logiques, d'organisateurs textuels et de connecteurs argumentatifs, mais les apprenants se disent connaître, maîtriser et réutiliser une quantité limitée de connecteurs fréquents. Ils indiquent également une confusion entre certains connecteurs proches, une omission de connecteurs, ainsi qu'une surutilisation des connecteurs les plus simples. Ainsi, les enseignants soulignent la variété et l'adaptation au registre, tandis que les apprenants restent sur la base.

En outre, les enseignants et les apprenants reconnaissent communément l'importance de la grammaire et des connecteurs. Cependant, les enseignants déclarent aborder les connecteurs comme des outils de structuration du discours, tandis que les apprenants les perçoivent comme des mots isolés à mémoriser.

Il s'agit d'un fait intéressant, car il nous semble que les apprenants ne perçoivent souvent pas en totalité les intentions des enseignants ni les points que ces derniers jugent importants. Ainsi, dans la plupart des cas, les deux parties s'accordent sur l'importance de la grammaire, mais leurs priorités et leurs perceptions diffèrent. Par exemple, les enseignants estiment qu'il convient de mettre l'accent sur l'intégration du contenu grammatical dans la communication, tandis que les apprenants attendent une explication détaillée et progressive avant toute mise en pratique. Cette divergence appelle à rechercher un équilibre entre l'intégration fonctionnelle et l'explication structurée.

En conclusion, cette étude comparative met en relation la théorie de la didactique, la pratique d'enseignement et l'expérience réelle des apprenants, ce qui renforce la validité et l'applicabilité de la recherche. Les similitudes révélées permettent de constater que, dans plusieurs cas, les enseignants parviennent à rapprocher leur vision des choses de celle des apprenants, mais les divergences mentionnées montrent que, dans certains cas, les deux parties n'arrivent pas à suivre les mêmes principes dans leur travail, ce qui conduit à la réalisation partielle des objectifs fixés en matière d'enseignement et d'apprentissage.

La clé serait donc d'allier les pratiques traditionnelles d'enseignement, les explications guidées et la mise en contexte communicative, afin de permettre aux apprenants d'accéder à une perception détaillée des rouages motivationnels qui orchestrent leur propre apprentissage.

CONCLUSION

L'analyse menée dans le Chapitre 5 de notre recherche a permis d'établir un panorama complet des représentations, des pratiques et des difficultés liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la grammaire en général et des connecteurs en particulier.

Les résultats des questionnaires auprès des enseignants et des apprenants montrent à la fois des convergences et des divergences importantes. Les enseignants affirment s'accorder sur le rôle clé des connecteurs en tant qu'instruments de cohésion textuelle et argumentative, mais, dans la pratique, leur enseignement reste dominé par l'explication grammaticale traditionnelle et par des exercices de transformation axés sur des phrases isolées, surtout à l'aide des méthodes explicatives traditionnelles, centrées sur les règles et les exercices structuraux, au détriment des approches communicatives et textuelles. Les apprenants, quant à eux, reconnaissent l'importance des connecteurs pour structurer un discours cohérent, mais manquent d'exemples et de contextualisation et, par la suite, éprouvent des difficultés à appliquer les règles apprises dans des productions écrites ou orales, qu'elles soient spontanées ou non. C'est à travers cette analyse que nous constatons un écart visible entre l'intention didactique et la réalité pédagogique, la réception ou l'apprentissage réels. Ce décalage et le déficit de mise en pratique fonctionnelle traduisent une tension classique de l'apprentissage des langues : la grammaire est perçue comme indispensable, mais son enseignement et son apprentissage peinent encore à trouver un équilibre entre la rigueur formelle et l'efficacité tangible. Ainsi, les représentations croisées des enseignants et des apprenants révèlent les zones de convergence et de divergence, confirmant que l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, en particulier des connecteurs, dans les universités en Arménie sont marqués à la fois par une conscience partagée de leur rôle et par des limites didactiques et pédagogiques qui en freinent l'appropriation effective. Ces constats constituent une base solide pour la réflexion prospective qui suivra : comment concevoir des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux spécificités du public arménophone, en particulier dans notre contexte de formation des spécialistes du FLE, en intégrant la dimension discursive et en favorisant le transfert du contenu grammatical vers les compétences de communication réelle ?

CHAPITRE 6. PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES CONNECTEURS

INTRODUCTION

Les chapitres précédents de notre travail ont posé des fondements théoriques et pratiques solides, permettant de formuler des recommandations pédagogiques et didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage ciblés des connecteurs. Sans ambition de révolutionner l'enseignement de la grammaire dans les universités arméniennes, notre objectif est de nous appuyer sur les pratiques existantes afin de les enrichir et de proposer aux enseignants des outils concrets et transférables qui visent non seulement le travail sur le thème des connecteurs, mais peuvent également servir de support au perfectionnement de l'enseignement de la grammaire du FLE dans son ensemble grâce à un modèle quasi universel et adaptable à d'autres contenus grammaticaux.

Dans notre contexte, la majorité des enseignants recourent à des stratégies d'enseignement, des supports didactiques, des méthodes d'évaluation, etc., de nature traditionnelle. De ce fait, les stratégies d'enseignement des connecteurs ne doivent pas entrer en contradiction avec les pratiques existantes et enracinées, mais s'inscrire dans une logique de continuité et d'intégration progressive pour assurer une démarche évolutive au sein de ces pratiques. C'est ainsi qu'elles seront susceptibles de générer des changements de fond à long terme tout en amorçant des transformations durables.

Le rôle majeur que jouent les connecteurs dans la cohérence et la cohésion du discours, tant à l'écrit qu'à l'oral, explique notre intérêt professionnel pour leur enseignement et leur apprentissage. Plus les apprenants maîtrisent les connecteurs et en font preuve dans leurs productions, plus leurs progrès dans l'apprentissage du FLE deviennent visibles, notamment à travers des discours structurés, cohérents et cohésifs. L'analyse des questionnaires des enseignants et des apprenants présentée dans le Chapitre 5 nous a permis de faire les constats suivants : l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs restent souvent limités au niveau phrastique, sans intégration dans les dimensions discursives ; les stratégies d'enseignement et

d'apprentissage spécifiques aux connecteurs sont rarement mises en place ; les connecteurs sont surtout valorisés à l'écrit, beaucoup moins à l'oral, et encore plus marginalisés dans les activités de compréhension ; leur fonction est réduite à la dimension purement grammaticale, sans véritable ancrage communicatif ni pragmatique ; et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage suivent les tendances qui en découlent.

Notre étude contrastive des connecteurs en français et en arménien, présentée dans le sous-chapitre 2.7., montre que, malgré des équivalents lexicaux, leur usage diffère considérablement dans les deux langues. En arménien, la cohérence textuelle repose davantage sur la juxtaposition et l'intonation que sur l'emploi systématique de connecteurs logiques, contrairement au français. L'usage courant des connecteurs en français pose des problèmes aux apprenants arméniens, qui n'en perçoivent pas l'importance et les omettent dans leurs productions, ou les emploient de manière artificielle et inappropriée. De plus, ils s'y réfèrent rarement pour s'orienter dans des textes lus ou des vidéos visionnées et pour y repérer des informations nuancées.

Ainsi, pour répondre à ces lacunes, nous mettons à la disposition des enseignants plusieurs outils pratiques, adaptés à chaque niveau d'enseignement universitaire, pour enseigner les connecteurs à travers des stratégies flexibles et adaptables à des situations pédagogiques variées, ainsi que des techniques d'évaluation et des méthodes actives qui mobilisent la réflexion, la coopération et l'auto-évaluation, etc.

Nous trouvons que c'est une démarche pratique et importante pour avancer vers la mise en œuvre de la grammaire appliquée et centrée sur l'usage, afin de dépasser les règles et l'enseignement purement grammaticaux du contenu, et de viser son intégration dans la communication réelle.

Parallèlement, les apprenants bénéficient de stratégies d'apprentissage guidées et autonomes, notamment par la prise de notes organisée, des fiches de révision personnalisées, du recours à la langue maternelle pour surmonter les interférences, du travail de comparaison entre les structures en français et en arménien, ainsi que de l'usage d'outils numériques pour l'auto-évaluation, etc. Autrement dit, il s'agit de leur apprendre à apprendre les connecteurs, en harmonisant leurs stratégies d'apprentissage avec celles d'enseignement mises en place par les enseignants.

Ce système constitue une voie menant à une progression plus solide et mesurable dans la maîtrise des connecteurs et, par extension, au développement des compétences discussives en FLE.

6.1. L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE STRATÉGIQUES DES CONNECTEURS

Afin d'assurer un enseignement et un apprentissage stratégiques des connecteurs dans la grammaire du FLE, il est indispensable d'adopter une approche systématique, progressive et interactive qui met l'accent à la fois sur la compréhension et la production, tant à l'écrit qu'à l'oral. De plus, cette approche qui met en valeur la diversité des connecteurs, leur rôle et leur fonction dans la compréhension, écrite ou orale, de l'énoncé, ainsi que dans la production écrite et orale du discours, permet aux apprenants d'avancer progressivement dans l'acquisition des compétences d'usage des connecteurs correspondants dans les situations appropriées.

L'enseignement et l'apprentissage stratégiques des connecteurs requièrent une planification rigoureuse du travail à mener. En effet, l'établissement précis des objectifs pédagogiques à atteindre, à partir des besoins et des attentes du public, du niveau actuel de connaissances des apprenants, du contexte d'enseignement et d'apprentissage, etc., permettra de distinguer et de regrouper les types de connecteurs à enseigner et à apprendre pour chaque étape d'enseignement et d'apprentissage ainsi que de sélectionner le contenu correspondant, d'adopter les stratégies d'enseignement et d'apprentissage spécifiques, de recourir à l'évaluation efficace de l'apprentissage et de faire des ajustements appropriés pour les étapes à venir.

Sur le plan pédagogique, en particulier aux niveaux avancés d'enseignement et d'apprentissage, il est indispensable, avant tout, d'élargir le répertoire discursif des apprenants en introduisant de nouveaux connecteurs et en consolidant leurs usages variés et nuancés, ensuite, de renforcer leurs compétences argumentatives en leur donnant des outils de l'articulation concise des idées, et enfin, de développer la cohérence textuelle et discursive chez eux, de sorte qu'ils puissent passer de la simple juxtaposition d'arguments à une organisation hiérarchisée et logique des idées. La valeur ajoutée de ces compétences consisterait également en la formation de compétences conformes aux exigences académiques et aux examens

internationaux de type DELF/DALF, TCF, etc., chez les apprenants, car dans ces examens, l'usage approprié et varié des connecteurs constitue un critère essentiel d'évaluation des productions écrites et orales.

Sur le plan didactique, les objectifs spécifiques visent, d'une part, à sensibiliser les apprenants arménophones aux différences entre les deux langues, le français et l'arménien, notamment à la tendance du dernier à omettre certains connecteurs ou à recourir davantage à la juxtaposition et à l'intonation, et, d'autre part, à montrer la nécessité de l'usage des connecteurs en français pour expliciter les relations logiques. Adopter une approche textuelle et discursive et enseigner les connecteurs non seulement comme de simples mots de liaison, mais aussi comme des organisateurs du discours permet d'introduire les compétences essentielles à la construction d'un texte cohérent et argumenté.

Pour atteindre ces objectifs spécifiques, les apprenants peuvent analyser des textes authentiques, réaliser des productions écrites guidées, employer les connecteurs étudiés dans les interactions orales, etc. Les outils méthodologiques que les enseignants peuvent mettre à la disposition des apprenants les aideront à mémoriser, à classer et à réutiliser les connecteurs issus de diverses sources. Autrement dit, les enseignants peuvent apprendre aux apprenants à apprendre les connecteurs et à les utiliser correctement dans des situations attendues. En outre, l'évaluation des compétences discursives en matière d'utilisation des connecteurs, effectuée de manière formative et/ou sommative, peut constituer une étape clé pour effectuer des récapitulations importantes et rectifier l'enseignement et l'apprentissage afin d'atteindre les meilleurs résultats.

L'enseignement et l'apprentissage étant des processus complémentaires, leur succès est fortement conditionné par le choix approprié des stratégies d'apprentissage auxquelles les apprenants recourent pour mettre en pratique le contenu mis à leur disposition par les stratégies d'enseignement. Autrement dit, si les stratégies d'apprentissage sont harmonisées avec celles d'enseignement, l'enseignement et l'apprentissage atteindront les objectifs fixés. De ce fait, nous trouvons important d'organiser les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de manière cohérente afin d'assurer le déroulement harmonieux des processus en question. L'évaluation des connaissances et des compétences, qui permet de révéler une image réaliste des résultats atteints, d'enregistrer les succès et les échecs, de détecter les lacunes et de corriger l'enseignement et l'apprentissage, est également au cœur de nos intérêts professionnels.

Afin de donner une dimension opérationnelle aux propositions formulées dans ce chapitre, nous avons choisi de les organiser en séquences pédagogiques. Ce choix répond à un double objectif : du point de vue méthodologique, chaque séquence pédagogique représente un cadre précis et simple qui traduit de manière concrète les stratégies d'enseignement et d'apprentissage précédemment exposées et offre aux enseignants un outil pratique et directement exploitable en salle ; et du point de vue théorique, la séquence constitue une unité didactique fondamentale qui permet d'assurer la cohérence entre les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, les activités proposées et les compétences visées en accord avec les recommandations du référentiel du CECRL. Autrement dit, l'élaboration des séquences pédagogiques met en pratique les stratégies d'enseignement et d'apprentissage précédemment analysées et permet de passer de la théorie à la pratique en servant de support aux enseignants dans leurs activités professionnelles. Ainsi, ces derniers peuvent s'y référer pour trier les activités selon les différentes sources et organiser l'enseignement en tâches pédagogiques progressives. Chaque séquence, articulant les objectifs, les activités, les stratégies et les tâches à accomplir, s'intègre sans difficulté à des pratiques pédagogiques variées.

Les séquences élaborées sont fondées sur l'étude des bases théoriques des stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire, ainsi que sur les lacunes identifiées dans notre enquête auprès des enseignants et des apprenants, afin d'apporter une nouvelle dimension à l'enseignement et à l'apprentissage des connecteurs dans le cadre de la grammaire du FLE dans notre contexte universitaire. Ces outils didactiques contextualisés et immédiatement utilisables visant les niveaux B1, B1+ et B2 du référentiel du CECRL tiennent compte des difficultés spécifiques des apprenants arménophones, telles que les interférences linguistiques, l'usage limité des connecteurs dans les textes en arménien, etc., et permettent de construire un ensemble solide de connaissances et de développer une variété importante de compétences à travers la structuration d'une progression spiralaire qui assure à la fois la consolidation des acquis et l'introduction progressive de nouveaux savoirs.

Dans cette perspective, nous proposons, pour chaque niveau d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire, un ensemble de cinq séquences pédagogiques centrées sur les connecteurs. Elles ont pour objectif d'assurer la transition de l'usage élémentaire des connecteurs à une maîtrise plus nuancée et autonome chez les apprenants dans leurs productions écrites et orales. Nous n'avons pas choisi cinq séquences pédagogiques au hasard pour chaque

niveau. Comme nous l'avons vu dans les réponses à l'enquête, la majorité des enseignants affirme consacrer entre 1 et 5 heures par an à l'enseignement des connecteurs. Il s'agit de données nous permettant d'élaborer des séquences pédagogiques susceptibles d'être intégrées aux cours dans le cadre des heures prévues, sans perturber l'enseignement de la grammaire ni affecter la répartition pédagogique du contenu grammatical sur l'année universitaire. Ainsi, les enseignants peuvent réserver une heure complète, voire plus, pour une séquence pédagogique et consacrer 5 heures au thème des connecteurs au cours de l'année universitaire. Ils peuvent répartir les cinq séquences sur des cours successifs comme un module à part entière. Ils peuvent aussi les découper et les répartir sur l'année en fonction de leurs objectifs, de l'étape de l'enseignement, des besoins du public, de leurs propres préférences professionnelles et de plusieurs autres facteurs.

Sans que nous ayons l'intention d'imposer notre vision pédagogique ou didactique aux enseignants ou aux apprenants dans leurs choix de supports d'enseignement et d'apprentissage, pour mettre à leur disposition du contenu adapté à chaque niveau, qu'ils pourraient manipuler selon les propositions des séquences pédagogiques correspondantes, pour y repérer les activités à utiliser ou y trouver de l'inspiration pour élaborer des activités variées.

6.2. OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES SPÉCIFIQUES AU NIVEAU B1

Avant de procéder à l'établissement des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des connecteurs, il est indispensable de connaître les besoins et les attentes du public d'apprenants ainsi que les finalités d'enseignement et d'apprentissage.

Les étudiants des trois premières années de licence, où la grammaire est enseignée comme une discipline à part entière, ont des connaissances correspondant aux niveaux A2, B1, B1+ ou B2 du CECRL. Rappelons que les futurs étudiants des universités passent des examens d'entrée en français et que l'admission dépend des résultats satisfaisants obtenus à ces examens. Comme la première année représente en soi une année de consolidation des connaissances correspondant au niveau A2 et de transition vers le niveau B1, nous avons établi trois étapes fondamentales de l'enseignement et de l'apprentissage des connecteurs : le niveau B1 en L1, le B1+ en L2 et le B2 en L3. Dans le sous-chapitre 2.4, nous avons étudié et présenté les

recommandations du référentiel du CECRL concernant l'importance et l'usage des connecteurs logiques selon les niveaux correspondants. Nous nous référons ainsi au référentiel du CECRL et aux résultats de nos enquêtes présentés dans le Chapitre 5, pour formuler les besoins de notre public ainsi que les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des connecteurs.

Les étudiants de la première année de licence visant le niveau B1 à la fin de l'année universitaire ont des besoins et des objectifs spécifiques dont la connaissance nous permet de formuler les objectifs pédagogiques à atteindre.

Ainsi, les apprenants ont besoin de maîtriser une variété de connecteurs qu'ils peuvent intégrer dans un vaste champ d'utilisation pratique, pour communiquer efficacement à l'écrit comme à l'oral, selon les situations de communication. Pour y parvenir, les apprenants doivent améliorer leurs capacités à écrire et à parler, en produisant des discours simples mais cohérents et correctement structurés en français. De plus, ils doivent pouvoir recourir aux connecteurs utilisés dans la compréhension des discours écrits et oraux, pour capter les informations que ces discours véhiculent.

Afin de répondre aux besoins et aux attentes du public, il est crucial de fixer des objectifs pédagogiques à atteindre à l'aide des stratégies d'enseignement et d'apprentissage appropriées. En premier lieu, les apprenants doivent être capables de reconnaître et de comprendre les connecteurs logiques simples et courants tels que *mais, donc, alors, parce que, comme, etc.,* dans des phrases, des extraits courts, des dialogues ou des discours, écrits ou oraux. En second lieu, ils doivent pouvoir relier des idées simples grâce à des connecteurs corrects et adaptés à l'énoncé, dans des phrases et des extraits courts, sur des thèmes familiers. Les apprenants peuvent rédiger des lettres amicales, des courriels, etc., et y introduire les connecteurs pour montrer explicitement les liens logiques entre les différentes parties des écrits. Et en dernier lieu, les apprenants peuvent produire des dialogues avec des connecteurs simples, c'est-à-dire utiliser les connecteurs appris lors de l'interaction pour formuler des réactions pertinentes.

6.2.1. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION DES CONNECTEURS AU NIVEAU B1

Les apprenants de la première année de licence visent, comme nous l'avons déjà mentionné, à acquérir les connaissances du niveau B1 du référentiel du CECRL à la fin de l'année universitaire. Nous tendons à proposer des stratégies d'enseignement et d'évaluation des connecteurs adaptées aux pratiques pédagogiques des enseignants, ainsi que des stratégies d'apprentissage correspondantes, susceptibles de permettre aux apprenants d'assurer un apprentissage réussi afin d'atteindre les finalités établies au préalable.

Avant de dispenser tout enseignement ou de mener tout apprentissage, il est important de sélectionner l'ensemble des connaissances à transmettre aux apprenants, car toutes les connaissances savantes ne peuvent pas devenir l'objet d'enseignement. Autrement dit, le contenu savant doit être trié pour être transformé en contenu à enseigner. La sélection de connecteurs, leur exposition aux apprenants à l'aide du travail phrastique et fonctionnel, ainsi que d'exemples contrastifs, la démonstration explicite des relations logiques en français et leur absence en arménien, ainsi que le travail visant le remplacement de la juxtaposition par un connecteur sont des étapes qui permettent aux apprenants d'accéder à l'ensemble des connaissances nécessaires et de se former de nouvelles compétences.

Dans notre sélection de connecteurs à enseigner pour chaque niveau, nous tenons compte des descripteurs du CECRL, des besoins concrets des apprenants arméniens et de la progression fonctionnelle du contenu. En d'autres termes, nous mettons en valeur le rôle des connecteurs dans l'organisation du discours et de l'argumentation et conduisons les apprenants à éviter la juxtaposition et à enrichir leur lexique discursif. Pour y parvenir, nous proposons un enseignement et un apprentissage des connecteurs simples, qui se diversifient progressivement et deviennent de plus en plus nuancés.

Les connecteurs requis au niveau B1 sont souvent simples et courants, utilisés pour relier des idées simples dans des situations quotidiennes et pour structurer des phrases simples en lien avec des idées familières. Autrement dit, ils permettent d'organiser un récit ou un paragraphe court, d'introduire des idées principales, d'exprimer des relations logiques simples, etc.

De cause : *parce que, car, puisque, comme, grâce à, etc.*

De conséquence : *donc, alors, c'est pourquoi, ainsi, par conséquent, etc.*

De but : *pour que, afin que, etc.*

D'alternative : *ou, soit…soit, ou bien, etc.*

D'opposition : *mais, par contre, cependant, pourtant, au lieu de, etc*.

De concession : *malgré, bien que, il est vrai que, etc.*

De comparaison : *comme, de même que, de la même manière, aussi…que, moins/plus que, ainsi que, etc.*

D'addition : *et, de plus, aussi, non seulement… mais encore, etc*.

De condition : *si, à condition que, au cas où, etc*.

D'explication : *c'est-à-dire, ainsi, en effet, etc.*

D'exemples : *par exemple, comme, en particulier, c'est le cas de, notamment, etc.*

De classification ou d'énumération : *d'abord, ensuite, puis, enfin, premièrement, deuxièmement, finalement, enfin, etc*.

La liste de connecteurs n'étant pas exhaustive, elle conditionne le choix du contenu à enseigner. Les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation appliquées aux connecteurs, quant à elles, sont fondées sur notre étude présentée dans le Chapitre 3.

La stratégie d'enseignement direct invite les apprenants à recourir au raisonnement déductif. Ils suivent les explications de l'enseignant, qui expose les variétés de connecteurs simples et courants, en explique les différences et les modalités d'usage pour sensibiliser les apprenants aux connecteurs et à leur emploi. Les apprenants arménophones qui ont tendance à juxtaposer les phrases, comme ils le font dans leur langue maternelle, exploitent ainsi le rôle et les fonctions des connecteurs dans la structuration de la phrase. Les enseignants peuvent d'abord présenter une liste de connecteurs organisés par fonctions, ensuite donner des exemples simples et des phrases modèles, et enfin demander aux apprenants de faire des exercices structuraux, comme des phrases à trous, des activités de substitution, etc. Les apprenants qui peuvent recourir aux stratégies d'apprentissage par mémorisation guidée étudient les connecteurs en familles fonctionnelles (cause, conséquence, opposition, concession, addition, etc.), prennent des notes, recopient et retiennent les exemples modèles et font plusieurs exercices structuraux pour automatiser le contenu étudié à l'aide des mini-fiches personnelles sur papier ou en version numérique. Les résultats obtenus par des QCM, des dictées à trous, etc., peuvent être observés et analysés en groupes ou individuellement.

La stratégie d'enseignement indirect permet aux enseignants de mener les apprenants à une découverte autonome du contenu grammatical. Il s'agit d'une stratégie d'enseignement qui favorise le développement de l'esprit analytique chez les apprenants. Les enseignants peuvent proposer aux apprenants de débuter l'apprentissage des connecteurs par la lecture de phrases ou d'un texte où figurent de nombreux connecteurs, puis de les repérer et d'en deviner les fonctions. À l'étape suivante, les enseignants peuvent leur distribuer la traduction en arménien de ces phrases et de ces textes, où les connecteurs sont moins fréquents. Les apprenants observent, comparent et formulent des commentaires sur les différences. Par exemple, ils doivent réfléchir, trouver les différences entre les deux phrases et commenter pourquoi la phrase en français *Je suis fatigué donc je reste chez moi,* correspond à la phrase en arménien *Ես հոգնած եմ: Տուն չեմ գա:* (*Yes hognats em. Tun tchem ga*), où le connecteur est absent. Les apprenants découvrent les connecteurs en français et leur usage dans des contextes spécifiques. Ils discutent, commentent et argumentent leurs points de vue sur l'usage des connecteurs pour en repérer les fonctions dans des contextes spécifiques et pour comparer les versions en deux langues. De cette manière, une prise de conscience contrastive se développe chez eux. Les stratégies métacognitives telles que l'observation, l'hypothèse, la validation, etc., sont activement impliquées dans ce style d'apprentissage. L'évaluation peut être effectuée par une restitution orale en binômes, au cours de laquelle les apprenants commentent les fonctions des connecteurs utilisés.

La stratégie d'enseignement interactif permet d'aboutir à un apprentissage collaboratif grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Les connecteurs sont ainsi vécus dans la communication, appris et réutilisés à travers les jeux de rôle, les débats sur des thèmes familiers étudiés lors des cours de FLE, etc., qui constituent d'excellentes méthodes d'application de la stratégie d'enseignement interactif pour les connecteurs. Les apprenants recourent à l'apprentissage collaboratif, utilisent les connecteurs en interaction et reçoivent un feedback de leurs pairs. Ce modèle de travail collaboratif active les stratégies sociales de coopération. Par exemple, lors d'un débat, chaque étudiant note les connecteurs utilisés par son camarade et propose des alternatives. Les enseignants peuvent organiser des débats en petits groupes sur le thème *Interdiction des voitures au centre-ville*, et chaque apprenant doit présenter son opinion en utilisant au moins 5 connecteurs (*mais, parce que, dont, pourtant, car, etc*.). L'exposé oral peut être évalué à l'aide

de grilles d'observation qui comprennent des points relatifs à la variété et à la pertinence des connecteurs utilisés.

L'apprentissage expérientiel est une stratégie d'enseignement qui permet aux apprenants de vivre des expériences d'apprentissage à travers des tâches concrètes proches du réel, qui leur font découvrir les connaissances sur les connecteurs et se former aux compétences liées à leur utilisation. Il s'agit ainsi d'un renforcement de la mémorisation par l'expérience. Par exemple, les enseignants peuvent demander aux apprenants de former de petits groupes d'apprentissage et de préparer des affiches de campagne sur le thème *Protection de l'environnement* en utilisant au moins 2 connecteurs de cause, 2 de conséquence et 2 d'opposition. L'évaluation de l'apprentissage peut s'effectuer à travers le feedback collectif qui suit la présentation orale des affiches.

La stratégie de l'étude indépendante permet aux apprenants de prendre en charge une partie de leur apprentissage. Ainsi, les apprenants doivent apprendre à repérer les connecteurs lors de leurs lectures, les souligner dans leurs productions personnelles, etc. Chacun peut tenir un carnet de connecteurs classés par fonctions, rechercher et noter les connecteurs qu'il rencontre dans les livres, les articles de presse, les manuels de vocabulaire et de grammaire, les films, les chansons, etc., pour les réutiliser plus tard dans ses productions. Par exemple, les enseignants demandent aux apprenants de regarder des vidéos, des podcasts ou des reportages en français, de faire attention aux connecteurs qui y sont utilisés, de les noter dans le carnet et d'écrire les phrases où les connecteurs ont été entendus, puis de les partager en salle avec les autres apprenants.

Nous trouvons qu'à l'étape donnée de l'enseignement, il est important d'assurer la transition du sens implicite au lien logique explicite, à l'aide de la transmission de connaissances correspondant au niveau B1 du CECRL. Ainsi, pour développer chez les apprenants les compétences correspondantes, il est préférable de mener un enseignement en harmonie avec les stratégies d'apprentissage. Ces dernières peuvent, à leur tour, être proposées aux apprenants. Ceci donnera aux enseignants la possibilité de dispenser un enseignement structuré, une pratique qu'ils maîtrisent, et les apprenants n'auront pas de difficulté à suivre le déroulement du cours, à se familiariser avec le style de travail, à développer une culture de travail souhaitable pour les enseignants, ainsi qu'à acquérir des automatismes dans leurs stratégies d'apprentissage. Cet enseignement et cet apprentissage permettront aux enseignants

d'introduire les stratégies qu'ils souhaitent et donneront aux apprenants la possibilité d'avancer progressivement.

6.2.2. PROPOSITIONS DES SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES POUR LE NIVEAU B1

1. L'introduction et le repérage des connecteurs logiques de base

Enseignement

La séance de sensibilisation : l'introduction des connecteurs logiques peut être effectuée à l'aide d'exemples concrets tirés de la vie quotidienne des apprenants, avec des phrases simples et courantes qui illustrent l'usage, le rôle et les fonctions des connecteurs de base comme *mais, donc, alors, parce que, comme, etc*., dans des contextes familiers. Ainsi, les apprenants étudient les connecteurs utilisés dans des contextes familiers et en mémorisent l'usage.

Les activités d'identification : proposer aux apprenants des exercices de repérage des connecteurs logiques dans des phrases, des textes courts ou des dialogues lus ou écoutés, et leur demander de souligner les connecteurs identifiés, de donner des commentaires sur la place des connecteurs repérés dans la phrase, sur leur usage, etc. Par exemple :

> Je devais partir à Londres afin de passer un entretien d'embauche. Mais, à cause de la neige, mon train a été annulé. J'ai donc décidé de prendre un avion et, grâce à mon père, j'ai pu arriver à temps à l'aéroport.
>
> Comme je n'avais pas encore acheté mon billet, j'ai fait la queue à un guichet, mais je n'ai pas entendu l'annonce qui disait : « Il y a tellement de neige que les avions ne peuvent pas décoller. Par conséquent, tous les vols sont annulés ; c'est pourquoi nous vous demandons de bien vouloir patienter. Il faudra plusieurs heures pour que le trafic aérien revienne à la normale. »
>
> Quand je suis arrivé devant l'hôtesse, elle m'a regardé bizarrement et m'a dit : « Puisque tous les vols sont annulés, vous ne pouvez pas acheter de billet ! »[423]

Apprentissage

L'utilisation des cartes mentales : les apprenants créent des cartes mentales qui relient les connecteurs logiques à des situations d'usage. Cette manière d'apprentissage les aide à

[423] Glaud, L., Loiseau, Y., Merlet, É., Perrard, M., & Rimbert, O. (2015). *Grammaire essentielle du français B1*. Didier, p. 172

visualiser les relations entre les idées et à observer, en pratique, le rôle des connecteurs dans la formation d'un ensemble logique et cohérent.

Les fiches de révision personnalisées : les apprenants peuvent créer des fiches de révision, en version papier ou numérique, pour chaque connecteur, avec des exemples, des phrases et des situations où il est utilisé. Ensuite, ils sont amenés à dresser une liste de connecteurs, accompagnée de traductions et/ou d'exemples d'utilisation. Cette liste, individuelle ou partagée avec les autres apprenants, peut être complétée tout au long de l'apprentissage lorsque les nouveaux connecteurs seront étudiés.

Évaluation

Les quiz en ligne ou en version papier : les enseignants créent des quiz où les apprenants doivent identifier les connecteurs dans les phrases ou des textes courts, puis les associer aux fonctions correspondantes.

2. L'utilisation des connecteurs pour structurer des phrases

Enseignement

Le rappel des connecteurs : un bref retour sur les types de connecteurs à travers les exercices pratiques.

Les ateliers d'écriture guidée : demander aux apprenants de relier les phrases simples avec des connecteurs appropriés pour obtenir des phrases complexes. Par exemple :

Tu as fait une erreur de calcul	*donc* ton résultat est faux
Nos frais ont augmenté	*par conséquent* nous devons ajuster nos prix
La télé est en panne	*alors* on va au cinéma
Paul ment toujours	*c'est pour ça qu*'on ne le croit plus[424]

La reformulation des phrases : proposer des phrases simples aux apprenants, puis leur demander de les reformuler et de les enrichir en apportant des changements à l'intérieur des phrases, tout en utilisant des connecteurs pour ajouter des idées et assurer les transitions logiques.

Les exercices à lacunes : proposer des exercices où les apprenants doivent compléter des phrases ou des paragraphes en y insérant les connecteurs manquants.

Apprentissage

[424] Grégoire, M., & Thiévenaz, O. (2013). *Grammaire progressive du français : Niveau intermédiaire avec 680 exercices* (3e éd.). CLE International, p. 253

L'observation et l'analyse des phrases complexes ou des textes : les apprenants lisent des phrases complexes, notent les connecteurs qui y figurent, observent comment ces derniers relient les idées et les relations logiques qu'ils expriment.

Les jeux de correspondance : jeux de cartes numériques permettant de relier des phrases simples à l'aide des connecteurs logiques étudiés, afin d'obtenir des phrases complexes, où les relations logiques sont explicitement mentionnées.

La production de phrases complexes : les apprenants peuvent pratiquer les connecteurs étudiés en produisant des phrases sur des thèmes familiers.

L'enrichissement de la carte mentale : les apprenants l'enrichissent à l'aide de connecteurs d'addition.

Évaluation

L'évaluation par les pairs : il s'agit d'un mode d'évaluation qui permet aux apprenants de travailler en binômes, où ils corrigent mutuellement les exercices à lacunes complétés, la rédaction d'un texte, les activités de compréhension orale portant sur les connecteurs, etc. Chacun corrige les fautes de l'autre, les explique, donne une note, puis tous discutent ensemble des fautes observées et formulent des propositions pour améliorer l'usage des connecteurs.

3. La compréhension des connecteurs à l'oral et à l'écrit

Enseignement

L'analyse de dialogues : demander aux apprenants d'écouter et d'étudier des dialogues authentiques ou adaptés où les connecteurs sont utilisés, et leur expliquer comment ceux-ci structurent le discours et en clarifient le sens.

L'analyse des phrases ou des textes : demander aux apprenants d'analyser des textes courts dans lesquels les connecteurs sont utilisés, c'est-à-dire les inviter à réfléchir, à comprendre et à discuter de la raison pour laquelle ils sont utilisés dans le contexte donné.

Apprentissage

L'observation et l'analyse des textes : les apprenants lisent des textes courts ou écoutent des dialogues, notent les connecteurs qui y figurent, observent comment ils relient les idées et les relations logiques qu'ils expriment à l'aide de ces connecteurs.

L'immersion linguistique : les apprenants peuvent lire ou écouter des dialogues authentiques ou adaptés, regarder des podcasts ou des vidéos, lire des textes simples pour identifier l'usage

des connecteurs dans des situations de communication réelles et en analyser les rôles et fonctions.

Évaluation

La compréhension écrite : donner aux apprenants un texte dans lequel ils doivent identifier et expliquer le rôle des connecteurs utilisés, puis proposer des alternatives correspondantes.

La compréhension orale : l'écoute d'un dialogue ou le visionnement d'une vidéo, accompagnée du repérage des connecteurs utilisés et de l'identification de leurs fonctions, afin d'évaluer les capacités des apprenants en compréhension des connecteurs.

4. La production des textes cohérents avec l'utilisation des connecteurs de base

Enseignement

La rédaction des textes courts : demander aux apprenants d'observer des écrits courts, comme des lettres amicales, des courriels, etc., en mettant l'accent sur l'usage des connecteurs exprimant les raisons d'une action, d'un événement, d'une conséquence de la décision, etc., et sur leurs fonctions dans la cohérence et la fluidité du texte.

Apprentissage

La rédaction de textes : les apprenants sont invités à écrire des textes courts, en utilisant un vocabulaire adapté à leur niveau de connaissances et en recourant intentionnellement aux connecteurs pour structurer leurs idées en un ensemble cohérent.

Les échanges écrits : les apprenants communiquent par écrit avec leurs pairs, en écrivant des messages, des lettres amicales, des courriels, etc., en mettant intentionnellement l'accent sur l'utilisation correcte des connecteurs afin d'obtenir des rédactions fluides et cohérentes.

Le journal d'écriture : les apprenants peuvent tenir un journal où ils écrivent régulièrement leurs idées, en utilisant des connecteurs, ce qui leur permet de les structurer, par exemple selon l'espace et le temps, d'exprimer les nuances des relations logiques, etc.

La lecture critique et la révision : les apprenants relisent et révisent leurs textes en se concentrant sur la cohérence de leur production écrite et sur l'utilisation des connecteurs.

Évaluation

Les activités auto-évaluées en ligne : proposer aux apprenants des outils numériques interactifs, à l'aide desquels ils peuvent effectuer des exercices autocorrectifs, c'est-à-dire obtenir une correction et une explication immédiate des fautes et des retours correspondants.

La production écrite : proposer aux apprenants de former des phrases à partir de groupes de mots et d'organiser ces phrases en paragraphes. Ces phrases peuvent ensuite être enrichies et réorganisées en textes. L'utilisation des connecteurs appropriés constitue un point obligatoire de la consigne. L'évaluation se fait en fonction de la variété et de la pertinence des connecteurs utilisés dans les situations de communication données.

5. La production des dialogues ou la participation aux discussions

Enseignement

Les simulations et les jeux de rôle : mettre en place des simulations de dialogues ou de situations de communication où les apprenants doivent utiliser des connecteurs pour exprimer des idées, des opinions ou des explications.

Les jeux d'interaction orale : organiser des activités de communication en binômes ou en petits groupes, où les apprenants doivent utiliser des connecteurs pour donner des réactions pertinentes dans des situations d'interaction variées.

Apprentissage

La pratique en binômes : les apprenants travaillent en binômes pour créer et jouer des dialogues en utilisant des connecteurs, en se donnant des retours mutuels sur leur utilisation et sur les moyens de perfectionner leur usage à l'oral.

La simulation des débats : les apprenants participent à des débats en petits groupes, sur des thèmes de grammaire ou des questions de la vie quotidienne, en structurant leurs arguments à l'aide de connecteurs logiques, puis reçoivent des retours sur leur utilisation.

Évaluation

La production orale : organiser une discussion dirigée ou demander aux apprenants de jouer à des jeux de rôle en utilisant les connecteurs dans un contexte de communication préétabli, afin d'évaluer la fluidité du discours et l'utilisation appropriée des connecteurs.

Le tableau de progression personnelle : donner aux apprenants un tableau qu'ils complètent en mentionnant les types et fonctions des connecteurs indiqués, puis leur demander d'en cocher, en rouge, ceux qu'ils maîtrisent et ceux qu'ils utilisent couramment et avec de l'aisance. Le tableau sera complété et enrichi au cours de l'apprentissage.

Les types d'activités peuvent être trouvés dans les manuels de grammaire ou sur les sites Internet spécialisés. Par exemple :

- Akyüz, A. et al. (2019a). *Exercices de grammaire en contexte* : *Niveau B1*. Hachette Livre, pp. 130-140
- Caquineau-Gündüz, M.-P. et al. (2005a). *Les 500 exercices de grammaire : Niveau B1*. Hachette Livre, pp. 149-176
- Glaud, L., Loiseau, Y., Merlet, É., Perrard, M., & Rimbert, O. (2015). *Grammaire essentielle du français B1*. Didier, pp. 172-187
- https://leszexpertsfle.com/blog-fle/ressources-sur-les-connecteurs-logiques/[425]
- https://www.lepointdufle.net/p/relationslogiques.htm[426]
- https://www.francaisfacile.com/cgi2/myexam/liaison.php?liaison=_connecteur_, [427]

6.3. OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES SPÉCIFIQUES AU NIVEAU B1+

Les étudiants de la deuxième année de licence, ayant les connaissances correspondant au niveau intermédiaire avancé, visent le niveau B1+ à la fin de l'année universitaire. Ils ont des besoins et des attentes spécifiques qui servent de base à la formulation des objectifs pédagogiques.

Ainsi, au niveau B1+, les apprenants doivent dépasser l'usage répétitif des connecteurs simples précédemment acquis pour avancer vers l'appropriation des connecteurs plus nuancés et variés tels que *cependant, en revanche, malgré, bien que, etc*. Pour donner ces compétences aux apprenants, l'enseignement doit viser l'élargissement du répertoire discursif en introduisant progressivement une structuration plus complexe des discours relativement longs adaptés à des situations communicatives plus complexes. Dans les conditions d'apprentissage correspondantes, les apprenants sont amenés à présenter et à défendre leurs points de vue, tout en veillant à la cohérence et à la cohésion du discours qu'ils produisent. C'est à cette étape que l'enseignement dépasse le cadre de la phrase pour adopter une approche textuelle et discursive, et ne pas présenter les connecteurs comme de simples mots-outils isolés, mais comme de

[425] Les Zexperts FLE. (2024). Consulté le 18 septembre 2025 à l'adresse https://leszexpertsfle.com
[426] Weinachter, H. (2024). *Le Point du FLE*. Consulté le 10 septembre 2025 à l'adresse https://www.lepointdufle.net
[427] Francaisfacile.com. (2024). *Cours et exercices de français gratuits*. Consulté le 13 octobre 2025 à l'adresse https://www.francaisfacile.com

véritables organisateurs du discours. Cette perspective permet aux apprenants de comprendre que les connecteurs structurent le texte dans son ensemble, et non seulement une phrase ou une proposition. Il est important que les apprenants soient en mesure d'organiser les paragraphes d'un texte dans un tout cohérent, c'est-à-dire de pouvoir utiliser les connecteurs correspondants afin de donner de la forme et du fond à un texte argumentatif simple, à un exposé oral sur un thème familier, à une interaction, etc. Autrement dit, il faut qu'ils puissent faire des choix corrects d'un connecteur ou d'une série de connecteurs spécifiques et adaptés au contexte, assurer la transition entre les idées et présenter un discours structuré. Dans la compréhension écrite ou orale, ils doivent également être capables de percevoir les nuances de style, de sens, etc., exprimées par différents connecteurs, afin de saisir les détails des messages reçus. En d'autres termes, ils peuvent se référer aux connecteurs pour s'orienter dans la quête d'un sens nuancé.

6.3.1. LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION DES CONNECTEURS AU NIVEAU B1+

Le niveau B1+ représente une étape transitoire, correspondant aux connaissances des apprenants de la deuxième année de licence. Comme à l'étape précédente, pour le niveau B1+, nous cherchons à diversifier les approches d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des connecteurs logiques pour avancer vers l'autonomie dans l'apprentissage, instaurer la collaboration au sein du groupe et développer l'esprit critique chez les apprenants. La variété d'outils utilisés en salle permet d'enrichir les connaissances des apprenants en matière de connecteurs et d'en encourager l'utilisation dans des contextes variés, tout en développant leurs compétences linguistiques et en affinant leurs capacités à structurer des discours cohérents et convaincants, en intégrant davantage de nuances spécifiques.

Au niveau B1+, il est possible d'introduire progressivement les connecteurs nuancés comme *cependant, en revanche, pourtant, bien que, etc.*, à travers un travail comparatif, contextuel et réflexif, ainsi que par les exemples contrastifs didactisés où les nuances ne sont pas lexicalement marquées et doivent être perçues en français. La comparaison de plusieurs phrases françaises possibles, l'explication des usages variés des connecteurs en français, la

sélection des connecteurs en fonction de l'intention communicative, etc., sont des démarches qui conduisent à un apprentissage approfondi et réfléchi.

Les connecteurs enseignés au niveau B1+ sont un peu plus complexes et permettent aux apprenants d'exprimer des relations logiques plus précises, de nuancer des discours plus développés et d'enchaîner des idées plus complexes.

Nous proposons une liste de connecteurs à enseigner et à apprendre à l'étape donnée :

De cause : *à cause de, grâce à, en raison de, étant donné que, etc.*

De conséquence : *c'est pour cela que, par conséquent, de ce fait, si bien que, etc.*

De but : *pour que, afin que, afin de, dans le but de, etc.*

D'opposition : *toutefois, pourtant, etc.*

De comparaison : *de même que, tandis que, autant…que, contrairement à, etc.*

D'addition : *en outre, par ailleurs, etc*.

De condition : *même si, au cas où, sinon, etc*.

De temps : *pendant que, dès que, depuis que, etc*.

D'exemples : *en effet, notamment, etc.*

D'organisation : *d'une part… d'autre part, premièrement, deuxièmement, en conclusion, en résumé, etc*.

Les nouveaux connecteurs à découvrir viennent ajouter de la profondeur à ceux qui ont été étudiés précédemment, afin de permettre aux apprenants d'avancer dans leur apprentissage, de produire des discours plus variés, d'introduire des nuances, d'organiser des arguments complexes, etc. Cette diversification leur permet d'éviter les répétitions dans la structuration d'un essai, lors de la participation à un débat, etc. À cette étape-ci, lorsque les apprenants maîtrisent déjà les connecteurs de base, ils seront en mesure de commencer à varier l'usage de nouveaux connecteurs acquis et à combiner les divers moyens linguistiques pour passer de la juxtaposition fonctionnelle à la cohérence discursive.

À l'aide de la stratégie d'enseignement direct, les enseignants peuvent présenter des connecteurs qui permettent de nuancer les idées, c'est-à-dire d'effectuer un enrichissement guidé et explicite des connaissances des apprenants. Ils distribuent ou exposent aux apprenants une liste de connecteurs issus de différents registres de la langue, accompagnés d'exemples d'utilisation, en expliquant les spécificités d'usage et, le cas échéant, en fournissant des traductions en arménien. Les apprenants classent les nouveaux connecteurs appris dans des

familles enrichies, prennent des notes et posent des questions pour clarifier des points incompréhensibles. Ainsi, ils apprennent à distinguer les registres de langue. Par exemple, ils apprennent que *parce que* est plus courant, mais plus formel. Ces stratégies cognitives d'apprentissage permettent aux apprenants d'élargir leur vocabulaire et d'approfondir leurs compétences de classement fonctionnel. Par exemple, les enseignants peuvent donner aux apprenants des textes courts comportant les connecteurs précédemment présentés, puis leur demander de les repérer et de les classer. De plus, ils peuvent leur demander d'avancer davantage et de transformer les phrases en y variant les connecteurs, tout en préservant la cohérence sémantique et la correction du registre linguistique. L'évaluation peut se faire à l'aide de QCM, de tableaux à compléter, de discussions par binômes, etc.

La stratégie d'enseignement indirect est mise en œuvre par l'induction. Les enseignants proposent aux apprenants de lire et d'étudier des textes d'opinion, d'y repérer les connecteurs, de déduire et d'expliquer les nuances de sens et d'usage, de les comparer à des équivalents en arménien et, en l'absence de connecteurs dans cette version, ils leur demandent d'analyser et de justifier les différences observées. Cette stratégie d'enseignement permet aux apprenants d'activer des stratégies d'apprentissage métacognitives, car ils recourent à l'observation, à la formulation d'hypothèses et à la justification. Par exemple, dans le texte, *Il est vrai que…, cependant…* , les apprenants identifient les effets de la concession, réfléchissent à la motivation de l'usage de telles structures, cherchent des alternatives, etc. L'induction et la comparaison leur permettent de repérer le connecteur, de le comparer à, de déduire les nuances sémantiques, d'en justifier l'usage, etc. L'évaluation dans ce style d'apprentissage peut se faire par restitution orale en binômes. Cela peut se faire, par exemple, lorsque les apprenants expliquent les uns aux autres les fonctions des connecteurs repérés et réfléchissent aux usages possibles des connecteurs étudiés dans d'autres contextes similaires.

La stratégie d'enseignement interactif met les apprenants dans une situation d'apprentissage collaboratif, où les enseignants organisent des débats sur des thèmes de société proches de l'expérience des apprenants. Les étudiants peuvent discuter de thèmes tels que les réseaux sociaux, les études à l'étranger, les programmes de mobilité étudiante, etc. Le but est de pratiquer les connecteurs en interaction, en donnant des retours mutuels, en notant et en corrigeant la variété de connecteurs utilisés. Les grilles d'observation avec indicateurs, comme la variété, la pertinence, la fluidité, etc., peuvent être distribuées aux apprenants pour qu'ils

évaluent mutuellement leur travail. Ainsi, les enseignants mettent en place des activités communicatives, telles que les mini-débats, les dialogues structurés, etc., et les apprenants pratiquent les nouveaux connecteurs dans des tâches orales semi-guidées et reçoivent des retours des autres apprenants. Cette correction mutuelle enrichit les connaissances des apprenants grâce à l'interaction.

La stratégie d'apprentissage expérientiel permet aux apprenants d'apprendre en agissant, en accomplissant une tâche ou en construisant un projet, etc. Par exemple, les enseignants peuvent leur demander de rédiger des essais ou des articles courts, de préparer des affiches, de faire des exposés, etc., afin de mettre les apprenants dans une situation d'apprentissage où ils doivent mobiliser les connecteurs appris et retenus. Les commentaires, les propositions d'amélioration de l'utilisation des connecteurs, la recherche de synonymes, etc., peuvent mener à des progrès importants dans l'acquisition de connaissances et la formation de compétences chez les apprenants.

Les enseignants peuvent encourager les apprenants à faire une étude indépendante, par exemple, en collectant des connecteurs issus de la presse, des podcasts, des films, etc., que ces derniers notent dans leurs carnets, enrichis de connecteurs, et y ajoutent des exemples personnels. Les apprenants peuvent pratiquer la substitution dans leurs propres textes, en remplaçant les connecteurs repérés par des équivalents issus de différents registres de la langue, tout en apportant les modifications indispensables. L'auto-évaluation peut se faire à l'aide d'une checklist où ils peuvent indiquer s'ils ont utilisé la quantité demandée de connecteurs, etc. Les stratégies d'apprentissage métacognitives de planification, d'auto-correction, d'enrichissement lexical, etc., sont mobilisées lors de ce type d'apprentissage.

Ainsi, au niveau B1+, il est important de mener un enseignement qui transforme l'emploi des connecteurs uniques par les apprenants en choix discursifs raisonnés et différenciés selon les contextes. Les apprenants, guidés et encouragés par les enseignants, assument la responsabilité et deviennent des acteurs actifs de leur apprentissage. Par l'activation conjointe de stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées, ces derniers développent à la fois des automatismes de repérage et de mémorisation, ainsi qu'une capacité de réemploi et de réflexion critique sur leurs productions discursives.

6.3.2. PROPOSITIONS DES SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES POUR LE NIVEAU B1+

1. L'enrichissement des connecteurs

Enseignement

La séance d'approfondissement : introduction de connecteurs plus nuancés que ceux vus au B1 (par exemple : *néanmoins, en revanche, par conséquent, de ce fait, étant donné que*). Les enseignants présentent ces connecteurs dans des phrases issues de contextes réels, tels que les articles de presse adaptés au niveau de connaissance des apprenants, les dialogues adaptés, etc., afin de montrer leur usage plus précis. Par exemple :

> Jérémie : Comment ça se fait qu'Émilie ne soit pas là ? Je suis inquiet !
>
> Paul : *Comme* il y a une grève, elle va mettre des heures à rentrer !
>
> Jérémie : Oui, d'accord, *mais pourquoi* est-ce qu'elle n'appelle pas ? Elle a un téléphone portable ! J'ai essayé de lui téléphoner, *mais* ça ne répond pas.
>
> Paul : C'est précisément *parce qu*'elle est sur la route ! C'est une bonne conductrice, elle, ce n'est pas comme toi… *Sous prétexte* que tu es un fou du téléphone, tu crois que tout le monde est comme toi !
>
> Jérémie : C'est vrai, j'ai même eu un P.-V. *pour* avoir téléphoné en conduisant…
>
> Paul : Tu vois bien !
>
> Jérémie : Oui, *mais* ça n'explique pas *pourquoi* elle a tellement de retard !
>
> Paul : Puisque tu sais qu'il y a une grève ! *En plus*, ça doit être pire *à cause de* la pluie.
>
> Jérémie : Tu as peut-être raison… Bon, je vais écouter la radio…
>
> « *En raison de* la grève et du mauvais temps, d'immenses embouteillages se sont formés autour de Paris… Les conducteurs doivent être patients… *Étant donné* l'état des routes, les choses devraient s'arranger vers 22 heures seulement… »
>
> Paul : Qu'est-ce que je te disais !
>
> (Le téléphone sonne.)
>
> Jérémie : Oui ? Ah, c'est toi ! Tu es bloquée sur la route ? Oui, ma chérie… Non, non, je n'étais pas inquiet du tout… *Comme* je savais qu'il y a…[428]

Les activités de repérage avancé : proposer des textes plus longs et structurés comme des articles courts, des témoignages, des extraits de débats, etc., et demander aux apprenants de compléter les lacunes, d'identifier et de classer les connecteurs selon leur fonction d'opposition, de concession, de cause, de conséquence, d'organisation textuelle, etc. Par exemple :

[428] Miquel, C., & Foissy, J.-P. (2018). *Grammaire en dialogues B1*. CLE International, p. 104

Complétez le texte suivant avec les connecteurs appropriés, choisis dans la liste suivante : *pourtant, de plus, pour conclure, en d'autres mots, c'est pourquoi, cependant, bref, enfin, en effet, tout d'abord, car, ensuite, d'ailleurs.* Utilisez des majuscules quand le mot se trouve au début d'une phrase.

Faire du sport serait bon pour la santé : les médecins, les psychologues, les professeurs de sport le disent… , il serait le remède contre la violence des adolescents. … beaucoup de parents qui ont des enfants un peu trop agressifs se précipitent pour les inscrire dans un club de tennis ou de foot et, dans les écoles, le sport est vu comme la solution miracle contre une agressivité de plus en plus difficile à contenir. … , cette piste semble être totalement fausse. …, Luc Collard, chercheur à la Faculté des sciences du sport de l'université de Picardie et auteur du livre Sport et agressivité, affirme tout le contraire.

…, d'après Luc Collard, les jeunes n'aimeraient pas tellement le sport… il implique des règles et une hiérarchie qu'ils n'apprécient guère. … , la pratique du sport exalterait l'opposition et la recherche de domination. …, elle trouve son origine dans l'affrontement entre les écoles privées de l'Angleterre du 18e siècle. …, Luc Collard affirme que le sport est le reflet des valeurs de notre société, dans laquelle, pour atteindre ses buts, il faut être agressif et s'imposer, souvent, en tirant profit de la peur des autres. …, il faut avoir une mentalité de « battant », valorisée également dans le sport. …, les jeunes qui pratiquent un sport affirment eux-mêmes souvent qu'ils le font ... pour savoir se battre !

…, il est illusoire de chercher à faire diminuer l'agressivité des jeunes grâce au sport. …, les tentatives réalisées dans plusieurs villes en France ont abouti à la conclusion que la délinquance a, au mieux, parfois stagné, mais que, d'autres fois, elle a augmenté. …, il ne s'agit pas de ne plus encourager les jeunes à faire du sport mais de rester réservé quant à sa capacité d'antidote contre l'agressivité. …, si le sport est le moyen idéal pour transformer les jeunes en « gagnants », ce n'est pas cette activité qui les aidera à développer des valeurs d'altruisme et à respecter la faiblesse de l'autre.[429]

Apprentissage

La pratique et la reformulation : proposer aux apprenants de reformuler les phrases simples en utilisant les connecteurs récemment étudiés, pour rédiger des phrases complexes qui expriment davantage d'idées spécifiques et nuancées.

[429] E-FLE – Université de Lille. (2024). Consulté le 4 septembre 2025 à l'adresse https://e-fle.univ-lille.fr/methodo/co/2_2_methodo_connecteurs_logiques_web/co/06.html

La création de fiches thématiques : les apprenants regroupent les connecteurs d'opposition, de conséquence, de concession, etc., dans les fiches et y incluent non seulement des exemples de phrases, mais aussi des contextes spécifiques où chaque connecteur est pertinent, ainsi que les synonymes de chaque connecteur et des exemples illustrant le contexte approprié pour chaque synonyme. Les enseignants peuvent proposer aux apprenants de créer des fiches individuelles ou collaboratives, matérialisées ou dématérialisées.

Les cartes mentales enrichies : les apprenants construisent des cartes où les connecteurs sont regroupés par familles logiques (opposition, cause, conséquence, concession), accompagnés d'exemples de phrases.

Les fiches comparatives : créer des fiches où les apprenants notent le connecteur, son usage, ainsi que ses synonymes/équivalents (*néanmoins* ↔ *pourtant* ↔ *toutefois*) et les différences de registre.

Évaluation

Le quiz de classement : exercices où les apprenants doivent classer les connecteurs donnés selon leur fonction et proposer une phrase illustrative.

Le test de substitution : proposer des phrases avec un connecteur donné, puis demander aux apprenants de le remplacer par un synonyme sans changer le sens global de l'énoncé.

2. L'utilisation des connecteurs pour structurer des phrases et des paragraphes

Enseignement

Les jeux de reformulation : donner une série de phrases simples et demander aux apprenants de les fusionner à l'aide de connecteurs variés pour obtenir des phrases complexes et nuancées.

Les ateliers de structuration : proposer des paragraphes désordonnés que les apprenants doivent réorganiser en utilisant les connecteurs étudiés.

Apprentissage

L'analyse des variations : observer plusieurs versions d'une même phrase avec différents connecteurs (par exemple : *Il a échoué, pourtant il avait travaillé / Il a échoué, néanmoins il avait travaillé*) pour percevoir les nuances.

L'utilisation d'outils numériques : plateformes d'exercices interactifs où les apprenants reçoivent un feedback immédiat sur la cohérence de leurs phrases. Par exemple :

Connecteurs : certes - en outre - en revanche

https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-123173.php[430]

Évaluation

Les exercices de transformation : transformer des phrases neutres en phrases argumentées en intégrant les connecteurs d'opposition, de concession ou de conséquence.

L'auto-correction guidée : exercices d'auto-correction où les apprenants reçoivent un feedback automatisé.

3. La compréhension des connecteurs à l'oral et à l'écrit

Enseignement

L'analyse des débats : utiliser des extraits audio et/ou vidéo, tels que des interviews, des émissions de radio, etc., où les connecteurs sont présents, et analyser comment ils organisent le discours.

L'étude de textes argumentatifs : analyser des articles d'opinion en repérant les connecteurs qui structurent la progression de l'argumentation.

Apprentissage

L'observation ciblée : écouter un extrait, noter uniquement les connecteurs de concession ou d'opposition, puis les comparer à la transcription.

L'immersion critique : lecture d'articles et visionnement de vidéos d'actualité où les apprenants identifient et commentent les connecteurs utilisés.

Évaluation

La compréhension écrite : questionnaire dans lequel les apprenants expliquent la valeur d'un connecteur dans son contexte.

La compréhension orale : repérage des connecteurs dans un extrait vidéo et explication de leur fonction.

4. La production de textes cohérents et nuancés

Enseignement

Les ateliers d'écriture argumentée : demander aux apprenants de rédiger un court texte (par exemple : *lettre de lecteur, mini-essai*) en intégrant plusieurs connecteurs variés (cause, conséquence, concession).

[430] Francaisfacile.com. (2024). *Cours et exercices de français gratuits*. Consulté le 13 octobre 2025 à l'adresse https://www.francaisfacile.com/

Les exercices de réécriture : transformer un texte neutre en un texte plus structuré en y insérant des connecteurs complexes.

Apprentissage

La rédaction régulière : journal d'apprentissage où les apprenants intègrent volontairement les connecteurs récemment appris.

Les échanges entre pairs : écrire et corriger mutuellement des productions en se concentrant sur l'usage des connecteurs.

Évaluation

L'évaluation par les pairs : correction et feedback croisés des productions écrites.

La grille critériée : évaluer la variété, la pertinence et la justesse des connecteurs utilisés dans une production écrite.

5. *La production orale et les discussions*

Enseignement

Les jeux de rôle avancés : simulations de débats ou d'interviews où les apprenants doivent employer des connecteurs pour argumenter.

Les activités interactives : discussions dirigées où chaque apprenant doit utiliser au moins 3 connecteurs variés.

Apprentissage

La pratique collaborative : en binômes, les apprenants mènent des mini-débats en utilisant un nombre déterminé de connecteurs.

Les débats argumentés : participation à des débats sur des thèmes sociaux ou culturels adaptés à leur âge et à leurs intérêts.

Évaluation

La grille d'évaluation orale : fluence, variété et pertinence des connecteurs.

La progression personnelle : tableau de connecteurs à cocher au fur et à mesure de leur acquisition.

Les types d'activités peuvent être trouvés dans les manuels de grammaire ou sur les sites Internet spécialisés. Par exemple :

- Noblat, I., S., Marque-Pucheu, Ch., & Ortega, A., A. (2023). *Grammaire du français : FLE B1-B2 intermédiaire.* Grevisse, pp. 180-189, 245-279, 290-292

- Poisson-Quinton, S., Mimran, R., & Maheo-Le Coadic, M. (2003). *Grammaire expliquée du français : Niveau intermédiaire*. CLE International, pp. 114-121
- Akyüz, A. et al. (2000a). *Exercices de grammaire en contexte : Niveau avancé*. Hachette Livre, pp. 112-120
- https://vivelefle.jimdofree.com/niveau-b1/vocabulaire-b1/les-connecteurs-logiques/[431]
- https://lebaobabbleu.com/2020/04/21/3o-connecteurs-logiques/[432]

6.4. OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES SPÉCIFIQUES AU NIVEAU B2

Les étudiants en L3 visant le niveau de connaissances B2, conformément à la description des compétences du référentiel du CECRL, ont besoin de pratiques intensives des connecteurs, notamment à travers des textes authentiques et académiques. Ils s'attendent à pouvoir s'exprimer avec plus d'aisance et de cohérence dans des situations complexes, à comprendre des textes sophistiqués et denses en arguments, ainsi qu'à améliorer leurs compétences en rédaction d'essais structurés et en présentation d'une large gamme de thèmes complexes. Rappelons que les apprenants arménophones utilisent souvent des juxtapositions pour exprimer les relations de sens dans des phrases ou des discours, comme c'est l'habitude en arménien, et ils ont tendance à utiliser toujours les mêmes connecteurs simples sans prêter une attention particulière à leur variété, ce qui réduit la cohérence et la cohésion de leurs textes et de leurs discours. Ainsi, l'étude des connecteurs utilisés dans divers registres de la langue française leur permet d'acquérir des connaissances et des compétences indispensables à la rédaction de discours argumentatifs à l'oral comme à l'écrit.

C'est dans l'objectif donné qu'au niveau B2 l'enseignement des connecteurs ne doit plus se limiter à la présentation des marqueurs de cohérence et de cohésion de base déjà abordés aux niveaux précédents. Il s'agit désormais de développer chez les apprenants une maîtrise plus fine et nuancée de ces outils, ce qui leur permettra d'argumenter, de structurer un raisonnement complexe et d'adapter leurs discours aux différentes situations de communication, tant à l'écrit

[431] Vive le FLE. (2024). Consulté le 5 septembre 2025 à l'adresse https://vivelefle.jimdofree.com
[432] Le Baobab bleu. (2024). Consulté le 12 novembre 2025 à l'adresse https://lebaobabbleu.com/

qu'à l'oral. En d'autres termes, les apprenants doivent se former une palette riche et diversifiée de connecteurs et apprendre à les employer selon l'effet souhaité du message afin de défendre une opinion, d'organiser un essai structuré, de nuancer un discours oral, etc.

Premièrement, les apprenants doivent connaître et maîtriser une variété importante de connecteurs logiques complexes, comme *par conséquent, en dépit de, d'une part… d'autre part, etc.*, comprendre leurs nuances d'utilisation et leur correspondance aux registres de langue, afin de structurer des discours riches, cohérents et cohésifs. Deuxièmement, ils doivent être en mesure d'organiser les idées et les arguments dans le cadre des essais, des exposés, des travaux de mémoire et d'autres textes suffisamment longs, dans des productions écrites ou orales dont le fondement de conception et la structure solides doivent être facilement repérables pour le lecteur ou l'auditeur. Dans ces types de productions écrites ou orales, les connecteurs sont utilisés pour donner de la cohérence et de la cohésion, des qualités recherchées et requises. Les apprenants doivent être en mesure d'utiliser des connecteurs appropriés pour structurer leurs productions suffisamment élaborées. Troisièmement, les apprenants doivent pouvoir identifier, comprendre et analyser l'usage des connecteurs dans des textes authentiques écrits ou des discours oraux visionnés ou écoutés. Par exemple, les articles de presse, les essais académiques, les émissions de télé ou de radio, etc., peuvent servir de supports d'enseignement et d'apprentissage. C'est à travers ces supports que les apprenants peuvent analyser les connecteurs lus ou écoutés, en comprendre le rôle dans la cohérence de l'ensemble du texte et s'y référer pour une compréhension globale et détaillée du contenu étudié. En d'autres termes, l'attention portée aux connecteurs lors de la compréhension donnera aux apprenants la possibilité de repérer les nuances de sens et les relations que les idées entretiennent entre elles, et leur permettra de faire preuve d'une compréhension réfléchie. Ainsi, à cette étape, l'enseignement et l'apprentissage dépassent le niveau purement grammatical et assurent le développement des compétences linguistiques de compréhension et de production.

Cette analyse des besoins et des attentes de notre public spécifique, ainsi que l'établissement des objectifs pédagogiques correspondants, nous permet de sélectionner les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, complétées par des stratégies d'évaluation dans l'objectif d'améliorer les performances, de combler les lacunes révélées à la suite de nos enquêtes et de développer de nouvelles compétences chez les apprenants.

6.4.1. LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION DES CONNECTEURS AU NIVEAU B2

À l'étape donnée, les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des connecteurs logiques permettent de mener un travail qui donne aux apprenants la possibilité d'utiliser ces outils dans des contextes plus sophistiqués et nuancés où les connecteurs sont enseignés et appris dans le registre formel. Les connecteurs enseignés au niveau B2 permettent aux apprenants de structurer des discours nuancés, souvent dans des contextes académiques et professionnels, dans la rédaction d'essais argumentatifs, d'articles de presse, de lettres formelles, etc.

L'enseignement peut viser les connecteurs argumentatifs permettant de hiérarchiser les idées, de souligner l'opposition et la concession, de structurer un raisonnement complexe, etc., dans des textes longs, y compris à l'écrit académique. La sélection de connecteurs complexes et académiques tels que *bien que, en dépit de, par conséquent, d'une part… d'autre part, en somme, etc.*, permet de les mettre en valeur à travers des écrits académiques. Un travail consécutif aboutit à l'automatisation de l'usage des connecteurs complexes et à la transition de la juxtaposition à la structuration argumentative explicite.

Nous proposons une liste de connecteurs à enseigner et à apprendre à cette étape. Les connecteurs :

De cause : *du fait que, sous prétexte que, étant donné que, faute de, vu que, etc.*

De conséquences : *en conséquence, de ce fait, si bien que, de sorte que, etc.*

D'opposition : *quoique, en dépit de, contrairement à, etc.*

De comparaison : *de même que, tandis que, autant…que, contrairement à, etc.*

D'addition : *de surcroît, non seulement… mais aussi, etc*.

De condition : *pourvu que, à condition que, etc*.

De but : de façon à ce que, en vue de, etc.

De temps : *en attendant que, jusqu'à ce que, avant que, etc*.

De reformulation : *autrement dit, en d'autres termes, à savoir, etc.*

D'organisation : *en premier lieu, en second lieu, en dernier lieu, par ailleurs, en outre, en somme, en définitive, etc.*

Les enseignants peuvent recourir à la stratégie d'enseignement direct pour présenter aux apprenants les connecteurs argumentatifs sélectionnés à l'avance. Cette stratégie permet d'expliquer les différences et les particularités de l'usage des connecteurs complexes, d'intégrer des exemples nuancés, etc. Les apprenants peuvent classer les connecteurs selon leurs fonctions discursives ou leur appartenance à un registre linguistique, s'exercer à les intégrer dans un texte, etc. Pour ce faire, ils peuvent recourir à la systématisation, à la hiérarchisation, à l'appropriation par les familles, etc., c'est-à-dire à des stratégies cognitives d'apprentissage. Par exemple, ils peuvent faire des tableaux comparatifs, sur les feuilles ou en version numérique, y noter les connecteurs synonymes en précisant la nature de chaque connecteur étudié, leur appartenance au registre de langue, leur intensité de sens, leurs équivalents en arménien, etc.

Les textes argumentatifs, riches en connecteurs, mis à disposition des apprenants, peuvent les conduire à l'apprentissage par induction et à l'analyse contrastive. Cette stratégie d'enseignement indirect permet de mener des analyses et des réflexions individuelles ou en groupe. Par exemple, les enseignants peuvent demander aux apprenants d'observer et de repérer les connecteurs employés dans des contextes spécifiques, d'en argumenter l'usage et de faire des parallèles avec des contextes similaires en arménien. Les stratégies métacognitives d'observation, d'hypothèse, de justification, de validation, etc., sont activées dans ce style d'apprentissage.

La stratégie d'enseignement interactif permettra aux enseignants d'organiser des débats structurés, des simulations d'exposés ou des tables rondes, et aux apprenants de mener un apprentissage collaboratif et correctif. Les apprenants peuvent ainsi pratiquer les connecteurs dans des situations argumentatives réelles, recevoir des retours de leurs pairs et de leurs enseignants sur la variété et la pertinence des connecteurs utilisés. Les stratégies sociales d'apprentissage, telles que la co-construction, la correction par pairs, l'enrichissement mutuel, etc., confèrent une dimension collaborative à l'apprentissage.

L'enseignement expérientiel est également très important à cette étape. Ainsi, l'apprentissage par projet et la mise en pratique des connaissances acquises permettent aux apprenants de faire preuve de leur maturité et de leurs compétences linguistiques avancées. Les enseignants proposent des tâches complexes et proches des exigences académiques, et les apprenants intègrent les connecteurs dans des productions authentiques, telles qu'un article argumentatif, une lettre officielle, un essai, un exposé, etc. Les apprenants expérimentent pour

découvrir le potentiel discursif des connecteurs dans la structuration d'un texte ou d'un discours complet. Autrement dit, ils apprennent en produisant. Les lecteurs ou auditeurs des projets conçus par les apprenants évaluent la pertinence et la richesse des connecteurs employés, formulent des propositions pour en améliorer la qualité, etc.

L'étude indépendante encourage l'apprentissage autonome et réflexif chez les apprenants grâce à l'exposition à des sources authentiques, telles que des articles de presse, des enregistrements de conférences et des podcasts. Les apprenants qui tiennent des portfolios discussifs, en version papier ou numérique, y collectent les connecteurs rencontrés, les enrichissent d'exemples contextualisés, puis pratiquent la substitution des connecteurs et la reformulation des phrases dans leurs propres textes. Ce mode d'apprentissage leur permet de soigner les productions écrites ou orales conformément aux consignes spécifiques, en fonction des spécificités du registre de langue ou de la situation de communication, etc. En outre, ils peuvent, à l'aide des grilles simples, évaluer en autonomie leurs propres productions en matière de variété, de pertinence, d'adéquation des connecteurs aux registres, etc. Les apprenants qui recourent de cette manière à des stratégies métacognitives d'apprentissage, telles que la planification, l'auto-évaluation, le développement de l'autonomie discursive, etc., réfléchissent, à chaque étape, à leur propre apprentissage et effectuent les analyses et ajustements nécessaires pour atteindre les objectifs visés.

Ainsi, notre réflexion met en évidence la nécessité d'adopter une approche intégrée au niveau B2 afin de mobiliser un très large éventail de compétences et d'assurer la transition de la rédaction de textes compréhensibles à celle de textes académiques structurés. Afin d'y parvenir, il est indispensable de combiner les explications, la mise en pratique et le développement de l'apprentissage autonome. Les stratégies directes et indirectes permettent de présenter et de systématiser les connecteurs, ainsi que de sensibiliser les apprenants aux différences discursives entre le français et l'arménien. La pratique réelle du contenu étudié s'effectue à travers des débats, des exposés ou des projets argumentatifs, qui figurent parmi les techniques des stratégies interactives et expérientielles. Ainsi, les connecteurs sont replacés dans leurs fonctions communicatives et discursives, et les apprenants sont progressivement amenés à utiliser les connecteurs comme des outils de structuration et de persuasion, indispensables à la réussite dans des contextes académiques, sociaux et professionnels, ainsi qu'à la préparation à des examens de certifications internationales comme le DELF B2. Enfin,

l'étude indépendante encourage les apprenants à développer une autonomie stratégique à travers la collecte, la mémorisation et le réemploi des connecteurs dans des contextes variés. C'est à l'aide des stratégies proposées que la maîtrise des connecteurs dépasse les dimensions purement grammaticales pour s'inscrire dans une véritable compétence discursive et argumentative.

6.4.2. PROPOSITIONS DES SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES POUR LE NIVEAU B2

1. *L'analyse et l'identification des connecteurs complexes dans des textes authentiques*

Enseignement

Les séances d'analyse avancée : présenter des extraits de presse, d'essais ou de débats où apparaissent des connecteurs plus complexes (par exemple : *non seulement… mais encore, bien que, quoique, tandis que, alors que, de sorte que, en dépit de, pour autant que, etc*.). (Voir l'Annexe 2).

L'étude des connecteurs avancés : donner aux apprenants une liste préparée de connecteurs simples avec leurs synonymes de connecteurs sophistiqués ou bien présenter les connecteurs plus avancés, comme d'autant plus que, en dépit de, à condition que, du fait que, etc., et leur demander de compléter la liste avec l'avancement de leur apprentissage. Inclure dans la liste les équivalents arméniens des connecteurs, ainsi que les exemples de phrases où ces connecteurs sont utilisés. Expliquer aux apprenants les modalités d'usage de ces modalités dans les textes académiques, littéraires et scientifiques.

L'étude de cas : proposer aux apprenants d'étudier seuls ou par les pairs des essais, des articles, des discours où des connecteurs sophistiqués sont utilisés pour structurer le texte, introduire les arguments, etc. Inviter les apprenants à s'exprimer sur les fonctions des connecteurs utilisés. Par exemple :

> DES CANONS À NEIGE PRÉCIEUX MAIS DANGEREUX
>
> À première vue, un canon à neige n'a pas vocation à soulever de grands débats. Ces engins, sorte « d'assurance-neige » des stations de sports d'hiver face aux aléas climatiques, ont été utilisés en abondance pour préparer les pistes des JO de Turin. Ils semblent se limiter à une invention astucieuse.

En réalité, les polémiques sont vives. La banalisation de l'enneigement artificiel cristallise en effet les débats sur des questions très sensibles : développement durable, réchauffement climatique, dialectique entre activité économique et préservation de l'environnement…

Dans les massifs montagneux, toute une économie est fondée sur l'exploitation de « l'or blanc ». Or il est maintenant admis que, avec le changement climatique, les stations de moyenne montagne doivent s'attendre, à terme, à une baisse significative de l'enneigement, fatale aux plus fragiles.

Élus, promoteurs et habitants sont donc face à une redoutable question : que faire ? Envisager une reconversion ? Ou bien persévérer, envers et contre tout, dans le ski qui fait la fortune de la montagne ? Les possibilités de reconversion ne sont pas infinies. C'est pourquoi, faute de pouvoir agir sur la météo, la tentation de la fuite en avant est forte : des canons, toujours plus de canons pour conserver la clientèle.

Mais ces armes sont gourmandes. Leur munition de base, c'est l'électricité, à l'heure où les économies d'énergie redeviennent un impératif. Et surtout l'eau. Or, cette ressource, elle aussi se raréfie, peut-être justement à cause du changement climatique. C'est pourquoi les canons à neige sont devenus l'une des cibles des associations environnementales. Celles-ci soulignent que les canons consomment deux à trois fois plus d'eau à l'hectare que le maïs, culture réputée très dépensière en eau.

Les écologistes évoquent aussi des atteintes au paysage liées à la multiplication de gigantesques « retenues collinaires* », voire des risques pour la santé humaine : l'ajout, dans certains cas, d'un additif polluant destiné à accélérer la formation du gel.

De leur côté, les élus mettent en avant les impératifs économiques, les retombées en termes d'emploi et se défendent des accusations de pollution et de gaspillage d'eau. Certains reconnaissent les risques, mais soulignent qu'ils font une utilisation raisonnée des canons.

« Nous ne sommes ni fous, ni inconscients… Nous savons que le challenge va être la gestion de l'eau. »

Dimanche 5 février, Serge Lepeltier, ancien ministre UMP de l'écologie, s'est rendu à la station de l'Alpe-d'Huez (Isère) pour dénoncer la multiplication des canons à neige. M. Lepeltier demande au gouvernement un moratoire sur l'implantation des canons à neige et des études d'impact. Il a été mal reçu par le maire de la station qui juge l'initiative de M. Lepeltier « dérisoire ». « S'il veut alerter le gouvernement, il devrait aller à Matignon ou à l'Assemblée Nationale, plutôt qu'en station. »

La guerre des canons ne fait peut-être que commencer.

* retenues collinaires : lacs ou bassins artificiels permettant de retenir l'eau.

D'après un article de Jean-Louis Andraéni paru dans Le Monde du 19 février 2006.[433]

[433] Caquineau-Gündüz, M.-P. et al. (2005b). *Les 500 exercices de grammaire : Niveau B2*. Hachette Livre, p. 213

L'analyse de l'usage des connecteurs dans la compréhension écrite : proposer aux apprenants de comparer deux textes similaires dans lesquels figurent les connecteurs différents. Dans le premier, les connecteurs simples servent à relier les idées et à assurer la transition entre les extraits du texte ; dans le deuxième, les idées sont reliées par des connecteurs plus sophistiqués. Les apprenants sont encouragés à formuler des hypothèses sur l'influence des connecteurs variés sur le registre et la tonalité du message, ainsi que sur la perception du message par les lecteurs.

L'annotation des connecteurs dans les lectures : les apprenants peuvent lire des articles, des essais académiques, des lettres formelles, etc., en y soulignant les connecteurs utilisés afin d'en comprendre les fonctions dans l'argumentation. Par exemple :

Lettre formelle- connecteurs

https://www.francepodcasts.com/2022/09/29/delf-b2-la-lettre-au-maire/ [434]

Apprentissage

Les tableaux comparatifs : les apprenants créent des tableaux regroupant des connecteurs proches (par exemple : *tandis que, alors que, pendant que*) avec des exemples contrastifs.

Les dossiers lexicaux personnels : la constitution de portfolios numériques où chaque connecteur est accompagné d'extraits authentiques collectés par les apprenants dans des articles, des vidéos, des discours, etc.

La création de glossaires personnels : les apprenants peuvent créer des glossaires de connecteurs qu'ils rencontrent dans leurs lectures, en y ajoutant des exemples personnalisés, pour s'y référer plus tard lors de leurs productions écrites ou orales, en utilisant les connecteurs les plus adaptés.

Évaluation

L'exercice de substitution critique : remplacer un connecteur par un autre et discuter des différences de registre ou de nuance.

Le QCM contextualisé : choisir le connecteur le plus approprié dans un texte authentique parmi plusieurs propositions proches.

2. L'utilisation des connecteurs pour organiser des paragraphes argumentés

Enseignement

[434] DELF B2 : La lettre au maire – France Podcasts. Consulté le 5 juillet 2025 à l'adresse https://www.francepodcasts.com/2022/09/29/delf-b2-la-lettre-au-maire/

Les ateliers d'écriture argumentative : proposer un sujet (par exemple : *La technologie rapproche-t-elle ou éloigne-t-elle les gens ?*) et guider les apprenants dans la rédaction de paragraphes en insistant sur l'usage des connecteurs d'opposition, de concession, de conséquence, d'addition, etc.

L'analyse de structures : montrer comment un texte argumentatif s'organise grâce aux connecteurs (introduction, développement, conclusion).

Apprentissage

La reformulation avancée : les apprenants transforment un paragraphe neutre en un paragraphe argumentatif en y ajoutant des connecteurs variés.

La cartographie logique : utilisation de schémas pour représenter les relations logiques entre idées avant de rédiger un paragraphe.

Évaluation

La production guidée : rédiger un paragraphe en respectant un plan logique comme la cause et la conséquence, le problème et la solution, etc.

L'évaluation critériée : correction selon des critères précis tels que la variété des connecteurs, l'adéquation au registre et la cohérence globale.

3. La compréhension et l'interprétation des connecteurs à l'oral et à l'écrit

Enseignement

L'étude de corpus multimodal : utiliser des extraits vidéo de conférences, d'interviews, de débats politiques, etc., et demander aux apprenants d'analyser la fonction des connecteurs dans le discours.

La traduction ciblée : proposer aux apprenants de traduire des textes littéraires et académiques, des articles de presse, des cas juridiques, etc., de l'arménien en français. Ils doivent faire attention au choix et à la traduction des connecteurs. Un travail de traduction en sens inverse peut également être demandé aux apprenants. Une fois que les textes sont traduits, il est possible de leur proposer d'enrichir certains textes par des connecteurs dont ils jugent l'emploi cohérent. Par exemple, dans l'annexe 2 de notre thèse, nous proposons des extraits des articles de presse arménienne qui peuvent être utilisés comme contenu didactique approprié.

Apprentissage

L'écoute critique : noter les connecteurs lors d'un débat ou d'une émission, puis en discuter le rôle dans l'orientation du discours.

L'analyse de textes académiques ou journalistiques : observer comment les connecteurs structurent l'argumentation et l'objectivité du texte.

Évaluation

Les questionnaires d'analyse : justifier l'emploi de connecteurs dans un texte donné et proposer une alternative.

La compréhension orale ciblée : relever et commenter les connecteurs dans une séquence audio ou vidéo authentique.

4. La production écrite cohérente et structurée

Enseignement

Les exercices de rédaction avancée : demander la rédaction d'essais, de rapports ou de lettres argumentées avec intégration consciente d'une variété de connecteurs. Par exemple :

> Lettre de protestation (type DELF B2)
>
> Vous vivez en France dans une zone piétonne du centre-ville. Le maire de votre ville a décidé d'ouvrir certaines des rues de cette zone à la circulation des autobus pendant la journée. Comme représentant(e) de votre immeuble, vous écrivez une lettre au maire pour contester cette décision en justifiant votre point de vue. (250 mots minimum)[435]

Les techniques de résumé : apprendre aux apprenants à condenser un texte tout en conservant les connecteurs pertinents qui assurent la cohérence.

Apprentissage

L'écriture critique : rédiger des réponses argumentées à partir d'articles, en réutilisant les connecteurs de concession et d'opposition.

La création des discours : demander aux apprenants de rédiger un discours dans le registre familier, puis de le modifier et de l'adapter au registre formel, en manipulant les connecteurs, en ajustant le ton et la formalité du produit final.

L'analyse de la production écrite via des logiciels informatiques : demander aux apprenants de déposer leurs productions écrites dans des outils de traitement du langage naturel pilotés par l'Intelligence artificielle (IA). Ensuite, inviter les apprenants à créer des prompts correspondants qui permettraient à l'IA de perfectionner le texte en y ajoutant des connecteurs logiques. Les apprenants doivent interagir avec l'IA et formuler les consignes d'enrichissement

[435] Delf B2 : Production écrite – France Podcasts. Consulté le 28 décembre 2025 à l'adresse https://www.francepodcasts.com/2020/02/20/delf-b2-production-ecrite/

du texte en connecteurs de façon que l'IA puisse donner les résultats souhaités. Ils peuvent ensuite comparer le texte initial à celui généré par l'IA, observer les modifications et accepter celles qui paraissent pertinentes pour la production.

Évaluation

La correction croisée : échange des productions entre pairs pour une révision centrée sur l'usage des connecteurs.

La rédaction collaborative : les apprenants rédigent des textes en utilisant des connecteurs avancés, puis relisent les rédactions de leurs camarades pour améliorer la cohérence et la fluidité, en y apportant les ajustements nécessaires.

La grille d'auto-évaluation : chaque apprenant coche les connecteurs qu'il a su employer correctement dans sa production et relit son propre texte selon une grille qui comprend les critères de variété, de pertinence et de justesse dans l'utilisation des connecteurs, de fluidité du texte, etc.

Les essais argumentatifs et les lettres formelles : évaluer les essais argumentatifs ou les lettres formelles rédigés par les apprenants. Inclure dans les critères d'évaluation un point spécifique : l'utilisation des connecteurs pour structurer l'argumentation, exprimer des nuances du registre correspondant et maintenir la cohérence.

5. La production orale et l'argumentation interactive

Enseignement

Les débats et discussions approfondis : organiser des débats où les apprenants doivent utiliser des connecteurs avancés pour structurer leurs arguments, exprimer des nuances et réfuter les points de vue opposés.

Les jeux de rôle académiques ou professionnels : par exemple, défendre un projet, présenter une proposition, négocier une solution en utilisant des connecteurs d'opposition, de concession et de conséquence.

Apprentissage

Les débats en petits groupes : chaque apprenant doit utiliser un quota de connecteurs pour défendre son point de vue.

Les groupes de discussion : les apprenants peuvent travailler en petits groupes pour discuter des textes complexes, en analysant ensemble l'utilisation des connecteurs afin d'en révéler les nuances et les implications de chaque choix.

Les podcasts ou les enregistrements : les apprenants préparent une présentation orale enregistrée ou un podcast dans lequel ils démontrent leur maîtrise des connecteurs. Visionnés par le groupe, tous les apprenants discutent de l'usage des connecteurs et proposent des améliorations, etc.

Évaluation

L'évaluation orale critériée : les enseignants évaluent le travail des étudiants à l'aide d'une grille comprenant la variété et la précision des connecteurs, la fluidité du discours et la cohérence argumentative.

Les débats évalués : les enseignants évaluent les débats auxquels les apprenants participent et leur donnent des notes en fonction de leur capacité à utiliser des connecteurs logiques de manière pertinente pour articuler et défendre leurs points de vue.

La progression personnelle : chaque apprenant tient un tableau de suivi de ses connecteurs employés avec aisance, à enrichir au fil du temps.

Les types d'activités peuvent être trouvés dans les manuels de grammaire ou sur les sites Internet spécialisés. Par exemple :

- Caquineau- Gündüz, M.-P. et al. (2005). *Les exercices de grammaire : Niveau B2*. Hachette Livre, pp.151-220
- Delatour, Y., et al. (2004). *Nouvelle Grammaire du français : Cours de Civilisation française de la Sorbonne*. Hachette Livre, pp. 236-285
- Noblat, I. S., Marque-Pucheu, Ch., & Ortega, A. A. (2023). *Grammaire du français* : *FLE B1-B2 intermédiaire*. Grevisse, pp.180-189, 245-279, 290-292
- https://www.francepodcasts.com/2023/01/04/connecteurs-logiques-niveau-b2/[436]
- https://www.lelivrescolaire.fr/page/6684191[437]
- https://e-fle.univ-lille.fr/methodo/co/2_2_methodo_connecteurs_logiques_web/co/01.html[438]

[436] Connecteurs logiques niveau B2 – France Podcasts. Consulté le 5 août 2025 à l'adresse https://www.francepodcasts.com/2023/01/04/connecteurs-logiques-niveau-b2/

[437] LeLivreScolaire.fr. (2024). Consulté le 25 octobre 2025 à l'adresse https://www.lelivrescolaire.fr/

[438] E-FLE – Université de Lille. (2024). Consulté le 4 septembre 2025 à l'adresse http://e-fle.univ-lille1.fr/

CONCLUSION

Au terme du chapitre consacré aux propositions pédagogiques et didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs, nous insistons sur l'importance de mettre en place un dispositif structuré, progressif et contextualisé afin de réorganiser l'enseignement des connecteurs. Cela devrait contribuer à en améliorer la maîtrise chez les apprenants arménophones de FLE. L'ensemble des analyses sur les fondements théoriques, les résultats des enquêtes auprès des enseignants et des apprenants, l'étude contrastive entre le français et l'arménien, l'étude des manuels de grammaire, etc., convergent vers le constat que les connecteurs ne peuvent pas être abordés comme de simples mots-outils à mémoriser, mais que, placés au cœur des compétences discussive, argumentative et académique, ils doivent être travaillés comme de véritables organisateurs du discours.

Les propositions d'enseignement et d'apprentissage des connecteurs que nous avons formulées s'inscrivent dans la perspective suivante : il s'agit d'un enseignement et d'un apprentissage stratégiques, pensés en termes de progression en spirale et articulés autour des étapes clairement définies (B1, B1+ et B2). Pour chaque étape, nous avons dégagé des objectifs pédagogiques et didactiques spécifiques, fondés à la fois sur les descripteurs du CECRL et sur les besoins réels des apprenants arméniens.

De ce fait, au niveau B1, l'accent est mis sur l'acquisition et l'utilisation de connecteurs simples dans des contextes relativement courts et cohérents. Au niveau B1+, il est important d'enrichir le répertoire des connecteurs et de les nuancer. De plus, il faut dépasser le niveau de la phrase et adopter une approche textuelle qui offre une vue d'ensemble sur le potentiel textuel et contextuel de l'usage des connecteurs. Enfin, au niveau B2, les apprenants développent une véritable compétence discursive et argumentative, ce qui leur permet d'adapter leurs productions aux contextes académiques et professionnels.

Nos réflexions montrent également que l'efficacité de l'enseignement repose sur l'harmonie et la cohérence des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, et les modules élaborés guident les enseignants à travers plusieurs stratégies d'enseignement afin de leur proposer d'en sélectionner une ou plusieurs, de les utiliser indépendamment ou de les concilier au sein d'un module. Ainsi, nous avons distingué et illustré plusieurs approches à travers différentes stratégies d'enseignement qui visent le développement des connaissances sur

les connecteurs et leur emploi chez les apprenants arméniens. Les stratégies d'apprentissage des connecteurs, cohérentes avec les stratégies d'enseignement, sont mises en avant pour compléter l'enseignement et fournir aux enseignants des outils pour apprendre aux étudiants à apprendre les connecteurs. Les apprenants sont ainsi invités à repérer les connecteurs dans les textes et les discours, à les classer selon leurs fonctions, à comprendre et à noter leurs nuances de registre d'usage, à rechercher leurs équivalents ou l'absence de tels en arménien, à créer des portfolios en papier ou numériques, des cartes mentales, des fiches personnalisées, etc., pour les réviser et les réutiliser dans leurs productions. Les outils numériques, comme les activités autocorrigées en ligne, les ressources électroniques et les opportunités d'apprentissage offertes par l'IA, ne sont pas omis, mais mis en valeur pour permettre aux enseignants de faire un rapprochement entre l'enseignement des connecteurs et l'intérêt grandissant des apprenants pour les nouvelles technologies de communication (TIC). En harmonisant ainsi les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, nous créons des conditions favorables au véritable développement de l'autonomie discursive des apprenants. Les stratégies d'évaluation proposées s'inscrivent également dans les mêmes dimensions opérationnelles et permettent aux enseignants et aux apprenants de suivre le progrès dans l'acquisition de connaissances et la formation des compétences des apprenants et de faire des rectifications, en cas de nécessité.

Ainsi, les séquences pédagogiques traduisent les principes susmentionnés en termes concrets d'objectifs, de supports, de progressions, d'activités et de modalités d'évaluation, fondées sur les choix théoriques et méthodologiques exposés dans les chapitres antérieurs. Pensées pour être insérées dans le volume horaire réaliste déclaré par les enseignants (de 1 à 5 heures par an consacrées aux connecteurs), elles offrent un dispositif utilisable tel quel mais aussi perfectible et ajustable, en fonction des spécificités du public visé.

Enfin, nous tenons à rappeler que les modules proposés ne constituent pas un cercle clos et autosuffisant, mais s'appuient explicitement sur un corpus de supports existants, en particulier sur les manuels de grammaire analysés dans le Chapitre 4 et sur les ressources numériques. Nous mettons ainsi à la disposition des enseignants et des apprenants un réservoir d'activités accompagnées de références, où les premiers peuvent trouver de l'inspiration pour créer leurs propres fiches pédagogiques ou les utiliser immédiatement en salle, et les deuxièmes peuvent apprendre en autonomie et perfectionner leurs connaissances et leurs compétences. Autrement dit, notre dispositif propose un usage stratégique des manuels et un guide pour le

choix des activités et leur exploitation, afin d'offrir un cadre plus ciblé, cohérent et efficace pour l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs.

En conclusion, le chapitre présenté nous permet de formuler des propositions concrètes, structurées et contextualisées visant à transformer les pratiques de classe de manière progressive et durable. La progression en spirale des contenus, l'articulation réfléchie des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et l'exploitation raisonnée des manuels et des ressources ouvrent la voie à un enseignement et à un apprentissage des connecteurs qui favorisent le développement des compétences discursives, argumentatives et académiques en FLE, du niveau B1 au niveau B2.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente thèse a analysé l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire du français langue étrangère dans les facultés de FLE des universités arméniennes, en s'appliquant aux connecteurs logiques. Le choix de l'objet d'étude de la thèse est le résultat d'une réflexion professionnelle minutieuse sur le contexte national particulier de l'enseignement du FLE : d'une part, l'Arménie manifeste un attachement culturel et institutionnel au français, consolidé par l'adhésion à l'OIF et à l'AUF ; d'autre part, l'évolution des besoins socio-professionnels contribue à fragiliser la place du français et à imposer une exigence de modernisation pédagogique. Dans notre cadre d'étude universitaire particulier, où les enseignants, les traducteurs, les interprètes, les linguistes et les autres spécialistes en FLE sont formés, la qualité de la maîtrise du discours, qui comprend la cohérence, la cohésion et la structuration de l'argumentation, devient un enjeu déterminant. En effet, dans cette perspective, les connecteurs, retenus comme prisme d'analyse, cristallisent les tensions entre la grammaire transmissive, héritée des pratiques post-soviétiques et qui continue de jouer un rôle central dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, et la grammaire fonctionnelle attendue par les standards contemporains, notamment ceux du CECRL.

Au-delà des démarches diagnostiques et critiques, notre recherche a articulé une vision constructive, car elle a proposé un cadre théorique portant sur la grammaire en FLE, les connecteurs et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, une étude empirique fondée sur l'analyse de manuels et d'enquêtes auprès des enseignants et des apprenants, et enfin des propositions méthodologiques destinées à reconsidérer l'enseignement et l'apprentissage des connecteurs. La thèse a tenté de répondre ainsi à un besoin identifié sur le terrain, celui de repenser l'enseignement grammatical, en tenant compte des contraintes institutionnelles, des ressources réellement disponibles et des profils actuels d'apprenants universitaires, et de le transformer en un outil de communication et de professionnalisation des futurs spécialistes du FLE.

Les résultats de recherche nous permettent de constater que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire actuellement dominantes dans les facultés de FLE ne permettent pas une appropriation efficace des connecteurs, faute d'une intégration explicite, fonctionnelle et stratégique de ces éléments. L'enseignement grammatical, largement

orienté vers la règle, l'exemple et l'exercice structural, avec un traitement prioritairement phrastique, limite considérablement le développement des compétences discursives chez les apprenants. Or, celles-ci sont cruciales pour les apprenants dont les objectifs universitaires et professionnels exigent non seulement la connaissance des règles grammaticales, mais aussi le développement de leurs compétences en rédaction, en argumentation, en justification, en prise de position et en mise en relation logique des idées.

L'analyse des manuels utilisés montre que les ressources et les supports disponibles demeurent marqués par l'héritage soviétique et que leur renouvellement reste limité. Ceci constitue un facteur explicatif majeur de la place périphérique des connecteurs dans les pratiques pédagogiques. Les connecteurs sont, dans de nombreux cas, peu présents, peu hiérarchisés ou abordés de manière dispersée (souvent assimilés aux conjonctions ou aux adverbes), sans progression didactique centrée sur leurs fonctions textuelles et sans ancrage dans les besoins réels des apprenants en écrits universitaires, en productions argumentatives, en interactions orales structurées, etc. Même l'intégration et l'exploitation de certains manuels de grammaire plus récents, utilisés par les enseignants et consacrant des unités aux relations logiques, ne se traduisent pas par une articulation systématique des connecteurs avec des tâches discursives.

Nous avons constaté également que, malgré la reconnaissance de l'importance des connecteurs par la majorité des enseignants, aucune planification didactique explicite ni stratégie d'enseignement spécifique n'a été mise en place afin d'ajuster et de perfectionner leur enseignement. Il s'agit d'un paradoxe dû à plusieurs facteurs, tels que la persistance de modèles transmissifs, l'influence des supports traditionnels d'enseignement, le changement difficile des modèles d'enseignement enracinés, etc. Dans la configuration donnée, les connecteurs sont rarement exploités comme outils de repérage en contexte, de catégorisation fonctionnelle, de réemploi guidé, d'automatisation en production et d'évaluation critériée. Les stratégies d'enseignement courantes laissent peu de place au développement des compétences discussives et autonomes des apprenants, qui, comme l'indiquent eux-mêmes, sont fortement dépendants des stratégies cognitives de mémorisation et d'exécution d'exercices, tandis que les stratégies métacognitives, telles que la planification du discours, la relecture, etc., et les stratégies socio-affectives, telles que la coopération, le feedback, etc., restent insuffisamment développées. Ceci

freine le transfert des connaissances acquises vers la production réelle et limite l'usage du contenu grammatical étudié.

Notre analyse met en évidence que dans le contexte universitaire arménien, il existe un écart significatif entre les pratiques dominantes et les exigences d'une grammaire discursive conforme aux visées du CECRL. C'est précisément dans cette perspective que la présente recherche met l'accent sur l'importance d'une transposition didactique des savoirs savants, afin d'en obtenir des savoirs à enseigner et à apprendre, ce qui dépasse une simple sélection du contenu grammatical, en particulier parce que les exemples contrastifs français–arménien, les progressions adaptées aux niveaux du CECRL (B1, B1+, B2), les stratégies d'enseignement diversifiées et les activités contextualisées, permettent aux enseignants de présenter le fonctionnement discursif des connecteurs aux apprenants, et de les conduire à mobiliser le contenu acquis de manière autonome dans des situations de communication authentiques. Dans le contexte universitaire arménien, marqué par la persistance de modèles transmissifs d'enseignement de la grammaire, ainsi que par l'usage de supports partiellement obsolètes, cette démarche constitue un élément essentiel de rénovation pédagogique et un apport novateur à la recherche. Ainsi, les propositions du Chapitre 6 répondent au besoin central d'offrir une transposition didactique ciblée et une méthodologie progressive (B1, B1+, B2) permettant d'enseigner les connecteurs comme outils transversaux du discours, en articulant la contextualisation, la compréhension, la production et les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, et en favorisant une appropriation effective et fonctionnelle des connecteurs par les apprenants de FLE en contexte universitaire arménien. C'est une approche qui permet de dépasser l'enseignement fragmentaire des connecteurs et de les rendre en véritables outils discursifs qui sont au service de la cohérence et de la communication.

Nous tenons à souligner que notre étude comporte certaines limites. Avant tout, bien que le terrain d'étude dans cinq universités offre une représentativité solide du contexte arménien, il ne permet pas de généralisation automatique des résultats observés à tous les environnements d'enseignement du français dans le pays (écoles, centres privés, autres formations). Il s'applique aux facultés universitaires qui proposent un enseignement ciblé visant à former de futurs spécialistes du FLE. De plus, nos enquêtes se basent principalement sur des questionnaires et l'analyse de manuels : ces méthodes éclairent les représentations, les pratiques déclarées et les ressources utilisées, mais ne remplacent pas l'observation fine des interactions

en classe ni la mesure expérimentale de l'efficacité des dispositifs proposés. Par ailleurs, bien que l'étude contrastive du français et de l'arménien soit un apport important, elle pourrait encore être approfondie par une analyse de corpus plus large de productions d'apprenants (écrits universitaires, exposés, débats) afin de décrire plus précisément les interférences, les stratégies de compensation et les trajectoires d'acquisition des connecteurs selon les niveaux.

La nouveauté et l'actualité de notre recherche sont, d'après nous, davantage valorisées, car les perspectives didactiques qui en sont issues répondent directement aux besoins actuels en Arménie en matière de modernisation de l'enseignement du FLE, de renforcement de l'efficacité des pratiques et de contribution à la revitalisation du français. Il s'agit d'un apprentissage plus fonctionnel, plus motivant, plus utile et plus inclusif sur les plans universitaire et professionnel. Dès lors, la première perspective porte sur l'intégration curriculaire : il apparaît nécessaire d'inscrire les connecteurs dans une progression explicite par niveaux allant du B1 au B2 et les mettre en lien avec des tâches discursives réalistes (résumer, argumenter, comparer, justifier, nuancer, structurer un exposé, etc.). Une deuxième perspective porte sur la formation des enseignants : la diversification des stratégies d'enseignement (inductives, interactives, expérientielles, études indépendantes guidées, etc.) constitue une condition pour transformer les connecteurs en véritables instruments de discours et elle requiert une réflexion professionnelle sous forme de séances de formations ou d'ateliers auxquels les enseignants pourraient participer pour modifier leur enseignement et y faire des ajustements. Des modules de formation initiale et continue pourraient s'appuyer sur les propositions de cette thèse pour outiller les enseignants : sélection des connecteurs par fonctions, scénarisation de séquences, techniques de repérage, réemploi, correction orientée vers la cohésion, etc. Enfin, sur le plan scientifique, notre thèse ouvre plusieurs pistes qui nous permettront de mener des études interventionnelles : tester les séquences proposées ; comparer les performances avant et après sur les exemples des productions authentiques ; déboucher sur des recherches longitudinales en matière de développement de la compétence discursive et d'autonomisation stratégique, etc. De surcroît, notre étude met les fondements d'analyses de corpus contrastifs plus étendues, afin d'affiner la description des difficultés liées aux différences typologiques entre le français et l'arménien. En définitive, la nouveauté de cette thèse réside dans l'articulation, encore rare dans le contexte arménien, de trois dimensions complémentaires : un cadre théorique structuré autour de la grammaire en FLE et des connecteurs, une investigation

empirique des pratiques et des supports réellement utilisés dans les facultés de FLE, et la conception de propositions méthodologiques opérationnelles adaptées aux niveaux B1–B2 et aux contraintes locales.

Ce travail entend ainsi contribuer à une double ambition : enrichir la recherche en didactique du FLE dans les contextes plurilingues et offrir aux acteurs du terrain arménien des pistes concrètes pour former des spécialistes capables de mobiliser le français comme langue vivante, cohérente et professionnelle, à l'écrit comme à l'oral.

BIBLIOGRAPHIE[439]

OUVRAGES[440]

1. Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle : Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Armand Colin.
2. Adam, J.-M. (1999). *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin.
3. Adam, J.-M. (2004). *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes*. Nathan.
4. Alishan, Gh. (1851). *L'histoire du livre de Moïse de Khoren*. Bazmavep, N5.
5. Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. PUF.
6. Arnauld, A., Lancelot, C., & Mandosio, J.-M. (2016). *Grammaire générale et raisonnée* (4e éd.). Éditions Allia.
7. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
8. Bauchot, R. (1954). *Le réflexe conditionnel*. In Kochtoïanz, Kh. (1954), *Œuvres choisies*. Éditions en langues étrangères, Reprise et traduction d'un article de Pavlov dans *La Grande Encyclopédie Médicale* (1934).
9. Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale* (tome 1). Gallimard.
10. Bérard, E. (1991). *L'approche communicative, Théories et pratiques*. CLE International.
11. Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Hatier-Crédif.
12. Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier-Didier.
13. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals* (*1st ed*.). Longmans.
14. Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Hatier-Crédif.
15. Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presses de l'Université du Québec.

[439] Zoterobib: Fast, free bibliography generator—Mla, apa, chicago, harvard citations. Consulté le 12 novembre 2025 à l'adresse https://zbib.org/

[440] Younespour, A. (n.d.). Guides: Bibliographie selon le style APA, 7e édition: Exemple (Types de documents). Consulté le 5 décembre 2025 à l'adresse https://libguides.hec.ca/c.php?g=729578&p=5235337

16. Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge University Press.
17. Bru, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie*. PUF.
18. Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
19. Bulea Bronckart, E. (2015). *Didactique de la grammaire : Une introduction illustrée*. Université de Genève.
20. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.
21. Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
22. Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2000). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
23. Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2011). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
24. Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley.
25. Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette Livre.
26. Chevalier, J.-C., Blanche-Benveniste, C., Arrivé, M., & Peytard, J. (1964). *Grammaire du français contemporain*. Larousse.
27. Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
28. Chiss, J.-L., & David, J. (2011). *Didactique du français et étude de la langue*. Colin.
29. Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
30. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
31. Collectif d'auteurs des Éditions Larousse (Ed.). (2012). *Le Petit Larousse illustré*. Larousse.
32. Confucius (avec Couvreur, S., & Baryosher-Chemouny, M.). (2002). *Entretiens du Maître avec ses disciples*. Éditions Mille et une nuit.
33. Conseil de l'Europe (Ed.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

34. Conseil de l'Europe (Ed.). (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
35. Conseil de l'Europe. (2021). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
36. Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Ophrys.
37. Culler, J. D. (1976). *Saussure*. Fontana Press.
38. Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier-Hatier.
39. Cuq, J.-P. (avec Association de didactique du français langue étrangère). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
40. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
41. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (nouvelle éd.). Presses universitaires de Grenoble.
42. Cyr, P., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.
43. Dauny, B., Reuter, Y., & Schneuwly, B. (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18339
44. De Landsheere, G. (1964). *Introduction à la recherche en éducation*. Armand Colin.
45. De Salins, G.-D., & Dupré La Tour, S. (1996). *Grammaire pour l'enseignement, apprentissage du FLE*. Didier Hatier.
46. Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : Pour une épistémologie scolaire*. ESF.
47. D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique*. Fernand Nathan.
48. Doner, J. (2025). *The linguistic analysis of word and sentence structures*. University of Manitoba.
49. Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
50. Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. PUF.
51. Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (1994). *Educational psychology: Classroom connections* (2nd ed.). Maxwell Macmillan International.

52. Fenstermacher, G. D. (Ed.). (1986). Philosophy of research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 37-50). Macmillan.
53. Forel, C. (2008). *La linguistique sociologique de Charles Bally : Étude des inédits*. Droz.
54. Gage, N. L. (Ed.). (1963). Paradigms for research on teaching. In Gage, N.L. *Handbook of research on teaching*. (pp. 89-97). Rand McNally.
55. Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : Application à l'enseignement*. HRW.
56. Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette Livre.
57. Gaskell, E. (1889). *Autour du sofa.* (Mme H. Loreau, Trad.). https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1141788
58. Genevay, É. (1995). « S'il vous plaît… Invente-moi une grammaire ». In S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Logiques.
59. Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Hurtubise HMH. https://doi.org/10.7202/031683ar
60. Germain, C., & Seguin, H. (1995). *La grammaire en didactique des langues*. CEC.
61. Germain, C., & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. CLE International.
62. Giordan, A. (1993). Les conceptions des apprenants. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.
63. Gouin, F. (1880-circa 1925). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Fischbacher.
64. Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2e éd.). G. Morin.
65. Grevisse, M., & Goosse, A. (2016). *Le bon usage : Grevisse langue française* (16e éd.). De Boeck Supérieur.
66. Hjelmslev, L. (1943). *Prolégomènes à une théorie du langage*. Minuit. (trad. fr. 1968)
67. Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
68. Hrimech, M. (2000). Les stratégies d'apprentissage en contexte d'autoformation. In Foucher, R., & Hrimech, M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur : Apports européens et nord-américain pour l'an 2000*. Nouvelles.
69. Joyce, B. R., & Weil, M. (1972). *Models of teaching*. Prentice-Hall.

70. Joyce, B. R., & Weil, M. (1986). *Models of teaching* (3e éd.). Prentice-Hall.
71. Kaplan, R., & Bresnan, J. (1982). Lexical-Functional Grammar: A Formal System for Grammatical Representation. In Bresnan, J. (1982). *The Mental Representation of Grammatical Relations* (pp. 173–281). MIT Press.
72. Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). *Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development.* In S. Armstrong & C. Fukami, *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development* (pp. 42–68). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3
73. Larue, C., & Cossette, R. (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes*. Cégep du Vieux Montréal.
74. Le Goffic, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Hachette Livre.
75. Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
76. Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
77. Lobanova, O., & Kolokolnikova, Z. (2014). *Histoire de la pédagogie et de l'éducation.* Ministère de l'Éducation et des Sciences de la Fédération de Russie.
78. Luscher, J.-M. (2002). *Éléments d'une pragmatique procédurale*. Kümmerle.
79. Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge University Press.
80. MacIntyre, P. D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals, 27*, p. 190, cité Hanachi-Ferhonne, N. (2008). Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycées en classe de langue. Université Mentouri Constantine.
81. Macmillan, C. J. B., & Garrison, J. W. (1988). *A logical theory of teaching: Erotetics and intentionality*. Springer Netherlands.
82. Martinet, A. M., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation.
83. Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action?*. ASCD.
84. Mattes, W., & Danquin, R. (2015). *52 méthodes pratiques pour enseigner*. Canopé éditions.
85. Ménard, L. (2015). La méthode des cas. In *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).

86. Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. PUF.
87. Morandi, F. (2002). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Nathan.
88. Mosston, M. (1972). *Teaching: From command to discovery*. Wadsworth.
89. Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre*. Privat.
90. Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.
91. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
92. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
93. Piaget, J. (1977b). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. PUF.
94. Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan.
95. Puren, C. (2001). *Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue*. Cédérom de formation Socrates.
96. Puren, C., Bertocchini, P., & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Ellipses.
97. Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste !* Association québécoise de pédagogie collégiale.
98. Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. ESF.
99. Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. PUF.
100. Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (4e éd.). PUF.
101. Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (7e éd.). PUF.
102. Rieunier, A. (2012). *Préparer un cours* (4e édition 2012 remaniée). ESF éditeur.
103. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (Eds.). (2001). Content-based instruction. In *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed., pp. 204–222). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305.021
104. Rogers, C. R. (1979). *Un manifeste personnaliste*. Dunod.
105. Rosen, É., & Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le CECRL*. CLE International.

106. Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle Publ.
107. Scheffler, I., & Le Du, M. (2003). Le langage de l'éducation. Klincksieck.
108. Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
109. Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6. ed., internat. ed). Pearson.
110. Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques.
111. Tardif, M., & Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : Bilan critique et perspectives d'avenir*. Les Presses de l'Université Laval.
112. Vargas, C. (1999). *Grammaire pour enseigner*. Armand Colin.
113. Vinneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. G. Morin.
114. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds.). Harvard University Press.
115. Wallace, W. L. (avec Internet Archive). (1971). *The logic of science in sociology*. De Gruyter. http://archive.org/details/logicofsciencein00wall
116. Yvon, F., & Zinchenko, Y. (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. MGU.

MANUELS DE FLE

1. Akyüz, A. et al. (2000a). *Exercices de grammaire en contexte : Niveau avancé*. Hachette Livre.
2. Akyüz, A. et al. (2000b). *Exercices de grammaire en contexte : Niveau intermédiaire*. Hachette Livre.
3. Akyüz, A. et al. (2019a). *Exercices de grammaire en contexte : Niveau B1*. Hachette Livre.
4. Akyüz, A. et al. (2019b). *Exercices de grammaire en contexte : Niveau B2*. Hachette Livre.

5. Boulares, M., & Frerot, J.-L. (2004). *Grammaire progressive du français : Niveau avancé*. CLE International.
6. Bourmayan, A., Loiseau, Y., Rimbert, O., Taillandier, I., & Villar Caño, J. F. (2024). *Grammaire essentielle du français B2*. Didier.
7. Caquineau-Gündüz, M.-P. et al. (2005a). *Les 500 exercices de grammaire : Niveau B1*. Hachette Livre.
8. Caquineau-Gündüz, M.-P. et al. (2005b). *Les 500 exercices de grammaire : Niveau B2*. Hachette Livre.
9. Delatour, Y. et al. (2004). *Nouvelle grammaire du français : Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Hachette Livre.
10. Ghazaryan, M. (2013a). *Grammaire française B1 : morphologie*. Edith Print.
11. Ghazaryan, M. (2013b). *Grammaire française B1 : morphologie. Cahier d'exercices*. Edith Print.
12. Glaud, L., Loiseau, Y., Merlet, É., Perrard, M., & Rimbert, O. (2015). *Grammaire essentielle du français B1*. Didier.
13. Grégoire, M., & Thiévenaz, O. (2013). *Grammaire progressive du français : Niveau intermédiaire avec 680 exercices* (3e éd.). CLE International.
14. Miquel, C., & Foissy, J.-P. (2018). *Grammaire en dialogues B1*. CLE International.
15. Nikolskaya, E. K., & Goldenberg, T. Y. (1974). *Grammaire française*. Éditions Écoles supérieures.
16. Nikolskaya, E. K., & Goldenberg, T. Y. (1979). *Recueil d'exercices de grammaire française*. Éditions Écoles supérieures.
17. Noblat, I. S., Marque-Pucheu, Ch., & Ortega, A. A. (2023). *Grammaire du français : FLE B1-B2 intermédiaire.* Grevisse.
18. Poisson-Quinton, S., Mimran, R., & Maheo-Le Coadic, M. (2003). *Grammaire expliquée du français : Niveau intermédiaire*. CLE International.
19. Popova, I., & Kazakova, J. (2010). *Cours pratique de grammaire française*. Nestor Academic Publishers.

ARTICLES

1. Adam, J.-M. (1984). Des mots au discours : L'exemple des principaux connecteurs. *Pratiques, 43(1)*, pp. 107-122. https://doi.org/10.3406/prati.1984.1325
2. Béacco, J.-C. (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées. *Le Français dans le monde (Recherches et applications)*, Numéro spécial « Méthodes et méthodologies », janvier.
3. Béacco, J.-C. (2022). À l'envers et à l'endroit. La réception du CECR dans le champ du FLE. *Didactique du FLES. Recherches et pratiques, 1(1)*, pp. 147-154. https://doi.org/10.57086/dfles.382
4. Cartier, S. (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux. *Correspondance (CCDMD), 5(3)*.
5. Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A model for linguistically diverse classrooms. *The Elementary School Journal, 96(3)*, pp. 259-273.
6. Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et études des pratiques pédagogiques. *Langue française, 38*, pp. 7-14. https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117
7. Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory, 2(2).*
8. Coste, D. (2000). Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ? *Mélanges-Crapel*, *25*, pp. 199-202.
9. De Jong, T., & Van Joolingen, W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research, 68(2)*, pp. 179-201. https://doi.org/10.3102/00346543068002179
10. Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language Teaching, 23(1)*, pp. 1-18. https://doi.org/10.1017/S0261444800005498
11. Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. In R. B. Kaplan (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*, *11,* pp. 135-151.

12. Djordjevic Leonard, K., & Prieur, J.-M. (2019). Les professionnel(le)s de l'enseignement des langues face au CECR. *Revue TDFLE*, *(actes N1)*. https://doi.org/10.34745/numerev_1328
13. Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, *40(1),* pp.83-107. https://doi.org/10.2307/40264512
14. Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education, 27(1)*, pp. 23–35. https://doi.org/10.1080/03054980125310
15. Garcia-Debanc, C. (1998). Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : Le cas des connecteurs. *Pratiques, 97(1),* pp. 133–152. https://doi.org/10.3406/prati.1998.2483
16. Gardey, C. (2006). Jean-Paul Narcy-Combes, Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable. *Les Cahiers de l'APLIUT, 25(1),* pp. 124–125. https://doi.org/10.4000/apliut.2635
17. Germain, C. (1995). Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880). *Histoire Épistémologie Langage, 17(1),* pp. 115–141. https://doi.org/10.3406/hel.1995.2405
18. Germain, C., & Netten, J. (2013). Grammaire de l'oral et l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). *Synergies Mexique*, *(3).*
19. Glickman, C. (1991). Pretending not to know what we know. *Educational Leadership, 48(8),* pp. 4–10.
20. Gombert, J.-É. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *(8),* pp. 41–55.
21. Goullier, F. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? *Les Cahiers de l'APLIUT, 26(2)*, pp. 12–22. https://doi.org/10.4000/apliut.1973
22. Guimier, C. (2000). Connecteurs et marqueurs de connexions*. Syntaxe & Sémantique, 1.* Presses Universitaires de Caen
23. Hulstijn, J. H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal, 91(4)*, pp. 663–667. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_5.x

24. Iken, L. (2017). L'enseignement explicite et implicite de la grammaire en classe de FLE : cas de la notion des déterminants en 3ème année moyenne. *Journal of Sciences Humaines, 28*(3), pp. 17-31. https://revue.umc.edu.dz/h/article/view/2607
25. Jin, L., & Cortazzi, M. (1998). Dimensions of dialogue: Large classes in China. *International Journal of Educational Research, 29*.
26. Juignet, P. (2015). Noam Chomsky et l'autonomie du langage. *Philosophie, science et société*. https://philosciences.com/noam-chomsky-autonomie-langage
27. Krause, M. (2000). Vers une grammaire des prépositions, substituts et particules verbales de l'allemand : Bilan et perspectives. *Syntaxe & Sémantique, 1(1)*, pp. 213–242. https://doi.org/10.3917/ss.001.0213
28. Lavallière, M., Lefebvre, F., & Couture, S. (2018). Le jeu de rôle en pédagogie universitaire : Un exemple d'utilisation. *Le Tableau, 7(2).* https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/56/
29. Little, D. (1997). La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues. In *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, pp. 22-38. Conseil de l'Europe.
30. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50(4)*, pp. 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346
31. Mukhalalati, B. A., & Taylor, A. (2019). Adult learning theories in context: A quick guide for healthcare professional educators. *Journal of Medical Education and Curricular Development, 6*, 2382120519840332. https://doi.org/10.1177/2382120519840332
32. Narcy, J.-P. (1990a). « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ? ». *Learning Styles*, pp. 89-109.
33. Netten, J., & Germain, C. (2005). L'approche neurolinguistique et l'enseignement du français langue seconde : L'oral et l'écrit. *Canadian Modern Language Review, 61(4).*
34. Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal, 73(4).*
35. O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1990). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning, 40(2).*

36. Pellat, J.-C. (2003). Des limites de la transposition didactique de la grammaire en français langue étrangère. *Scolia, 17(1)*, pp. 147–162. https://doi.org/10.3406/scoli.2003.1054
37. Puren, C. (2001). La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, *(1).*
38. Romainville, M. (1993). Savoir parler de ses méthodes : Métacognition et performance à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*.
39. Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 33(3).*
40. Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale, 6(2).*
41. Seaman, D. F., & Fellenz, R. A. (1989). *Effective strategies for teaching adults*. Merrill Pub.Co.
42. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, *2(2).*
43. Skinner, B. F. (1963). Operant behavior. *American Psychologist, 18(8)*, pp. 503–515. https://doi.org/10.1037/h0045185
44. Smith, A. (2006). Les méthodologies et l'évolution de la problématisation du fait grammatical. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 32(1)*, pp. 261-270. https://doi.org/10.15517/rfl.v32i1.4331
45. Spillner, B. (2017). Méthodes de la textologie contrastive : Comparaison linguistique et interculturelle. *Philologica Jassyensia, XIII(1(25))*, pp. 227–232. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=550911
46. Terrisse, A., & Leziart, Y. (1997). L'émergence d'une notion : La transposition didactique. Entretiens avec Michel Verret. *Les Sciences de l'éducation Pour l'ère Nouvelle*, *30(3),* pp. 5–27.
47. Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : La grammaire du texte. In Chartrand, S. G. (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. http://hdl.handle.net/10393/12813
48. Vellas, E. (2007). Comparer les pédagogies : Un casse-tête et un défi. *Éducateur*, numéro spécial, mai 2007.

49. Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review, 20(2),* pp. 158–177. https://doi.org/10.1037/h0074428
50. Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching,* pp. 315-327. Macmillan.

SITES INTERNET

1. Abbadia, J. (2023). *Cohérence et cohésion : Conseils de rédaction pour des textes homogènes.* https://mindthegraph.com/blog/fr/coherence-et-cohesion/
2. Aghyan, G. (1881/2024). *Anahit*. https://www.litres.ru/book/aghayan-ghazaros/anahit-24429774/chitat-onlayn/
3. Merriam-Webster. (2024) *Are grammar critics making a usage error?* https://www.merriam-webster.com/grammar/is-it-grammar-or-usage
4. BA, L. T. (2024). *Les mots de liaison en français.* https://quillbot.com/fr/blog/grammaire/mot-de-liaison/
5. Francaisfacile.com. (2024). *Cours et exercices de français gratuits*. https://www.francaisfacile.com/
6. Le Robert. (2024). *Dictionnaire français gratuit*. https://dictionnaire.lerobert.com/fr/
7. Orthodidacte. (2024). *Dictionnaire orthodidacte*. https://dictionnaire.orthodidacte.com/
8. Reverso. (2025). *Dictionnaire Reverso*. https://dictionnaire.reverso.net
9. *OQLF*. (2024). *Grand dictionnaire terminologique (OQLF)*. http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299656
10. E-FLE – Université de Lille. (2024). http://e-fle.univ-lille1.fr/
11. Eveleigh, H., & Tozzi, M. (2002). *Pourquoi « débattre en classe » ? Les Cahiers pédagogiques*. https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-debattre-en-classe/
12. Fradette, S. (2020). *Mettre en pratique la grammaire de l'oral. FDLM – Le français dans le monde*. https://www.fdlm.org/blog/2020/04/16/mettre-en-pratique-la-grammaire-de-loral/
13. France Podcasts. (2024). https://www.francepodcasts.com/

14. Gouvernement du Canada – Statistique Canada. (2024). *Les statistiques : Le pouvoir des données !* https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/toc-tdm/5214718-fra.htm
15. Wikipedia. (2025). https://en.wikipedia.org/wiki
16. Langue française et éducation – La France en Arménie. (2024). *Ambassade de France en Arménie*. https://am.ambafrance.org/-La-langue-francaise-
17. Larousse. (n.d.). https://www.larousse.fr/
18. Le Baobab bleu. (2024). https://lebaobabbleu.com/
19. LeLivreScolaire.fr. (2024). https://www.lelivrescolaire.fr/
20. Les Zexperts FLE. (2024). https://leszexpertsfle.com/
21. Meirieu, Ph. (2024). *Méthode pédagogique.* https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm
22. Muniga, J. (2018). *« L'élève n'est pas un vase que l'on remplit, mais un feu qu'on allume ».* https://fr.linkedin.com/pulse/l%C3%A9l%C3%A8ve-nest-pas-un-vase-que-lon-remplit-mais-feu-quon-jacques-muniga
23. Mycinski, C. (2024, 9 juin). *Patrick Cabanel, historien : « Le fantasme de l'homogénéité religieuse n'a jamais disparu en France ». Le Monde des religions*. https://www.lemonde.fr/le-monde-des-religions/article/2024/06/09/patrick-cabanel-historien-le-fantasme-de-l-homogeneite-religieuse-n-a-jamais-disparu-en-france_6238178_6038514.html
24. Edidact. (n.d.). *Qu'est-ce que la didactique ?* https://edidact.ch/notions-de-didactique/
25. Ovodenko, M. (2017). *Définition du concept de grammaire : polysémie inévitable. Art, langage, apprentissage*. https://doi.org/10.58079/cytu
26. Plantin, C. (2021). *Connecteurs argumentatifs. Dictionnaire de l'argumentation*. https://icar.cnrs.fr/dicoplantin/connecteurs-argumentatifs/
27. Portail de l'Organisation internationale de la Francophonie. (2024). *OIF*. https://www.francophonie.org
28. Pédagogie : Étymologie. (2024). *CNRTL*. https://www.cnrtl.fr/etymologie/p%C3%A9dagogie
29. Pédagogie – Internet. (2024). *Techno - Science.* https://www.techno-science.net/glossaire-definition/Pedagogie-page-4.html

30. Renaud. (n.d.). *Gardner et sa théorie. Intelligences multiples*. https://www.intelligences-multiples.org/intelligences-multiples2/les-8-types-dintelligences/
31. Saskatchewan Education Department. (1991). *Approches pédagogiques – Infrastructure pour la pratique de l'enseignement.* https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/chapitre_1.html
32. Schweinberger, M. (2022). *Questionnaires and surveys : Analyses with R*. https://slcladal.github.io/surveys.html
33. Statistics dissemination – Statistical Committee of the Republic of Armenia. (2024). *Armstat*. https://armstat.am/en/?nid=916
34. Vive le FLE. (2024). https://vivelefle.jimdofree.com
35. Wakim, N. (2024, 25 juillet). *Esther Duflo, Prix Nobel d'économie 2019 : « Les pays riches ont une dette climatique envers les pays du Sud ».* https://www.lemonde.fr/chaleur-humaine/article/2024/07/25/esther-duflo-prix-nobel-d-economie-2019-les-pays-riches-ont-une-dette-climatique-envers-les-pays-du-sud_6257686_6125299.html
36. Weinachter, H. (2024). *Le Point du FLE*. https://www.lepointdufle.net
37. Werhagen, P. (2006). *Connectivism: A new learning theory? E-learning theme site*. https://elearningthemesite.weebly.com
38. Cerisie, J.-F. (2021). *Débat : Pourquoi le numérique doit s'apprendre à l'école—Innovation Pédagogique et transition*. https://www.innovation-pedagogique.fr/article10111.html?
39. Goff, J. L., Bidan, M., & Michel, S. (2026, 25 janvier). *Qu'est-ce qui remplit les salles de concerts ? La nostalgie, pardi !* https://theconversation.com/quest-ce-qui-remplit-les-salles-de-concerts-la-nostalgie-pardi-272744
40. Hamakarg. (2021, 16 juin). *Գնաճի ազդեցությունը տնտեսության ֆինանսական զարգացման վրա.* https://www.hamakarg.am/?p=6679
41. Le Monde. (2026, 13 janvier). *L'éducation constitue aujourd'hui l'angle mort de la transition écologique.* https://www.lemonde.fr/societe/article/2026/01/13/l-education-constitue-aujourd-hui-l-angle-mort-de-la-transition-ecologique_6661777_3224.html

42. National Assembly of the Republic of Armenia | official web site | parliament. (2026, 18 juin). *Ազգային ժողովը հարուսակել է ՀՀ 2024 թ. պետական բյուջեի կատարման մասին տարեկան հաշվետվության քննարկումը.* http://parliament.am/news.php?cat_id=2&NewsID=22387&year=2025&month=6&day=18
43. Hetq. (2021, 13 mai). Վրաստանը մի քանի շաբաթից կարող է բացել ցամաքային սահմանները. https://hetq.am/hy/article/130827

OUTILS NUMÉRIQUES

1. Google LLC. (2024). Google Forms [Plateforme en ligne]. https://forms.google.com
2. OpenAI. (2023). ChatGPT. https://chatgpt.com
3. Younespour, A. (n.d.). *Guides: Bibliographie selon le style APA, 7e édition : Exemple (Types de documents)*. https://libguides.hec.ca/c.php?g=729578&p=5235337
4. Zoterobib. (n.d.). *Fast, free bibliography generator—Mla, apa, chicago, harvard citations*. https://zbib.org/

DOCUMENTS/THÈSES

1. Bandura, A. (1976). *Observational learning: Theoretical and empirical considerations* [Communication à l'1er Congrès international de psychologie, Paris, France]. https://doi.org/10.1037/e668292012-234
2. Bégin, C. (2003). *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université : Application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/897
3. Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Eshel.
4. Conseil de l'Europe. (2001). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner et évaluer. Division des politiques linguistiques.*
5. Robbes, B. (2019). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* [Cours magistral].

6. Ruffin, F. (2004). Les courants pédagogiques. In *Documents formation de formateurs, Recueil des fiches de références.* (2017). Valabre.
7. Siemens, G. (2014). *La France doit développer sa propre plateforme de MOOCs*. [Entretien]. https://educavox.fr/accueil/interviews/george-siemens-la-france-doit-developper-sa-propre-plateforme-de-moocs
8. Vergon, C. (1999). Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : Consensus et désaccords. In *Actes des journées d'étude « Au carrefour de l'Europe. Terminologie historique et comparée pour la recherche en didactique des langues étrangères*. (1998, 24–25 septembre). Université de Franche-Comté.

ANNEXES

ANNEXE 1

COMPARAISON DES CATEGORIES DE CONNECTEURS

1. CONNECTEURS ARGUMENTATIFS EN FRANÇAIS ET EN ARMENIEN

Connecteurs de cause

Français	*Arménien*	*Exemples*
car Conjonction Introduit une explication ou une justification. Utilisé souvent à l'écrit, dans le registre formel. Plus formel que *parce que*. Suit la proposition principale.	*որովհետև (vorovhetev)* Conjonction composée Introduit une explication ou une justification. Utilisé à l'écrit tant qu'à l'oral. Registres formel et informel de la langue. Suit la proposition principale.	Français: « Il a été en retard à son examen de français *car* il a manqué le bus. » Arménien: « Նա ուշացավ ֆրանսերենի իր քննությունից, *որովհետև* բաց թողեց ավտոբուսը »: Translittération : « Na ushatsav fransereni ir qnnutyunic, *vorovhetev* bats toghets avtobuse. »
parce que Conjonction composée Introduit une cause de manière directe. Plus courant que *car*. Utilisée à l'oral ou à l'écrit.	*որովհետև (vorovhetev)* Conjonction composée Introduit une explication ou une justification. Utilisée à l'oral ou à l'écrit.	Français: « Il est fatigué *parce qu*'il a travaillé tard. » Arménien: « Նա հոգնած է, *որովհետև* ուշ է աշխատել »: Translittération : « Na hognats e, *vorovhetev* ush e ashkhatel. »

Placée souvent après la proposition principale.	Placée souvent après la proposition principale.	
puisque Conjonction Introduit une cause évidente. Utilisée souvent dans des contextes argumentatifs, dans les registres formel ou informel. Peut précéder ou suivre la proposition principale.	*քանի որ (qani vor)* Conjonction composée Introduit une cause évidente. Utilisée souvent dans des contextes argumentatifs, dans les registres formel ou informel. Peut précéder ou suivre la proposition principale.	Français: « *Puisque* tu es ici, aide-moi. » Arménien: « *Քանի որ* դու այստեղ ես, օգնիր ինձ »: Translittération : « *Qani vor* du aystegh es, ognir indz. »
étant donné que Conjonction composée Introduit une cause avec une connotation de fait établi ou incontestable. Registre formel, contextes académiques ou techniques. Précède généralement la proposition principale.	*հաշվի առնելով, որ (hashvi arnelov, vor)/ քանի որ (qani vor)* Conjonction composée Introduit une cause avec une connotation de fait établi ou incontestable. Registre formel, contextes académiques ou techniques. Précède généralement la proposition principale.	Français: « *Étant donné que* tu es malade, reste chez toi. » Arménien: « *Հաշվի առնելով, որ* դու հիվանդ ես, մնա տանը »: Translittération : « *Hashvi arnelov, vor* du hivand es, mna tanny. »

Connecteurs de conséquence

Français	*Arménien*	*Exemples*
ainsi Adverbe Introduit une conséquence ou un résultat logique. Utilisé aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, souvent dans des registres formels. Suit la proposition principale, marque le début d'une conclusion.	*այսպիսով (ayspisov)* Adverbe Introduit une conséquence ou un résultat logique. Utilisé aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, souvent dans des registres formels. Suit la proposition principale, marque le début d'une conclusion.	Français: « Il a beaucoup étudié, *ainsi* il a réussi l'examen. » Arménien: « Նա շատ է սովորել, *այսպիսով* նա հաջողել է քննությունը »: Translittération : « Na shat e sovorel, *aysipsov* na hajogel e knnutyuny. »
alors Adverbe Introduit une conséquence ou une conclusion. Peut aussi marquer le temps. Langue courante, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Suit la proposition principale.	*ուրեմն (uremn)* Adverbe Introduit une conséquence ou une conclusion. Langue courante, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Suit la proposition principale.	Français: « Il pleuvait, *alors* nous sommes restés à la maison. » Arménien: « Անձրևում էր, *ուրեմն* մենք մնացինք տանը »: Translittération : « Andzrevum er, *uremn* menk mnatsink tanne. »
donc	*ուստի (usti)/ ուրեմն (uremn)/այսպիսով (ayspisov)*	Français: « Il a manqué le bus, *donc* il est arrivé en retard. »

Conjonction Introduit une conséquence directe. Fréquente dans le registre informel. Suit la proposition principale.	Adverbe/conjonction/ Introduit une conséquence directe. Fréquente dans le registre formel. Suit la proposition principale.	Arménien: « Նա բաց թողեց ավտոբուսը, <u>ուստի</u> ուշացավ »: Translittération : « Na bats togherts avtobusy, <u>usti</u> ushatsav. »
<u>par conséquent</u> Conjonction composée Introduit une conséquence avec un certain formalisme. Souvent utilisée à l'écrit dans le registre formel. Suit la proposition principale.	<u>հետևաբար (hetevabar)</u> Adverbe Introduit une conséquence logique un certain formalisme. Souvent utilisé à l'écrit dans le registre formel. Suit la proposition principale.	Français: « Il a travaillé dur, <u>par conséquent</u> il a eu une promotion au travail. » Arménien: « Նա շատ է աշխատել, <u>հետևաբար</u> ունեցել է աշխատանքային առաջխաղացում »: Translittération : « Na shat e ashkhatel, <u>hetevabar</u> unetsel e ashxatanqayin arajxaxacum. »
<u>c'est pourquoi</u> Locution adverbiale Introduit une conséquence ou une explication finale.	<u>այդ պատճառով (ayd patjarov)</u> Locution adverbiale Introduit une explication ou une conséquence finale.	Français: « Il a perdu son emploi, <u>c'est pourquoi</u> il cherche un nouveau travail. » Arménien: « Նա կորցրել է իր աշխատանքը, <u>այդ պատճառով</u> նա նոր աշխատանք է որոնում »: Translittération : « Na kortsrel e ir ashkhatankhy, <u>ayd patjarhov</u> na nor ashkhatank e voronum. »

Contextes explicatifs, souvent à l'écrit, registres formel et familier. Suit la proposition principale.	Contextes explicatifs, souvent à l’écrit, registres formel et familier. Suit la proposition principale.	

Connecteurs d’opposition

Français	*Arménien*	*Exemples*
mais Conjonction Introduit une opposition ou une contradiction par rapport à ce qui précède. Très courante, utilisée dans tous les registres de langue, formel et informel, à l’oral et à l’écrit. Placée souvent en début de subordonnée.	*բայց (bayts)* Conjonction Introduit une opposition ou une contradiction par rapport à ce qui précède. Très courante, utilisée dans tous les registres de langue, formel et informel, à l’oral et à l’écrit. Placée souvent en début de subordonnée.	Français: « Il voulait sortir, *mais* il pleuvait. » Arménien: « Նա ուզում էր դուրս գալ, *բայց* անձրև էր գալիս» : Translittération: « Na uzum er durs gal, *bayts* andzrev er galis. »
cependant Adverbe Introduit une opposition tout en marquant une concession. Synonyme de	*սակայն (saykan)* Adverbe Introduit une opposition tout en marquant une concession. Synonyme de	Français: « Il fait froid, *cependant* je vais sortir. » Arménien: « Ցուրտ է, *սակայն* ես դուրս կգամ »: Translittération: « Tsurt e, *saykan* yes durs kgam. »

mais avec une nuance de contraste plus marqué. Plus formel que *mais*, souvent utilisé à l'écrit. Placé souvent en début de subordonnée.	*mais* avec une nuance de contraste plus marqué. Plus formel que *mais*, souvent utilisé à l'écrit. Placé souvent en début de subordonnée.	
toutefois Adverbe Introduit une restriction ou une opposition, souvent utilisé pour atténuer une affirmation précédente. Plus formel que *mais*, utilisé principalement à l'écrit. Placé souvent en début de subordonnée.	*այնուամենայնիվ (aynuamenayniv)* Adverbe Introduit une restriction ou une opposition, souvent utilisé pour atténuer une affirmation précédente. Plus formel que *mais*, utilisé principalement à l'écrit. Placé souvent en début de subordonnée.	Français: « Il a échoué, *toutefois* il ne s'est pas découragé. » Arménien: « Նա ձախողվեց, *այնուամենայնիվ* չվհատվեց »: Translittération: « Na dzakhoghvets, *aynuamenayniv* chvhatvets. »
pourtant Adverbe Marque une opposition ; utilisé pour exprimer une contradiction surprenante ou inattendue.	*չնայած (tchnayats)* Adverbe Marque une opposition ; utilisé pour exprimer une contradiction surprenante ou inattendue.	Français: « Il pleuvait, *pourtant* il est sorti. » Arménien: « Նա դուրս եկավ, *չնայած* անձրև էր գալիս » : Translittération: « Na durs yekav, t*chnayats* andzrev er galis. »

Utilisé aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, surtout dans le registre formel. Placé souvent en début de subordonnée.	Utilisé surtout à l'écrit dans le registre formel. Placé souvent en début de subordonnée.	
en revanche Locution adverbiale Introduit une opposition ou une compensation, souvent utilisé pour contraster deux idées. Utilisée principalement à l'écrit, dans le registre plus formel. Placée souvent en début de subordonnée.	*փոխարենը (pokharene)* Locution adverbiale Introduit une opposition ou une compensation, souvent utilisé pour contraster deux idées. Utilisée principalement à l'écrit, dans les registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	Français: « Il est bon en mathématiques, *en revanche,* il est mauvais en histoire. » Arménien: « Նա լավ է մաթեմատիկայից, *փոխարենը* վատ է պատմությունից » : Translittération: « Na lav e matematikayic, *pokharene* vat e patmuthyunic. »
au contraire Locution adverbiale Introduit une idée opposée à ce qui précède. Utilisée dans des contextes variés, souvent pour renforcer une	*ընդհակառակը (endhakarake)* Locution adverbiale Introduit une idée opposée à ce qui précède. Utilisée dans des contextes variés, souvent pour renforcer une	Français: « Je ne suis pas fatigué, *au contraire*, je suis plein d'énergie. » Arménien: « Ես հոգնած չեմ, *ընդհակառակը,* ես լի եմ էներգիայով » : Translittération: « Yes hognats chem, *endhakarake*, yes li em energiyayov. »

opposition nette dans les registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	opposition nette dans les registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	

Connecteurs de concession

Français	*Arménien*	*Exemples*
bien que Conjonction composée Introduit une concession, un fait contraire aux attentes. Fréquente dans le registre formel, souvent utilisée à l'écrit. Placée souvent en début de subordonnée.	*թեև (teyev)* Conjonction Introduit une concession, un fait contraire aux attentes. Fréquente dans le registre formel, souvent utilisée à l'écrit. Placée souvent en début de subordonnée.	Français : « *Bien que* fatigué, il a continué à travailler. » Arménien : « *Թեև* հոգնած էր, նա շարունակեց աշխատել » : Translittération: « *Teyev* hognats er, na sharunakets ashkhatel. »
quoique Conjonction composée Similaire à *bien que*, introduit une concession. Un peu plus soutenue que *bien que*, utilisée dans des écrit formels.	*չնայած (chenayats)* Adverbe Similaire à *bien que*, introduit une concession. Utilisée dans les registres formel ou informel, à l'écrit tant qu'à l'oral.	Français : « *Quoique* difficile, la tâche a été accomplie. » Arménien : « *Չնայած* դժվար էր, գործը կատարվեց: » Translittération: « *Chenayats* dzhvar er, gortse katarvets. »

Placée souvent en début de subordonnée.	Placé souvent en début de subordonnée.	
même si Conjonction composée Introduit une hypothèse ou une condition supposée vraie. Utilisée à l'écrit tant qu'à l'oral, dans les registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	*նույնիսկ եթե (nuyntsisk yete)* Conjonction composée Introduit une hypothèse ou une condition supposée vraie. Utilisée à l'écrit tant qu'à l'oral, dans les registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	Français : « *Même si* tu viens tard, je t'attendrai. » Arménien : « *Նույնիսկ եթե* ուշ գաս, ես կսպասեմ քեզ »: Translittération: « *Nuyntsisk* yete ush gas, yes kspasem kez. »
en dépit de Conjonction composée Introduit une concession avec une notion de défi. Utilisée dans des registres formel et informel, souvent à l'écrit. Placée souvent en début de subordonnée.	*չնայած (chnayats)/հակառակ (hakarak)* Conjonction composée Introduit une concession avec une notion de défi. Utilisée dans des registres formel et informel, à l'écrit tant qu'à l'oral. Placée souvent en début de subordonnée.	Français : « *En dépit de* la pluie, nous sommes sortis. » Arménien : « *Չնայած* անձրևին, մենք դուրս եկանք »: Translittération: « *Chnayats* andzrevin, menk durs yekank. »

Connecteurs de condition

Français	*Arménien*	*Exemples*

si Conjonction Introduit une condition explicite. Utilisée fréquemment à l'oral et à l'écrit, dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	*եթե (yete)* Conjonction Introduit une condition explicite. Utilisée fréquemment à l'oral et à l'écrit, dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	Français : « *Si* tu veux, nous pouvons partir maintenant. » Arménien : « *Եթե* ուզում ես, մենք կարող ենք հիմա գնալ » : Translittération: « *Yete* uzum es, menk karogh enk hima gnal. »
à condition que Conjonction composée Introduit une condition stricte. Utilisée fréquemment à l'oral et à l'écrit, dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	*այն պայմանով, որ (ayn paymanov, vor)* Conjonction composée Introduit une condition stricte. Utilisée fréquemment à l'oral et à l'écrit, dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	Français : « Tu peux venir, *à condition que* tu finisses tes devoirs. » Arménien : « Դու կարող ես գալ, *այն պայմանով, որ* ավարտես տնային աշխատանքներդ»: Translittération: « Du karogh es gal, *ayn paymanov, vor* avartes tnayin ashkhatanknerd. »
pourvu que Conjonction composée Introduit une condition nécessaire et suffisante pour le locuteur.	*եթե միայն (yete miayn)* Conjonction composée Introduit une condition nécessaire et suffisante pour le locuteur.	Français : « Je sortirai, *pourvu que* le temps soit clément. » Arménien : « Ես դուրս կգամ, *եթե միայն* եղանակը լավ լինի »:

Utilisée à l'oral et à l'écrit, dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	Utilisée à l'oral et à l'écrit, dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	Translittération: « Yes durs kgam, *yete miayn* yeghanake lav lini. »
à moins que Conjonction composée Introduit une condition restrictive; le verbe qui suit est au subjonctif. Utilisée à l'oral et à l'écrit, dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	*միայն թե + չ (ժամո) (miayn te+ tch (négation)* Conjonction composée Introduit une condition restrictive; le verbe qui suit est au subjonctif. Utilisée à l'oral et à l'écrit, dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	Français : « Nous sortirons, à *moins* qu'il ne pleuve. » Arménien : « Մենք դուրս կգանք, *միայն թե* անձրև չգա »: Translittération: « Menk durs kgank, *miayn te* andzrev tchga. »
sauf si Conjonction composée Introduit une exception à une condition. Utilisée à l'oral et à l'écrit, dans des registres formel et informel.	*բացառությամբ եթե (batsaryutyamb yete)* Conjonction composée Introduit une exception à une condition. Utilisée à l'oral et à l'écrit, dans des registres formel et informel.	Français : « Je viendrai, *sauf* si j'ai un empêchement. » Arménien : « Ես կգամ, *բացառությամբ եթե* խոչընդոտ ունենամ »: Translittération: « Yes kgam, *batsaryutyamb yete* khochndot unenan. »

Placée souvent en début de subordonnée.	Placée souvent en début de subordonnée.	

Connecteurs de but

Français	*Arménien*	*Exemples*
pour que Conjonction composée Introduit un but ou une intention ; le verbe qui suit est au subjonctif. Utilisée à l'oral et à l'écrit, dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	*որ (vor)* Conjonction Introduit un but ou une intention ; le verbe qui suit est au subjonctif. Utilisée à l'oral et à l'écrit, dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	Français : « Je travaille dur *pour que* ma famille ne manque rien. » Arménien : « Ես աշխատում եմ քրտնաջան, *որ* ընտանիքս ոչնչի կարիք չունենա » : Translittération: «Yes ashkhatum em krtnajan *vor* yntaniks vochnchi karik tchunena. »
afin que Conjonction composée Introduit un but ou une intention, le verbe qui suit est au subjonctif. Synonyme plus formelle de *pour que* , souvent utilisée dans des écrits, dans le registre formel.	*որպեսզի (vorpeszi)* Conjonction composée Introduit un but ou une intention, le verbe qui suit est au subjonctif. Synonyme plus formelle que *որ* (*vor*) , souvent utilisée dans des écrits, dans le registre formel.	Français : « Il parle doucement *afin que* l'enfant ne se réveille pas. » Arménien : « Նա խոսում է ցածրաձայն, *որպեսզի* երեխան չարթնանա »: Translittération: « Na khosum e tsatzradzayn *vorpeszi* yerekhan tcharthnana. »

Placée souvent en début de subordonnée.	Placée souvent en début de subordonnée.	
<u>*de peur que*</u> Conjonction composée Introduit un but négatif ; utilisée pour éviter quelque chose. Exprime un but accompagné d'une crainte. Utilisée surtout à l'écrit, dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	<u>*վախից , որ (vakhits vor)*</u> Conjonction composée Introduit un but négatif ; utilisée pour éviter quelque chose. Exprime un but accompagné d'une crainte. Utilisée surtout à l'écrit, dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de subordonnée.	Français : « Elle évite d'appeler fort <u>*de peur que*</u> le bébé (ne) se réveille. » Arménien : « Նա խուսափում է կանչել բարձրաձայն <u>*վախից, որ*</u> երեխան կարթնանա »: Translittération: «Na khusapum e kanchel bardzradzayn <u>*vakhits vor*</u> yerekhan kartnana. »
<u>*dans le but de*</u> Conjonction composée Introduit un objectif précis. Utilisée surtout dans le registre formel. Placée souvent en début de subordonnée.	<u>*նպատակով (npatakov)*</u> Adverbe Introduit un objectif précis. Utilisé dans les registres formel et informel. Placée souvent en fin de subordonnée.	Français : « Il étudie beaucoup <u>*dans le but de*</u> réussir ses examens. » Arménien : « Նա շատ է սովորում քննությունները հաջողելու <u>*նպատակով*</u> »: Translittération: « Na shat e sovorum knnutyunnere. hajoghelu *npatakov* »
<u>*en vue de*</u> Conjonction composée Introduit un objectif ou une intention.	<u>*նպատակով (napatakov)*</u> Adverbe Introduit un objectif ou une intention.	Français : « Ils travaillent ensemble <u>*en vue de*</u> terminer le projet à temps. » Arménien : « Նրանք միասին աշխատում են

Utilisée surtout dans le registre formel. Placée souvent en début de subordonnée.	Utilisé dans les registres formel et informel. Placée souvent en fin de subordonnée.	նախագիծը ժամանակին ավարտելու <u>*նպատակով*</u> »: Translittération : « Nrank miasin ashkhatum en nakhagitse jamanakin avartelou <u>*npatakov*</u>. »

Conjonction

Français	*Arménien*	*Exemples*
<u>*et*</u> Conjonction Introduit une addition ou une conjonction logique entre deux éléments ou propositions, relie des mots, des groupes de mots ou des propositions, sert à additionner des éléments de même nature. Utilisée fréquemment dans les registres formel et informel. Placée entre les éléments qu'elle relie.	<u>*և (yev) /ու (ou)*</u> Conjonction Introduit une addition ou une conjonction logique entre deux éléments ou propositions, relie des mots, des groupes de mots ou des propositions, sert à additionner des éléments de même nature. La conjonction *և (yev)* est formelle tandis que *ու (ou)* est informelle. Placée entre les éléments qu'elle relie.	Français : « J'aime les pommes <u>*et*</u> les oranges. » Arménien : « Ես սիրում եմ խնձոր <u>*և (ու)*</u> նարինջ »: Translittération: « Yes sirum em khndzor <u>*yev (ou)*</u> narinj. »

Addition

Français	*Arménien*	*Exemples*

de plus Conjonction composée Introduit une information supplémentaire. Utilisée fréquemment dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de phrase ou entre deux propositions.	*բացի այդ (batsi ayd)* Conjonction composée Introduit une information supplémentaire. Utilisée fréquemment dans des registres formel et informel. Placée souvent en début de phrase ou entre deux propositions.	Français : « Il est intelligent, *de plus*, il est travailleur. » Arménien : « Նա խելացի է, *բացի այդ*, աշխատասեր է»: Translittération: « Na khelatsi *e batsi ayd* ashkhataser e. »
en outre Conjonction composée Ajoute une information supplémentaire, souvent avec une connotation formelle. Plus formelle que *de plus*, utilisée dans des contextes académiques et à l'écrit. Placée souvent en début de phrase ou entre deux propositions.	*ի հավելում (i havelum)* Conjonction composée Ajoute une information supplémentaire, souvent avec une connotation formelle. Plus formelle que *բացի այդ (batsi ayd)*, utilisée dans des contextes académiques et à l'écrit. Placée souvent en début de phrase ou entre deux propositions.	Français : « Il a les compétences nécessaires, *en outre* il a de l'expérience. Arménien : « Նա ունի անհրաժեշտ հմտություններ և, *ի հավելումն դրա*, ունի փորձ»: Translittération: « Na uni anhrazhesht hmtutyunner ev, *i havelumn dra*, uni ports . »
par ailleurs Conjonction composée	*իմիջիայլոց (imidjiaylots)* Conjonction composée	Français: « Ce projet est complexe. *Par ailleurs*, il est coûteux. »

Introduit une information supplémentaire ou un point de vue additionnel. Utilisée dans le registre formel. Placée souvent en début de la deuxième proposition.	Introduit une information supplémentaire ou un point de vue additionnel. Utilisée dans le registre formel. Placée souvent en début de la deuxième proposition.	Arménien: « Այս նախագիծը բարդ է: *Իմիջիալոց*, նաև թանկ է » : Translittération: « Ays nakhagitse bard e. *Imijialots*, naev tank e. »
ainsi que Conjonction composée Introduit une addition. Utilisée dans les registres formel et informel. Suit le premier élément et introduit le deuxième.	*ինչպես նաև (inchpes nayev)* Conjonction composée Introduit une addition. Utilisée dans les registres formel et informel. Suit le premier élément et introduit le deuxième.	Français : « Il aime le tennis *ainsi que* le football. » Arménien : « Նա սիրում է թենիս, *ինչպես նաև* ֆուտբոլ» : Translittération: « Na sirum e tennis *inchpes nayev* foutbol. »
de surcroît Conjonction composée Introduit une information supplémentaire, souvent avec une connotation de renforcement. Utilisée dans le registre formel, souvent à l'écrit.	*ավելին (avelin)* Conjonction Introduit une information supplémentaire, souvent avec une connotation de renforcement. Utilisée dans le registre formel, souvent à l'écrit.	Français : « Il est compétent. *De surcroît*, il est très motivé.» Arménien : « Նա ունակ է: *Ավելին*, շատ մոտիվացված է »: Translittération: « Na unak e. *Avelin* shat motivatsvats e. »

Placée au début de la deuxième proposition ou entre deux propositions.	Placée au début de la deuxième proposition ou entre deux propositions.	

Disjonction

<u>ou</u> Conjonction Introduit une disjonction entre deux éléments ou propositions, sert à présenter une alternative entre deux options. Utilisée fréquemment dans les registres formel et informel. Placée au milieu des éléments qu'elle relie.	*կամ (kam) /թե (te)* Conjonction Introduit une disjonction entre deux éléments ou propositions, sert à présenter une alternative entre deux options. Utilisée fréquemment dans les registres formel et informel. Placée au milieu des éléments qu'elle relie.	Français : « Veux-tu du thé <u>ou</u> du café ? » Arménien : « Դու թեյ ես ուզում, <u>թե՞</u> սուրճ » Translittération: « Du tey es uzum <u>te</u> surch? »

Conclusion

Français	*Arménien*	*Exemples*
<u>enfin</u> Adverbe Marque souvent la fin d'une énumération ou d'un discours.	<u>վերջապես (verjapes)</u> Adverbe Marque souvent la fin d'une énumération ou d'un discours.	Français : « J'ai terminé mes devoirs, <u>enfin</u>, je peux me reposer. » Arménien : « Ես ավարտեցի իմ տնային առաջադրանքները, <u>վերջապես</u>, կարող եմ հանգստանալ »:

Utilisé à la fin d'un essai ou d'un discours, pour conclure une liste ou une explication. Utilisé à l'oral pour marquer la fin d'une explication ou une impatience. Utilisé dans les registres formel ou informel. Placé souvent en début de proposition.	Utilisé à la fin d'un essai ou d'un discours, pour conclure une liste ou une explication. Utilisé à l'oral pour marquer la fin d'une explication ou une impatience. Utilisé dans les registres formel ou informel. Placé souvent en début de proposition.	Translittération: « Yes avartetsi im tnayin arajadranqnery, *verjapes*, karogh em hangstanal. »
en résumé Adverbe Résume ce qui a été dit précédemment dans des extraits qui précèdent, fait un récapitulatif rapide. Utilisé dans le registre formel. Placé en début de proposition.	*եթե համառոտ, ապա (ete hamarot, apa)* Locution adverbiale Résume ce qui a été dit précédemment dans des extraits qui précèdent, fait un récapitulatif rapide. Utilisée dans le registre formel. Placée en début de proposition.	Français : « *En résumé*, nous avons appris les bases de la grammaire. » Arménien : « *Եթե համառոտ, ապա* մենք սովորեցինք քերականության հիմքերը »: Translittération: « *Ete hamarot, apa* menk sovoretsink kerakanutyan himkere. »
finalement Adverbe Introduit la dernière étape ou une conclusion après	*վերջիվերջո (verjiverjo)* Adverbe Introduit la dernière étape ou une conclusion après	Français : « *Finalement*, il a décidé de ne pas venir. » Arménien : « *Վերջիվերջո*, նա որոշեց չգալ »:

plusieurs événements. Résume ou conclut une histoire. Fréquent dans les conclusions écrites. Utilisé dans les registres formel ou informel. Placé en début de proposition.	plusieurs événements. Résume ou conclut une histoire. Fréquent dans les conclusions écrites. Utilisé dans les registres formel ou informel. Placé en début de proposition.	Translittération: « *Verjiverjo* na voroshets chgal. »
ainsi Adverbe Indique une conséquence logique ou une conclusion. Utilisé dans les textes argumentatifs ou explicatifs. Utilisé dans le registre formel et très rare dans le contexte informel. Placé au début de la deuxième proposition.	*այդպիսով (aydpvisov)* Adverbe Indique une conséquence logique ou une conclusion. Utilisé dans les textes argumentatifs ou explicatifs. Utilisé dans le registre formel et très rare dans le contexte informel. Placé au début de la deuxième proposition.	Français : « Il a beaucoup travaillé, *ainsi*, il a réussi son examen. » Arménien : « Նա շատ աշխատեց, *այդպիսով*, նա հաջողությամբ հանձնեց իր քննությունը »: Translittération: « Na shat ashkhets, *aydpvisov*, na hajoghutyamb handznets ir knutyune. »
en conclusion Locution adverbiale Introduit explicitement la conclusion d'un discours ou	*որպես եզրակացություն (vorpes yezrakacutyun)* Locution adverbiale Introduit explicitement la conclusion d'un discours ou	Français : « Ce travail est vraiment difficile. En conclusion, nous devons faire plus d'efforts. » Arménien : « Այս աշխատանքն իսկապես

d'un texte, conclut des essais, des rapports, des présentations. Utilisée dans le registre formel. Placée en fin d'un texte ou d'un discours.	d'un texte, conclut des essais, des rapports, des présentations. Utilisée dans le registre formel. Placée en fin d'un texte ou d'un discours.	դժվար է: *Որպես եզրակացություն*, մենք պետք է ավելի շատ ջանքեր գործադրենք »: Translittération: « Ays ashkhatanqn iskapes djvar e. *Vorpes yezrakacutyun*, menk petk e aveli shat djanker gortsadrenk.»

2. *ORGANISEURS ET MARQUEURS TEXTUELS*

Organisateurs énumératifs

Français	*Arménien*	*Exemples*
et Conjonction Introduit une addition ou une conjonction logique entre deux éléments ou propositions, relie des mots, des groupes de mots ou des propositions, sert à additionner des éléments de même nature. Utilisée dans les registres formel et informel.	*և (yev) /ու (ou)* Conjonction Introduit une addition ou une conjonction logique entre deux éléments ou propositions, relie des mots, des groupes de mots ou des propositions, sert à additionner des éléments de même nature. La conjonction *և (yev)* est formelle tandis que *ու (ou)* est informelle.	Français : « J'aime les pommes *et* les oranges. » Arménien : « Ես սիրում եմ խնձոր *և (ու)* նարինջ »: Translittération : « Yes sirum em khndzor *yev (ou)* narinj. »

Placée entre les éléments qu'elle relie.	Placée entre les éléments qu'elle relie.	
aussi Adverbe Ajoute une information supplémentaire souvent pour renforcer un argument ou une description. Utilisé aux registres formel et informel, pour structurer le discours en listant des informations ou des idées additionnelles. Placé en début de phrase, suit le verbe ou un adjectif.	*նաև (nayev)* Adverbe Ajoute une information supplémentaire souvent pour renforcer un argument ou une description. Utilisé aux registres formel et informel, pour structurer le discours en listant des informations ou des idées additionnelles. Placé en début de phrase, suit le verbe ou un adjectif.	Français : « Il aime les pommes. Il aime *aussi* les oranges. » Arménien : « Նա սիրում է խնձոր: Նա *նաև* սիրում է նարինջ » : Translittération : « Na sirum e khndzor. Na *nayev* sirum e narinj. »
également Adverbe Ajoute une information supplémentaire, souvent pour renforcer un argument ou une description, structure un discours ou un texte en listant des informations ou des idées additionnelles. Utilisé dans le registre formel.	*նաև (nayev)* Adverbe Ajoute une information supplémentaire, souvent pour renforcer un argument ou une description, structure un discours ou un texte en listant des informations ou des idées additionnelles. Utilisé dans le registre formel.	Français : « Nous devons finaliser notre rapport de fin d'année. Il est *également* important que nous en présentions les résultats au directeur exécutif de notre entreprise. » Arménien : « Մենք պետք է ավարտենք մեր տարեվերջյան հաշվետվությունը: Կարևոր է *նաև*, որ մենք դրա արդյունքները

Placé généralement après le verbe ou en début de phrase.	Placé avant ou après le verbe ou en début de phrase.	ներկայացնենք մեր հաստատության գործադիր տնօրենին » : Translittération : « Menq petq e avartenq mer tareverdjyan hachvetvutjune. Karevor e *nayev* vor menq dra ardyunqnere nerkayacnenq mer hastatutyan gortsadir tnorenin. »
ainsi que Conjonction composée Ajoute une information supplémentaire, souvent pour renforcer un argument ou une description, structure un discours ou un texte en listant des informations ou des idées additionnelles. Souvent utilisée dans les discours et écrits formels. Placée généralement en début de phrase.	*ինչպես նաև (inchpes nayev)* Conjonction composée Ajoute une information supplémentaire, souvent pour renforcer un argument ou une description, structure un discours ou un texte en listant des informations ou des idées additionnelles. Souvent utilisée dans les discours et écrits formels. Placée généralement en début de phrase.	Français : « Il aime les pommes *ainsi que* les oranges. » Arménien : « Նա սիրում է խնձոր, *ինչպես նաև* նարինջ »: Translittération : « Na sirum e khndzor *inchpes nayev* narinj. »
de plus Conjonction	*ավելին (avelin)* Adverbe	Français : « Il est intelligent. *De plus*, il est très travailleur.»

Ajoute une information supplémentaire, souvent pour renforcer un argument ou une description, pour donner un élément suivant de la liste d'éléments. Utilisée fréquemment dans les registres formel et informel. Placée généralement en début de phrase.	Ajoute une information supplémentaire, souvent pour renforcer un argument ou une description, pour donner un élément suivant de la liste d'éléments. Utilisé dans les discours formels et écrits académiques et moins fréquent dans le langage parlé informel. Placé généralement en début de phrase.	Arménien : « Նա խելացի է <u>*Ավելին*</u>, նա աշխատասեր է»: Translittération : « Na khelatsi e. <u>*Avelin*</u> na ashkhataser e.»
<u>*en outre /en plus*</u> Conjonction composée Ajoute une information supplémentaire, souvent pour renforcer un argument ou une description, pour donner un élément suivant de la liste d'éléments. Utilisée dans les registres formels et informel. *En plus* remplace souvent *de plus* dans le discours.	<u>*բացի այդ (batsi ayd)*</u> Conjonction composée Ajoute une information supplémentaire, souvent pour renforcer un argument ou une description, pour donner un élément suivant de la liste d'éléments. Utilisée dans le registre formel.	Français : « Marie est belle. <u>*En plus*</u>, elle est très polie.» Arménien : « Մարին գեղեցիկ է : <u>*Բացի այդ*</u>, նա քաղաքավարի է »: Translittération : « Marin shat geghecik e, <u>*baci ayd*</u> na qaghaqavari e. »

Placée généralement en début de phrase.	Placée généralement en début de phrase.	
par ailleurs Conjonction composée Ajoute une information supplémentaire, comprenant un autre motif, une opposition à l'idée initiale. Utilisée dans le registre formel, remplace souvent *mais.* Placée généralement en début de phrase.	*բայց (bayts)* Conjonction Ajoute une information supplémentaire, comprenant un autre motif, une opposition à l'idée initiale. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée généralement en début de phrase.	Français : « Le pouvoir politique se déclare démocrate. *Par ailleurs*, le nombre d'opposants augmente dans les prisons. » Arménien : « Քաղաքական իշխանությունն իրեն հայտարարում է ժողովրդավար, *բայց* ընդդիմադիրների թիվը բանտերում մեծանում է »: Translittération : « Qaghaqakan ishkhanutyne iren haytararum e joghovradavar *bayts* yndimadirneri tive banternum mecanum e. »
puis Conjonction Indique une suite chronologique ou logique. Utilisée dans le registre informel. Placée généralement en début de phrase.	*այնուհետև (aynuhetev)* Conjonction Indique une suite chronologique ou logique. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée généralement en début de phrase.	Français : « Il a fini ses devoirs, *puis* il est sorti jouer. » Arménien : « Նա ավարտեց տնային աշխատանքները, *այնուհետև* դուրս եկավ խաղալու »: Translittération : « Na avartec tnayin ashxatanqnery *anyuhetev* durs yekav khaghalua . »

encore Conjonction Ajoute une information supplémentaire. Utilisée dans le registre informel. Placée généralement en début de phrase.	*նաև (nayev)* Conjonction Ajoute une information supplémentaire. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée généralement en début de phrase.	Français : « Il a non seulement terminé le projet, mais *encore* il a aidé ses collègues. » Arménien : « Նա ոչ միայն ավարտեց իր նախագիծը, այլ *նաև* օգնեց իր գործընկերներին »: Translittération : « Na voch miayn avartec naxagitse ayl *nayev* ognets ir gorcnynkernerin. »
en addition Conjonction composée Ajoute une information supplémentaire. Utilisée dans le registre formel. Placée généralement en début de phrase.	*ի հավելումն (i havelumn)* Conjonction composée Ajoute une information supplémentaire. Utilisée dans le registre formel. Placée généralement en début de phrase.	Français : « Les frais de services doivent être payés *en addition* à la valeur du produit. » Arménien : « Ծառայության ծախսերը պետք է վճարվեն *ի հավելումն* ապրանքի արժեքի »: Translittération : « Tsarayutyan tsakhsere petq e vtcharven *i havelumn* apranqi arjeqi. »
y compris Conjonction composée Ajoute une information supplémentaire, donne un élément suivant de la liste	*ներառյալ (neraryal)* Adverbe Ajoute une information supplémentaire, donne un élément suivant de la liste	Français : « Beaucoup d'acteurs et d'actrices connus étaient présents à la première du film, *y compris* les célébrités hollywoodiennes. »

d'éléments, introduit une précision supplémentaire. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée souvent en début de phrase.	d'éléments, introduit une précision supplémentaire. Utilisé dans le registre formel. Placé souvent en début de phrase.	Arménien : « Ֆիլմի պրեմիերային ներկա են եղել բազմաթիվ հայտնի դերասաններ ու դերասանուհիներ, *<u>ներառյալ</u>՝* հոլիվուդյան հայտնիներ »: Translittération : « Filmi premierain nerka en yexel bazmativ haytni derasanner ev derasanuhinner *<u>neraryal</u>* holivudyan haytniner. »

Organisateurs spatiaux et temporels

<u>Français</u>	*<u>Arménien</u>*	*<u>Exemples</u>*
<u>ici</u> Adverbe Indique la proximité immédiate d'une chose ou d'une action, désigne un lieu proche du locuteur. Utilisé dans le registre informel. Placé souvent en fin de phrase.	*<u>այստեղ (aystex)</u>* Adverbe Indique la proximité immédiate d'une chose ou d'une action, désigne un lieu proche du locuteur. Utilisé dans les registres formel ou informel. Placé en fin ou en début de phrase.	Français : « Viens *<u>ici !</u>* » Arménien : « Արի *<u>այստեղ</u>* »: Translittération : « Ari *<u>aystegh</u>*. »
<u>là/ là-bas</u> Adverbe	*<u>այնտեղ (ayntex)</u>* Adverbe	Français : « Il est *<u>là,</u>* près de la porte. »

Indique la proximité relative spécifiée par le contexte, désigne un lieu spécifique. Utilisé dans le registre informel. Souvent placé en fin de phrase.	Indique la proximité relative spécifiée par le contexte, désigne un lieu spécifique. Utilisé dans les registres formel ou informel. Placé au début, au milieu ou en fin de phrase.	Arménien : « Այն *այնտեղ* է, դրան մոտ »: Translittération : « Ayn *ayntegh* e dran mot. »
partout Adverbe Indique l'universalité spatiale de l'action ou de l'état. Utilisé dans les registres formel et informel. Placé après le verbe.	*ամենուր (amenur)* Adverbe Indique l'universalité spatiale de l'action ou de l'état. Utilisé dans les registres formel et informel. Placé après le verbe, en fin ou en début de phrase.	Français : « Ce phénomène se rencontre *partout*. » Arménien : « Այս երևույթը հանդիպում է *ամենուր* »: Translittération : « Ays yerevuyty handipum e *amenur.* »
ailleurs Adverbe Indique un lieu autre que celui où l'on se trouve, un déplacement vers un lieu non spécifié.	*այլուր (aylur)/ այլ տեղ (ayl tegh)* Adverbe Indique un lieu autre que celui où l'on se trouve, un déplacement vers un lieu non spécifié.	Français : « Allons *ailleurs*. Je ne me sens pas à l'aise ici. » Arménien : « Գնանք *այլ տեղ*, ես ինձ հարմարավետ չեմ զգում այստեղ »: Translittération : « Gnanq *ayl tegh* yes indz harmaravet chem zgum aystegh.»

Utilisé dans les registres formel et informel. Placé en fin de phrase.	Utilisé dans les registres formel et informel. Placé en fin de phrase.	
autour Adverbe Indique une proximité circulaire, une observation ou une action dans l'environnement immédiat. Utilisé dans les registres formel et informel. Placé après le verbe.	*շուրջ (churj)/ շուրջբոլորը (churjbolory)* Adverbe Indique une proximité circulaire, une observation ou une action dans l'environnement immédiat. Prend souvent un suffixe indiquant la personne, à qui l'action de rapport (équivalent de *autour de moi, toi, etc*.) Utilisé dans les registres formel et informel. Placé après le verbe.	Français : « Tout est très joli. Regarde *autour*. » Arménien : « Ամեն ինչ գեղեցիկ է, նայիր *շուրջբոլորդ* »: Translittération : « Amen inch gexecik e nayir c*hurjbolord.*»
au -dessus Adverbe Indique une position supérieure, une direction verticale ascendante. Utilisé dans les registres formel et informel.	*վերև (verev)* Adverbe Indique une position supérieure, une direction verticale ascendante. Utilisé dans les registres formel et informel.	Français : « L'avion vole *au-dessus* des nuages. » Arménien : « Ինքնաթիռը թռնում է ամպերից *վերև* »: Translittération : « Inqnatire trum e amperic *verev.* »

Placé après le verbe.	Placé après le verbe.	
<u>*au -dessous*</u> Adverbe Indique une position inférieure, une direction verticale descendante. Utilisé dans les registres formel et informel. Placé après le verbe.	<u>*ներքև (nerqev)*</u> Adverbe Indique une position inférieure, une direction verticale descendante. Utilisé dans les registres formel et informel. Placé après le verbe.	Français : « Regarde <u>*au-dessous*</u>. » Arménien : « Նայիր <u>*ներքև*</u> »: Translittération : « Nayir <u>*nerqev.*</u> »
<u>*à côté (de)*</u> Préposition Indique une position adjacente, une proximité latérale. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée avant le complément de lieu.	<u>*կողքին (koghqin)*</u> Adverbe Indique une position adjacente, une proximité latérale. Utilisé dans les registres formel et informel. Placé après le complément de lieu.	Français : « La maison qui est <u>*à côté de*</u> la nôtre, est ancienne. » Arménien : « Տունը, որը մեր տան <u>*կողքին*</u> է, հին է »: Translittération : « Tune vore mer tan <u>*koghqin*</u> e hin e. »
<u>*en face (de)*</u> Préposition Indique une position ou localisation opposées.	<u>*դիմաց (dimats)*</u> Adverbe Indique une position ou localisation opposées.	Français : « La maison qui belle, est juste <u>*en face de*</u> la nôtre. » Arménien : « Տունը, որը գեղեցիկ է, հենց մեր տան <u>*դիմաց*</u> է »:

Utilisée dans les registres formel et informel. Placée avant le complément de lieu.	Utilisé dans les registres formel et informel. Placée après le complément de lieu.	Translittération : « Tune vore geghetsik e henc mer tan *dimats* e. »
loin (de) Préposition Indique un éloignement relatif, une distance relativement loin par rapport à une localisation. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée avant le complément de lieu.	*հեռու (heru)* Préposition Indique un éloignement relatif, une distance relativement loin par rapport à une localisation. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée après le complément de lieu.	Français : « Ce grand parc est *loin de* chez nous. » Arménien : « Այս մեծ զբոսայգին մեր տանից *հեռու* է »: Translittération : « Ays mets zbosaygin mer tanic *heru* e. »
près de Préposition Indique une proximité immédiate ou relative par rapport à une localisation. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée avant le complément de lieu.	*մոտ (mot)* Préposition Indique une proximité immédiate ou relative par rapport à une localisation. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée avant le complément de lieu.	Français : « Ce grand parc est *près de* chez nous. » Arménien : « Այս մեծ զբոսայգին մեր տան *մոտ* է »: Translittération : « Ays mets zbosaygin mer tan *mot* e. »

auparavant/ autrefois/ jadis/ avant Adverbes Indiquent une temporalité antérieure, situent une action dans le futur dans le passé par rapport à un point de référence. Utilisés dans les registres formel et informel. Placés en début de phrase/ avant un complément de temps.	*առաջ (araj)* Adverbe Indique une temporalité antérieure, situe une action dans le futur ou dans le passé par rapport à un point de référence. Utilisé dans les registres formel et informel. Placé en début de phrase ou après le complément de temps.	Français : « *Avant* il y a avait un grand parc dans notre quartier. » Arménien : « *Առաջ* մեր թաղամասում կար մեծ զբոսայգի»: Translittération : « *Araj* met taxamasum kar mets zbosaygi. »
après Adverbe Indique une temporalité postérieure, situe une action dans le futur par rapport à un point de référence. Utilisé dans les registres formel et informel. Placé avant le complément de temps.	*հետո (heto)* Adverbe Indique une temporalité postérieure, situe une action dans le futur par rapport à un point de référence. Utilisé dans les registres formel et informel. Placé après le complément de temps.	Français : « Beaucoup de choses ont changé dans notre quartier *après* notre déménagement. » Arménien : « Շատ բան է փոխվել մեր թաղամասում մեր տեղափոխվելուց *հետո* »: Translittération : « Chat ban e pokhvel mer taghamasum mer teghapokhveluts *heto*. »

maintenant Adverbe Utilisé pour situer une action dans le présent immédiat ou pour indiquer une action au présent. Utilisé les registres formel et informel. Placé en début, au milieu ou en fin de phrase.	*հիմա (hima)* Adverbe Utilisé pour situer une action dans le présent immédiat ou pour indiquer une action au présent. Utilisé les registres formel et informel. Placé en début, au milieu ou en fin de phrase.	Français : « *Maintenant* nous habitons dans une grande maison. » Arménien : « *Հիմա* մենք ապրում ենք մեծ տան մեջ »: Translittération : « *Hima* menq aprum enq mets tan mej. »
dorénavant/ désormais Adverbes Indiquent un changement ou une continuité à partir du moment présent vers le futur, introduisent une nouvelle condition ou un nouveau comportement. Utilisé dans le registre formel. Placé en début de phrase.	*այսուհետև (aysuhetev)* Adverbe Indique un changement ou une continuité à partir du moment présent vers le futur, introduit une nouvelle condition ou un nouveau comportement. Utilisé dans le registre formel. Placé en début de phrase.	Français : « *Dorénavant,* je ferai plus d'attention à mon comportement. » Arménien : « *Այսուհետև* ես ավելի շատ ուշադրություն կդարձնեմ իմ վարքին »: Translittération : « *Aysuhetev* yes aveli shat ushadrutyun kdarcnem im varqin. »
tout de suite Conjonction composée	*անմիջապես (aysuhetev)* Adverbe	Français : « Je vais venir *tout de suite*. »

Indique une action immédiate, signale qu'une action se produira sans délai. Utilisée dans le registre informel. Placée après le verbe ou en fin de phrase.	Indique une action immédiate, signale qu'une action se produira sans délai. Utilisé les registres formel et informel. Placé avant ou après le verbe.	Arménien : « Ես <u>*անմիջապես*</u> կգամ »: Translittération : « Yes <u>*anmijapes*</u> kgam. »

Marqueurs d'exemples et d'illustrations

<u>*Français*</u>	<u>*Arménien*</u>	<u>*Exemples*</u>
<u>*par exemple*</u> Conjonction composée Introduit un exemple spécifique, clarifie une idée, donne un cas concret. Utilisée dans les registre formel et informel. Placée en début de phrase ou après l'idée qu'elle illustre.	<u>*օրինակ (orinak)*</u> Nom utilisé comme adverbe Introduit un exemple spécifique, clarifie une idée, donne un cas concret. Utilisé les registres formel et informel. Placé en début de phrase ou après l'idée qu'elle illustre.	Français : « Je suis très sportif et j'aime beaucoup de sports, <u>*par exemple*</u> le tennis et la natation. » Arménien : « Ես շատ սպորտային են և սիրում եմ շատ սպորտաձևեր, <u>*օրինակ*</u>՝ թենիս և լող»: Translittération : « Yes shat sportayin em ev sirum em shat sportadzever, <u>*orinak*</u> tennis ev logh. »
<u>*comme*</u> Conjonction Introduit un exemple spécifique.	<u>*ինչպիսիք (inchpisiq)*</u> Conjonction Introduit un exemple spécifique.	Français : « Pierre aime les fruits <u>*comme*</u> les pommes et les oranges. » Arménien : « Պիեռը սիրում է մրգեր, <u>*ինչպիսիք*</u> են խնձորները և նարինջները »:

Utilisée dans les registres formel et informel. Placée après l'idée qu'elle illustre.	Utilisée dans les registres formel et informel. Placée après l'idée qu'elle illustre.	Translittération : « Piere sirum e mrger, inchpisiq en khndzornere ev narinjnere.»
<u>*en particulier*</u> Conjonction composée Met en avant un élément spécifique parmi d'autres pour attirer l'attention sur un détail particulier. Principalement utilisée dans le registre formel. Placée après l'idée qu'elle illustre.	<u>*մասնավորապես (masnavorapes)*</u> Adverbe Met en avant un élément spécifique parmi d'autres pour attirer l'attention sur un détail particulier. Principalement utilisé dans le registre formel. Placé après l'idée qu'il illustre.	Français : « J'aime les œuvres des auteurs classiques français, <u>*en particulier*</u> celles de Balzac et de Hugo. » Arménien : « Ես սիրում եմ ֆրանսիացի դասական գրողների գործերը՝ <u>*մասնավորապես*</u> Բալզակի և Հյուգոյի ստեղծագործությունները »: Translittération : « Yes sirum em fransiaci dasakan groghneri gorcere <u>*masnavorapes*</u> Balzaki ev Hugoi. »

Marqueurs de passage

<u>*Français*</u>	<u>*Arménien*</u>	<u>*Exemples*</u>
<u>*en ce qui concerne*</u> Locution verbale Introduit un nouveau thème ou une nouvelle section du discours pour l'organiser,	<u>*ինչ վերաբերում է (inch veraberum e)*</u> Locution verbale Introduit un nouveau thème ou une nouvelle section du discours pour l'organiser,	Français : « En ce moment, je travaille beaucoup. <u>*En ce qui concerne*</u> les vacances, nous partirons en mai. » Arménien : « Այս պահին ես շատ եմ աշխատում : <u>*Ինչ վերաբերում է*</u>

indique un changement de thème. Utilisée dans le registre formel. Placée en début de phrase.	indique un changement de thème. Utilisée dans le registre formel. Placée en début de phrase.	արձակուրդներին, մենք կմեկնենք մայիսին »: Translittération : « Ays pahin yes shat em ashkhatum. *Inch veraberum e* ardzakurdnerin menq kmeknenq mayisin. »
quant à/ pour ce qui est de Locution prépositive Introduit un nouveau thème ou une nouvelle section du discours pour l'organiser, indique un changement de thème. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée en début de phrase.	*ինչ վերաբերում է (inch veraberum e)* Locution verbale Introduit un nouveau thème ou une nouvelle section du discours pour l'organiser, indique un changement de thème. Utilisée dans le registre formel. Placée en début de phrase.	Français : « J'aime les vacances actives. *Quant à* mon mari, il préfère le repos passif. » Arménien : « Ես սիրում եմ ակտիվ արձակուրդները : *Ինչ վերաբերում է* ամուսնուս, նա նախընտրում է պասիվ հանգիստը»: Translittération : « Yes sirum em aktiv ardzakurndere. *Inch veraberum e* amsunus na nakhntrum e pasiv hangiste. »

3. MARQUEURS DE PRISE EN CHARGE ENONCIATIVE

Références externes

Français	*Arménien*	*Exemples*
selon/d'après Prépositions	*ըստ (yst)* Préposition	Français : « *Selon* les spécialistes, cette méthode est efficace. »

Introduisent une référence externe pour appuyer une affirmation, signalent que l'information provient d'une source externe. Utilisées dans le registre formel. Placées en début ou en milieu de phrase.	Introduit une référence externe pour appuyer une affirmation, signalent que l'information provient d'une source externe. Utilisée dans le registre formel. Placée en début ou en milieu de phrase.	Arménien : « *Ըստ* մասնագետների այս մեթոդը արդյունավետ է »: Translittération : « *Yst* masnagetneri ays metode ardyunavet e. »
à en croire Locution prépositive Introduit une référence externe pour appuyer une affirmation, signale que l'information provient d'une source externe, souvent avec une nuance de doute ou de mise à distance. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée en début de phrase.	*Էթե հավատանք (ete havatanq)* Locution verbale Introduit une référence externe pour appuyer une affirmation, signale que l'information provient d'une source externe, souvent avec une nuance de doute ou de mise à distance. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée en début de phrase.	Français : « *À en croire* les journaux, il y aura des manifestations la semaine prochaine.» Arménien : « *Էթե հավատանք* թերթերն, հաջորդ շաբաթ տեղի կունենան ցույցեր»: Translittération : « *Ete havatanq* terterin hajord shabat teghi kunenan tsuitser.»
pour Préposition	*համար (hamar)* Préposition	Français : « *Pour les étudiants,* c'est l'examen le plus difficile. »

Introduit une référence externe pour signaler l'avis de quelqu'un, attribue une information ou une opinion à une source spécifique. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée en début de phrase.	Introduit une référence externe pour signaler l'avis de quelqu'un, attribue une information ou une opinion à une source spécifique. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée en début de phrase.	Arménien : « Ուսանողների *համար* սա ամենադժվար քննությունն է »: Translittération : « Usanoghneri *hamar* sa amenadjvar qnnutyunn e. »

Reformulation

Français	*Arménien*	*Exemples*
en d'autres termes Conjonction composée Reformule une idée pour la clarifier et donner des précisions, pour expliquer une idée en la reformulant. Utilisée dans le registre formel. Placée en début de phrase.	*այլ խոսքով (ayl xosqov)* Conjonction composée Reformule une idée pour la clarifier et donner des précisions, pour expliquer une idée en la reformulant. Utilisée dans le registre formel. Placée en début de phrase.	Français : « Ce projet ne nous intéresse pas. *En d'autres termes*, nous n'y investirons pas de fonds. » Arménien : « Այս ծրագիրը մեզ չի հետաքրքրում: *Այլ խոսքով*, մենք գումար չեն ներդնի դրա մեջ »: Translittération : « Ays tsragire mez chi hetaqrqrum. *Ayl xosqov* menq gumar chenq nerdni dra mej. »
autrement dit Conjonction composée Reformule une idée pour la clarifier et donner des	*այլ կերպ ասած (ayl kerp asac)* Conjonction composée Reformule une idée pour la clarifier et donner des	Français : « Il travaille beaucoup, *autrement dit*, il est très occupé. » Arménien : « Նա շատ է աշխատում, *այլ կերպ*

précisions, pour expliquer une idée en la reformulant. Utilisée dans le registre formel. Placée en début de phrase.	précisions, pour expliquer une idée en la reformulant. Utilisée dans le registre formel. Placée en début de phrase.	*ասած*, նա շատ զբաղված է »: Translittération : « Na shat e ashkhatum, *ayl kerp asats*, na shat zbaghbats e. »
c'est-à-dire Conjonction composée Introduit une explication ou une clarification de l'énoncé précédent, préciser ou reformuler une information afin de la rendre plus compréhensible. Utilisée dans les registres formel et informel. Placée en milieu de phrase.	*այսինքն (aysinqn)* Conjonction composée Introduit une explication ou une clarification de l'énoncé précédent, préciser ou reformuler une information afin de la rendre plus compréhensible. Utilisée les registres formel et informel. Placée en milieu de phrase.	Français : « Il est parti en vacances dans un pays chaud, *c'est-à-dire* pour retrouver le temps chaud. » Arménien : « Նա մեկնել է արձակուրդ շոգ երկիր, *այսինքն՝* վերգտնելու համար տաք եղանակը »: Translittération : « Na meknel e ardzakurd taq yerkir, *aysinqn* vergtnelu taq yeghanake.»
à savoir Conjontion composée Introduit une énumération ou une précision sur ce qui a été mentionné, apporte des détails supplémentaires ou des exemples.	*այսինքն (aysinqn)* Conjonction composée Introduit une explication ou une clarification de l'énoncé précédent, apporte des détails supplémentaires ou des exemples.	Français : « Il parle plusieurs langues, *à savoir* le français, l'anglais et l'arménien. » Arménien : « Նա խոսում է մի քանի լեզվով, *այսինքն՝* ֆրանսերեն, անգլերեն և հայերեն »: Translittération : « Na khosum e mi kani lezvov,

Utilisée dans le registre formel. Placée en milieu de phrase.	Utilisée dans les registres formel et informel. Placée en milieu de phrase.	*aysinqn* franseren, angleren yev hayeren.»

Structuration de la conversation

Français	*Arménien*	*Exemples*
bon Interjection Un marqueur discursif utilisé pour signaler un changement de thème ou pour conclure une idée, pour indiquer une transition dans la conversation ou pour attirer l'attention sur ce qui suit. Utilisée dans le registre informel. Placée en début de phrase.	*դե (de)* Interjection Un marqueur discursif utilisé pour signaler un changement de thème ou pour conclure une idée, pour indiquer une transition dans la conversation ou pour attirer l'attention sur ce qui suit. Utilisée dans le registre informel. Placée en début de phrase.	Français : « *Bon*, j'ai tout fini, je peux y aller maintenant. » Arménien : « *Դե*, ես ամեն ինչ ավարտել եմ, հիմա կարող եմ գնալ »: Translittération : « *De*, yes amen inch avartel em, karogh em gnal hima. »
euh Interjection Utilisée pour marquer une hésitation ou pour prendre une temps pour réflexion. Utilisée dans le registre informel.	*հմ (hm)* Interjection Utilisée pour marquer une hésitation ou pour prendre une temps pour réflexion. Utilisée dans le registre informel.	Français : « *Euh*, je ne sais pas comment réagir à ce changement. » Arménien : « *Հմ*, ես չգիտեմ ինչպիսի արձագանք տալ այս փոփոխությանը»: Translittération : « *Hm*, yes chgitem inchpisi ardzaganq tal ayd popoxutyane.»

Placée en début ou au milieu de phrase.	Placée en début ou au milieu de phrase.	
alors/du coup Adverbe Utilisé pour introduire une conséquence, pour relancer la conversation ou pour attirer l'attention sur ce qui suit, pour marquer une transition ou une conclusion. Utilisé dans le registre informel. Placé en début de phrase.	*դե (de)* Interjection Utilisée pour introduire une conséquence, pour relancer la conversation ou pour attirer l'attention sur ce qui suit, pour marquer une transition ou une conclusion. Utilisée dans le registre informel. Placée en début de phrase.	Français : « *Alors*, que voulez-vous faire maintenant ? » Arménien : « *Դե*, ի՞նչ եք ցանկանում անել հիմա»: Translittération : « *De*, inch eq cankanum anel hima? »
voilà Préposition Utilisée pour indiquer quelque chose, pour attirer l'attention sur un point spécifique à venir ou pour signaler la fin d'une idée. Utilisée dans le registre informel. Placée en début de phrase.	*ահա (aha)* Préposition Utilisée pour indiquer quelque chose, pour attirer l'attention sur un point spécifique à venir ou pour signaler la fin d'une idée. Utilisée dans le registre informel. Placée en début de phrase.	Français : « *Voilà*, notre projet est enfin fini. » Arménien : « *Ահա*, մեր ծրագիրը վերջապես ավարտված է »: Translittération : « *Aha*, mer tsragire verjapes avartvac e. »

tu sais/ vous savez Locution verbale Utilisée pour attirer l'attention de l'interlocuteur ou pour rappeler quelque chose. Courante dans le registre informel. Utilisée pour souligner une information ou pour engager l'interlocuteur ; placée en début ou en milieu de phrase pour attirer l'attention.	*գիտես (gites)/ գիտեք (giteq)* Locution verbale Utilisée pour attirer l'attention de l'interlocuteur ou pour rappeler quelque chose. Courante dans le registre informel. Utilisée pour souligner une information ou pour engager l'interlocuteur ; placée en début ou en milieu de phrase pour attirer l'attention.	Français : « *Tu sais*, j'ai réfléchi à ce que tu as dit. » Arménien : « *Գիտես*, ես մտածել եմ այն մասին, ինչ դու ասեցիր»: Translittération : « *Gites*, yes mtatsel em ayn masin inch du asetsir. »
tu vois Locution verbale Utilisée pour s'assurer que l'interlocuteur comprend l'idée ou suit l'argument. Utilisée dans le registre informel. Placée en début, en milieu ou en début de phrase.	*տեսնում ես (tesnum es)* Locution verbale Utilisée pour s'assurer que l'interlocuteur comprend ou suit l'argument. Utilisée dans le registre informel. Placée en début, en milieu ou en début de phrase.	Français : « *Tu vois*, c'est justement cela que je voulais dire. » Arménien : « *Տեսնում ես*, դա հենց այն է, ինչ ցանկանում էի ասել»: Translittération : « *Tesnum es*, da hents ayn e inch tsankanum ei asel. »
en fait Conjonction composée	*իրականում (irakanum)* Adverbe	Français : « *En fait*, cela fait un certain moment que je veux te parler. »

Utilisée pour introduire une explication ou une clarification, souvent pour corriger une fausse impression. Utilisée dans le registre informel. Placée en début ou en milieu de phrase pour introduire une clarification.	Utilisé pour introduire une explication ou une clarification, souvent pour corriger une fausse impression. Utilisé dans le registre informel. Placé en début ou en milieu de phrase.	Arménien : « *Իրականում*, որոշ ժամանակ է, ինչ ուզում եմ քեզ հետ խոսել»: Translittération : « *Irakanum*, vorosh jamank e inch uzum em qez het xosel. »

ANNEXE 2

COMPARAISON DES TEXTES EN FRANÇAIS ET EN ARMÉNIEN EN MATIÈRE DE L'EMPLOI DES CONNECTEURS

TEXTE 1

Pourtant, c'est bien à l'école, *et* par l'éducation, que se joue l'avenir commun. L'éducation n'est pas un secteur parmi d'autres, elle est le lieu *où* se construisent les rapports au monde, au vivant, à la démocratie, au savoir *et* aux autres. Nous traversons une période de bascule historique, *mais* notre manière de penser l'éducation demeure ancrée dans un monde qui n'existe plus. Il est urgent d'en tirer toutes les conséquences politiques.

Depuis plusieurs années, *pour* ne pas dire des décennies, la parole éducative s'est affaiblie dans l'espace public. *Non pas parce que* les enseignants, les chercheurs *ou* les acteurs de terrain auraient renoncé à penser *et* à agir, *mais parce que* leur voix est devenue de moins en moins audible, recouverte par le bruit médiatique, l'urgence permanente *et* les injonctions contradictoires.[441]

TEXTE 2

De nombreux témoignages, recueillis dans le cadre de recherches conduites par le laboratoire Techné de l'université de Poitiers *durant* le confinement, permettent une première identification de compétences de mise en œuvre des techniques numériques, apparemment basiques, *qui* manquent *pourtant* aux élèves *et* font obstacle aux usages scolaires du numérique. *À titre d'exemples*, on peut signaler les compétences relatives à l'organisation du stockage des fichiers, celles liées à la manipulation des principaux formats de fichier *ou* à la maîtrise élémentaire des principales fonctionnalités d'une application d'édition de texte. C'est *ainsi que* l'on a pu observer des élèves réduits à photographier l'écran de leur ordinateur avec un smartphone pour adresser à leur enseignant le résultat de leur travail, *faute d'*avoir su l'enregistrer depuis l'application utilisée ou d'avoir su réaliser une copie d'écran.

[441] Le Monde. (2026, 13 janvier). *L'éducation constitue aujourd'hui l'angle mort de la transition écologique.* Consulté le 16 janvier 2026 à l'adresse https://www.lemonde.fr/societe/article/2026/01/13/l-education-constitue-aujourd-hui-l-angle-mort-de-la-transition-ecologique_6661777_3224.html

Ainsi, les compétences numériques des jeunes, essentiellement acquises par l'expérience, ne correspondent pas toujours à celles requises pour une utilisation scolaire. Deux problèmes de formation des jeunes au numérique sont *ainsi* mis en évidence, *aussi* importants l'un *que* l'autre. Le premier concerne l'éducation citoyenne au numérique et le deuxième, plus circonscrit, la formation aux compétences numériques mobilisées à l'École.[442]

TEXTE 3

Notre recherche sur cette tendance nostalgique du spectacle vivant a conduit à distinguer trois registres différents, *tout aussi* couronnés de succès.

D'abord, les tournées « best of » *où* les artistes rejouent leur propre catalogue : les Rolling Stones (tournée Sixty, 2022) enchaînent 14 concerts en Europe devant plus de 750 000 spectateurs pour environ 120 millions de dollars (102,2 millions d'euros) de revenus, complétés par un merchandising intensif qui donne lieu, *en moyenne*, à deux achats à 40 euros par spectateur. La célébration d'albums iconiques renforce le mécanisme *à l'image de* U2 et *de* son LP emblématique The Joshua Tree avec ses 2,7 millions de spectateurs sur une cinquantaine de dates. En France, les chiffres illustrent la robustesse *et* le caractère massif de cette demande, qu'incarne *par exemple* Étienne Daho porté par ses 50 concerts pour environ 300 000 billets vendus. *Dans cet ensemble*, on peut inclure des groupes qui persévèrent à jouer leur catalogue et à se produire sur scène, *alors même qu*'aucun des membres fondateurs n'est encore présent, *à l'instar de* Dr Feelgood !

Ensuite, les concerts de reprises réalisés par des artistes déjà identifiés, qui utilisent des standards pour élargir l'audience *et* sécuriser la billetterie. L'exemple central est la tournée associée à l'album Imposteur de Julien Doré daté de 2024, fondée sur des reprises *et* présentée comme un succès majeur correspondant à plus de 500 000 billets sur environ 60 dates, dont la majorité vendue avant le lancement.

Poussée à son paroxysme, cette logique mène des artistes à s'approprier non pas quelques chansons, *mais* tout le répertoire d'un autre, plus connu *et* suffisamment fédérateur pour remplir des salles. *C'est le cas de* la chanteuse américaine minimaliste Cat Power qui, en 2022, a sorti

[442] Cerisie, J.-F. (2021). *Débat : Pourquoi le numérique doit s'apprendre à l'école—Innovation Pédagogique et transition*. Consulté le 12 avril 2023 à l'adresse https://www.innovation-pedagogique.fr/article10111.html?

un album reprenant un concert entier de Bob Dylan, celui de 1966 à Manchester. Elle ne se contente pas de chanter ses chansons : elle recrée l'ambiance, l'ordre des morceaux, l'intensité de l'époque. C'est une façon de rendre hommage, *mais aussi* d'augmenter sensiblement son audience personnelle, *alors que* la carrière de Cat Power connaissait un creux. Le succès est *tel que* la chanteuse a élargi le répertoire, en se focalisant toujours sur le Dylan première période *et* les titres qu'il refuse obstinément de jouer sur scène.[443]

TEXTE 4

Տնտեսության վրա գնաճի ազդեցության խնդիրը շարունակում է մնալ ժամանակակից տնտեսագիտության առավել շատ քննարկվող հարցերից մեկը: Տեսությունը ենթադրում է, որ ցածր գնաճի պայմաններում ֆինանսական հատվածի զարգացումը որոշիչ *և* կարևոր դեր է խաղում կայուն տնտեսական աճ ձեռք բերելու համար: *Հետևաբար*, գնաճը այն կարևոր խոչընդոտներից է, որը բացասական ազդեցություն է թողնում ֆինանսական հատվածի *և* տնտեսական աճի վրա:

Վերջին տասնամյակներում, գնաճի, ֆինանսական զարգացման և տնտեսական աճի միջև կապը մեծ ուշադրության է արժանացել տեսական *և* փորձնական հետազոտություններում: Փորձնական հետազոտությունները, որոնք ուսումնասիրել են ֆինանսական հատվածի վրա գնաճի ազդեցությունը, ցույց են տալիս, որ գնաճի *և* ֆինանսական հատվածի միջև գոյություն ունի ուժեղ բացասական կապ:

Օրինակ, որոշ հետազոտություններից կարելի է եզրակացնել, որ գնաճի մակարդակի բարձրացումն ինքնաբերաբար նվազեցնում է խնայողների կողմից ստացվող տոկոսային եկամտի մակարդակը: Բարձր գնաճի դեպքում, անկախ իրական տոկոսադրույքի նվազման պատճառից, եկամտաբերության նվազումը կարող է հանգեցնել ֆինանսական հատվածից միջոցների արտահոսքի *և*, *հետևապես*, ներդրումային միջոցների հասանելիության նվազման: Վերջինս սահմանափակում է ֆինանսական հատվածի կողմից տրամադրվող վարկերի ծավալը, նվազեցնում է ֆինանսական շուկայի ակտիվությունը *և ապպիսով* իջեցնում ֆինանսական զարգացման մակարդակը: [444]

[443]Goff, J. L., Bidan, M., & Michel, S. (2026, 25 janvier). *Qu'est-ce qui remplit les salles de concerts ? La nostalgie, pardi.* Consulté le 26 janvier 2026 à l'adresse https://doi.org/10.64628/AAK.t57f6sqaj

[444] Hamakarg. (2021, 16 juin). *Գնաճի ազդեցությունը տնտեսության ֆինանսական զարգացման վրա*. Consulté le 26 juin 2025 à l'adresse https://www.hamakarg.am/?p=6679

TRADUCTION

La question de l'impact de l'inflation sur l'économie demeure l'un des sujets les plus débattus en économie moderne. La théorie suggère que le développement du secteur financier joue un rôle déterminant dans la réalisation d'une croissance économique durable en période de faible inflation. L'inflation constitue *donc* un obstacle majeur qui affecte négativement le secteur financier *et* la croissance économique.

Ces dernières décennies, la relation entre inflation, développement financier *et* croissance économique a fait l'objet de nombreuses recherches théoriques *et* empiriques. Les études empiriques portant sur l'impact de l'inflation sur le secteur financier montrent une forte corrélation négative entre inflation *et* secteur financier.

Par exemple, certaines études concluent qu'une hausse de l'inflation réduit automatiquement le niveau des revenus d'intérêts perçus par les épargnants. *En cas de* forte inflation, quelle qu'en soit la cause, la baisse du taux d'intérêt réel peut entraîner une fuite des capitaux du secteur financier *et, par conséquent*, une diminution des fonds disponibles pour l'investissement. Cette situation limite le volume des prêts accordés par le secteur financier, réduit l'activité du marché financier *et*, *de ce fait*, freine le développement financier.[445]

TRANSLITTÉRATION

(Tntesutyan vra gnachi azdetsutyan khndiry sharunakum e mnal zhamanakakits tntesagitutyan avel shat qnnarkvogh harcerits meky. Tesutyuny entadrum e, vor tsatsr gnachi paymannnerum finansakan hatvatsi zargatsumy voroshich *yev* karvor der e khaghum kayun tntesakan ach dzerq berelu hamar. *Hetevarabar*, gnachy ayn karvor khochendotnerits e, vory bacasakan azdetsutyun e toghnum finansakan hatvatsi yev tntesakan achi vra.

Verjin tasnamyaknerum, gnachi, finansakan zargatsman *yev* tntesakan achi mijyev kapy mec ushadzrutyun e arzhanatsel tesakan yev pordzakan hetazotutyunnerum. Pordzakan hetazotutyunnery, voronq usumnasirel en finansakan hatvatsi vra gnachi azdetsutyuny, tsuyts en talis, vor gnachi yev finansakan hatvatsi mijyev goyutyun uni uzhegh bacasakan kap.

Orinak, voroch hetazotutyunnerits kareli e yezrakatsnel, vor gnachi makardaki bardzratzumy inqnaberabar nvazetsnum e khnayoghneri koghmits statsogh tokosayin yekamti makardaky. Bardzr gnachi depqum, ankakh irakan tokosadrutyan nvazman pattsarits, yekamtaberutyan

[445] Traduction de l'arménien en français assistée par l'IA. OpenAI. (2023). ChatGPT. https://chatgpt.com

nvazumy karogh e hangetsnel finansakan hatvatsits mijotsneri artahoskhi *yev*, *hetevarapes*, nederdrumayin mijotsneri hasaneliutyan nvazman. Verjins sahmanapakhum e finansakan hatvatsi koghmits tramadrvogh varkerin tsavaly, nvazetsnum e finansakan shukayi aktiutyuny *yev aydpisov* ijetsnum finansakan zargatsman makardaky.)

TEXTE 5

Ազգային ժողովը հունիսի 18-ին շարունակել է ՀՀ 2024 թվականի պետական բյուջեի կատարման մասին տարեկան հաշվետվության քննարկումը, որը սկսվել էր նախորդ օրը:

Հաշվետվության վերաբերյալ հարակից զեկույց է ունեցել Հաշվեքննիչ պալատի նախագահ Ատոմ Ջանջուղազյանը: «ՀՀ 2024 թվականի պետական բյուջեի կատարման հաշվետվությունը բոլոր էական առումներով տալիս է ճշմարիտ *եւ* իրական պատկերը՝ կիրառելի հիմունքների համաձայն: *Եվ ըստ այդմ՝* Հաշվեքննիչ պալատն արտահայտում է դրական եզրահանգում»,- Հաշվեքննիչ պալատի եզրակացությունը ներկայացնելով՝ ընդգծել է Ատոմ Ջանջուղազյանը: Նա հավելել է, որ պալատն արձանագրել է 83 անհամապատասխանություն *եւ* 6 խեղաթյուրում, որոնք, *սակայն*, չեն ազդել հաշվեքննության կարծիքի վրա: Դրանց վերաբերյալ ներկայացվել են առաջարկություններ:

Հարակից զեկույցով ելույթ է ունեցել ԱԺ ֆինանսավարկային *եւ* բյուջետային հարցերի մշտական հանձնաժողովի նախագահ Ծովինար Վարդանյանը: «2024 թվականի պետական բյուջեի կատարման ընթացքում մենք արձանագրել ենք, որ հարկային եկամուտները կազմել են 2,391 մլրդ դրամ, որը կազմում է 92,7 տոկոս կատարման մակարդակ: Այս թիվը խոսում է մեր ժողովրդի վստահության մասին՝ համակարգի նկատմամբ, *եւ* պատրաստակամության մասին՝ երկիրն առանցքային տնտեսական քայլերով առաջ տանելու»,- ընդգծել է Ծովինար Վարդանյանը՝ խոսելով պետության նկատմամբ հանրության վերաբերմունքի համատեքստում:

«ԱԺ ֆինանսավարկային եւ բյուջետային հարցերի մշտական հանձնաժողովը համակողմանի ուսումնասիրություններից հետո տվել է դրական եզրակացություն 2024 թվականի պետական բյուջեի կատարման մասին տարեկան հաշվետվությանը՝ հիմք ընդունելով բյուջետային գործընթացում արձանագրված արդյունքները, առաջընթացը

եւ առկա բարելավման տեմպերը»,- ամփոփելով ելույթը՝ ասել է հանձնաժողովի նախագահը:[446]

TRADUCTION

L'Assemblée nationale a poursuivi, le 18 juin, l'examen du rapport annuel sur l'exécution du budget de l'État de la République d'Arménie pour l'année 2024, entamé la veille.

À ce sujet, le président de la Cour des comptes, Atom Janjughazyan, a présenté un rapport connexe. « Le rapport sur l'exécution du budget de l'État pour l'année 2024 donne, à tous égards essentiels, une image fidèle et réelle, conformément aux principes applicables. *Et*, *par conséquent*, la Cour des comptes émet une conclusion positive », a souligné Atom Janjughazyan en présentant la conclusion de la Cour des comptes. Il a ajouté que la Cour avait relevé 83 non-conformités et 6 distorsions qui, *toutefois*, n'ont pas influencé l'opinion de l'audit. Des recommandations ont été formulées à leur sujet.

Un rapport connexe a également été présenté par la présidente de la Commission permanente des questions financières, bancaires et budgétaires de l'Assemblée nationale, Tsovinar Vardanyan. « Au cours de l'exécution du budget de l'État pour l'année 2024, nous avons constaté que les recettes fiscales se sont élevées à 2 391 milliards de drams, soit un taux de réalisation de 92,7 %. Ce chiffre témoigne de la confiance de notre peuple envers le système *et* de sa volonté de faire progresser le pays par des mesures économiques clés », a souligné Tsovinar Vardanyan, en évoquant l'attitude du public à l'égard de l'État.

« Après des études approfondies, la Commission permanente des questions financières, bancaires *et* budgétaires de l'Assemblée nationale a rendu une conclusion positive sur le rapport annuel relatif à l'exécution du budget de l'État pour l'année 2024, en se fondant sur les résultats enregistrés dans le processus budgétaire, les progrès accomplis *et* les rythmes d'amélioration observés », a conclu la présidente de la Commission en clôturant son intervention.[447]

---

[446] National Assembly of the Republic of Armenia | official web site | parliament. (2025, 18 juin). *Ազգային ժողովը շարունակել է ՀՀ 2024 թ. պետական բյուջեի կատարման մասին տարեկան հաշվետվության քննարկումը*. Consulté le 20 octobre 2025 à l'adresse http://parliament.am/news.php?cat_id=2&NewsID=22387&year=2025&month=6&day=18

[447] Traduction de l'arménien en français assistée par l'IA. OpenAI. (2023). ChatGPT. https://chatgpt.com

TRANSLITTÉRATION

(Azgayin zhoghovy hunisi 18-in sharunakhel e HH 2024 tvakani petakan byujei katarman masin tarvekan hashvetvutyan qnnarkumy, vory sksvvel er nakhord ory.

Hashvetvutyan veraberyal harakits zekuyts e unetsel Hashveqnnich palati nakhagat Atom Janjughazyany. «HH 2024 tvakani petakan byujei katarman hashvetvutyuny bolor eakan arumneryov talis e jshmarit *yev* irakan patkery, kirarveli himunkneri hamadzayn: *Yev yst aydm* Hashveqnnich palatn artahaytum e drakan yezrahankum»,- Hashveqnnich palati yezrakatsutyuny nerqayatsnelov yntgtsel e Atom Janjughazyany. Na avelatsrel e, vor palatn ardzanagrel e 83 anhamapataskhanutyun yev 6 kheghatyurum, voronq, *sakayn*, chen azdel hashveqnnutyan kartsiqi vra. Drants veraberyal nerqayatsvel en aradjarkutyunner.

Harakits zekuytsov eluyt e unetsel AZ finansavarkayin yev byujetayin harceri mshtakan hansnajoghovi nakhagat Tsovinar Vardanyany. «2024 tvakani petakan byujei katarman yntatsqum menq ardzanagrel enq, vor harkayin yekamutnery kazmel en 2,391 mlrd dram, vory kazmum e 92,7 tokos katarman makardak: Ays tivy khosum e mer zhoghovrdi vstashutyan masin hamakargi nkatmamb, *yev* patrastakamutyan masin erkirn ankayan tntesakan kaylery araj tanelu»,- yntgtsel e Tsovinar Vardanyany` khoselov petutyan nkatmamb hanrutyan verabermunqi hamateqstum.

«AZ finansavarkayin *yev* byujetayin harceri mshtakan hansnajoghovy hamakoghmani usumnasirutyunnerits heto tvyel e drakan yezrakatsutyun 2024 tvakani petakan byujei katarman masin tarvekan hashvetvutyany himq yndunelov byujetayin gortsynqatsum ardzanagrvats artyunqnery, arajyntatsy *yev* arka barelavman tempyery»,- ampopelov eluyty asel e handznajoghovi nakhagaty.)

TEXTE 6

Վրաստանի իշխանությունները նախատեսում են մի քանի շաբաթից բացել ցամաքային սահմանները: Այդ մասին հայտարարել է Վրաստանի էկոնոմիկայի *և* կայուն զարգացման նախարար Նատիա Տուրնավան: Նախարարի կանխատեսմամբ՝ հենց այդ ժամանակ կավարտվի կորոնավիրուսի երրորդ ալիքը:

«Ցամաքային սահմանների անվտանգ բացումը զբոսաշրջության հիմնական խթաններից մեկն է: *Ընդհանուր առմամբ*, ցամաքային սահմանների բացումը նախատեսվում է, *սակայն* ժամանակի հետ զուգընթաց այն պետք է համընկնի երրորդ

ալիքի ավարտի հետ: Հավանական է, որ դա առաջիկա մի քանի շաբաթվա հարց է»,- լրագրողներին հայտարարել է Նատիա Տուրնավան:

Վրաստանի իշխանությունները ցամաքային սահմանը փակել էին 2020 թվականի մարտին՝ կորոնավիրուսի համավարակի պատճառով: *Ընդորում*, ՀՀ քաղաքացիները, որոնք ստացել են կորոնավիրուսի պատվաստում, օդային ճանապարհով կարող են ժամանել Վրաստան: Վրացական իշխանությունների ներկայացուցիչները հայտնել են, որ համավարակի պայմաններում օդային ճանապարհով ժամանող զբոսաշրջիկներին վերահսկելն ավելի հեշտ է, քան ցամաքային ճանապարհով ժամանողներին:[448]

TRADUCTION

Les autorités géorgiennes prévoient d'ouvrir les frontières terrestres dans quelques semaines. Cette annonce a été faite par la ministre géorgienne de l'Économie *et* du Développement durable, Natia Tournava. *Selon* les prévisions de la ministre, c'est précisément à ce moment-là que prendra fin la troisième vague de coronavirus.

« L'ouverture sécurisée des frontières terrestres constitue l'un des principaux leviers du tourisme. *De manière générale*, l'ouverture des frontières terrestres est envisagée, mais elle doit, dans le temps, coïncider avec la fin de la troisième vague. Il est probable que cela se fasse au cours des prochaines semaines », a déclaré Natia Tournava aux journalistes.

Les autorités géorgiennes avaient fermé la frontière terrestre en mars 2020 en raison de la pandémie de coronavirus. *Toutefois*, les citoyens de la République d'Arménie ayant reçu le vaccin contre le coronavirus peuvent entrer en Géorgie par voie aérienne. Les représentants des autorités géorgiennes ont précisé que, dans le contexte de la pandémie, il est plus facile de contrôler les touristes arrivant par avion que ceux entrant par voie terrestre.[449]

TRANSLITTÉRATION

(Vrastani ishkhanutyunnery nakhatestsnum en mi qani shabatits batsel tsamakhayin sahmannery. Ayd masin haytararel e Vrastani ekonomikai *yev* kayun zargatsman nakharar Natia

[448] Hetq. (2021, 13 mai). Վրաստանը մի քանի շաբաթից կարող է բացել ցամաքային սահմանները. Consulté le 20 juin 2024 à l'adresse https://hetq.am/hy/article/130827

[449] Traduction de l'arménien en français assistée par l'IA. OpenAI. (2023). ChatGPT. https://chatgpt.com

Turnavany. Nakharari khnkanatesum*ov* hayts ayn zhamanak kavartvi koronavirusi yerrord aliqy.

«Tsamakhayin sahmannery anvtang batsumy zbostashrutyan himnakan khchanannerits mekn e. *Yndhanur armamb*, tsamakhayin sahmannery batsumy nakhatestsvum e, sakayn zhamanaki het zugyentats ayn petq e hamynkni yerrord aliqi avarti het. Havanakan e, vor da arajika mi qani shabatva harts e»,- lraghoghnerin haytararel e Natia Turnavany.

Vrastani ishkhanutyunnery tsamakhayin sahmany pakel ein 2020 tvakani martin koronavirusi hamavaraki patsarov. *Yndorvum*, HH qaghaqatsiakanny, voronq statsel en koronavirusi patvastum, odayin chanaparhov karogh en zhamanel Vrastan. Vratsakan ishkhanutyunneri nerkayatsutsichnery haytnel en, vor hamavaraki paymannerum odayin chanaparhov zhamanogh zbostashrutyanery verahskelny aveli hezh e, qanch tsamakhayin chanaparhov zhamanoghnerin.)

ANNEXE 3

1. Questionnaire des enseignants

Première séquence

1. Dans quelle institution enseignez-vous ?
   - o Université linguistique d'État V. Brussov d'Erevan
   - o Université Pédagogique d'État de Gyumri
   - o Université d'État d'Erevan
   - o Filiale d'Ijevan de l'Université d'État d'Erevan
   - o Université russo-arménienne (slave)

2. Votre sexe ?
   - o H
   - o F

3. Depuis combien d'années enseignez-vous le français langue étrangère dans des institution d'enseignement supérieur en Arménie ?
   - o 1-5 ans
   - o 6-10 ans
   - o 11-15 ans
   - o Plus de 15 ans

4. Dans quelle(s) faculté(s) enseignez-vous ?
   - o Traduction et d'interprétation
   - o Lettres
   - o Pédagogie
   - o Communication interculturelle
   - o Linguistique appliquée
   - o Langue et littérature française

5. En quelles années de licence enseignez-vous ?
   - 1re année
   - 2e année
   - 3e année

6. Quel est le niveau de connaissances des apprenants auxquels vous enseignez le français ?
   - A2
   - B1
   - B1+
   - B2
   - B2+

7. Combien de cours par semaine sont prévus pour la grammaire ? (1 cours=1h20)
   - 1
   - 2
   - 3

8. À quelles démarches de raisonnement recourez-vous lors de l'enseignement de la grammaire ?
   - Déductive (Présenter les règles, et puis demander leur application à travers les exemples)
   - Inductive (Étudier les exemples et établir des régularités pour formuler la règle grammaticale)
   - Mixte (déductive et inductive)

9. Pourriez-vous indiquer les modèles d'enseignement que vous préférez lors de l'enseignement de la grammaire ?
   - Traitement de l'information (travail sur les informations présentées par les enseignants ayant pour but l'acquisition contenu et le contrôle de la maîtrise des données)
   - Modification du comportement (agir sur les réactions des apprenants en proposant

différentes tâches et en fournissant différentes informations)

- Socialisation (formation d'un groupe–d'apprenants où les interactions entre les membres sont positives)
- Développement de l'individu (enseignement ayant pour objectif de développer chez l'individu ses qualités utiles)

10. Pourriez-vous indiquer les stratégies que vous utilisez pour enseigner la grammaire du français langue étrangère ?

- Enseignement direct (système structuré dans lequel le contenu est sélectionné et enseignement étape par étape, par transmission directe, allant de l'enseignant aux apprenants)
- Enseignement indirect (des analyses de cas servent à former des concepts, à définir des règles et à formuler des généralités)
- Enseignement interactif (mise en place de méthodes interactives, telles que le travail par binômes ou par groupes d'apprenants sur des projets d'étude communs, discussions auxquelles les apprenants prennent part en temps réel)
- Apprentissage expérientiel (apprentissage basé sur les résultats et les conclusions que les apprenants tirent de leur propre expérience)
- Étude indépendante (la recherche et l'apprentissage par binômes ou par petits groupes, pour l'accomplissement du projet collectif)

11. Quelles méthodes utilisez-vous lors de l'enseignement de la grammaire ?

- Enseignement direct (ex : présentation, exposé, démonstration, questionnement didactique, cours magistraux, conférences, etc.)
- Enseignement indirect ou méthodes démonstratives ? (ex : résolution de problèmes, étude de cas, enquête individuelle ou en groupes, formation et acquisition de concepts, etc.)
- Enseignement interactif ou méthodes interrogatives ? (ex : débats, jeux de rôle, tables rondes, apprentissage en groupes ou entre pairs, etc.)
- Apprentissage expérientiel ou méthodes expérientielles ou expérimentales (différence ?) (ex : étude de cas, projet, simulation, jeux de rôle, visualisation guidée, recherche guidée, e-Portfolio, etc.)

- Étude indépendante ou méthode de découverte (ex : exercices, présentations, essais, projet de recherche, apprentissage inversé, etc.)

12. Quelles techniques d'enseignement utilisez-vous ?

(démarches et activités ponctuelles menées par les enseignants pour appliquer une méthode)

- Démonstrations (présenter un nouveau concept, une nouvelle règle, un processus, etc.)
- Explications (souligner les détails auxquels les apprenants doivent faire attention pour comprendre le contenu général et les concepts particuliers)
- Questionnement (corriger les erreurs, etc.)
- Discussions (inviter les apprenants à prendre une part active au processus éducatif)
- Directives (établir des liens entre l'enseignement et la modification du comportement des aptitudes sociales)

13. Quels sont les problèmes auxquels vous faites face lors de l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère ?

- Diversité du niveau de connaissances et de compétences des apprenants
- Manque de motivation dans l'apprentissage de la grammaire chez les apprenants
- Complexité de la grammaire française
- Langue maternelle des apprenants (différences des notions, leur absence dans la langue maternelle, etc.)
- Abstraction des concepts grammaticaux en dehors d'un contexte précis
- Pratique insuffisante de la grammaire active par les apprenants
- Évaluation des progrès des apprenants pour ce qui est de leur capacité à utiliser les structures grammaticales
- Utilisation de la technologie et intégration efficace dans l'enseignement

14. Comment évaluez-vous la compréhension de la grammaire par vos apprenants ?

- Évaluations formelles (questions à choix multiples, exercices de transformation de phrases, etc.)
- Compréhension écrite (reconnaissance et repérage des règles étudiées dans un contexte

écrit, etc.)

- Compréhension orale (reconnaissance des règles étudiées dans un contexte oral, etc.)
- Exercices pratiques en classe (exercices de substitution, exercices de reconstitution, mise ordre des phrases pour reconstituer un texte ou un dialogue), etc.)
- Évaluations formatives (quiz, exercices de révision en classe, jeux-questionnaires, etc.)
- Feedback ou retour personnalisé (entretiens, discussions, etc.)

15. L'enseignement des connecteurs, en tant que thème à part entière, est-il prévu par les programmes universitaires d'enseignement de la grammaire ?

- Oui
- Non

16. Enseignez-vous les connecteurs en français lors du cursus académique de la grammaire FLE ?

- Oui
- Non

17. Intégrez-vous l'enseignement des connecteurs dans d'autres aspects de l'apprentissage du français langue étrangère, tels que la conversation ou la lecture, etc. ?

- Oui
- Non

18. Combien d'heures académiques environ accordez-vous à l'enseignement des connecteurs par année universitaire ?

- 1-5 heures
- 6-10 heures
- 10-15 heures
- Plus de 16 heures

19. Selon quels principes faites-vous la sélection des connecteurs à enseigner ?

- Fréquence d'utilisation
- Fonction communicative
- Adaptation au niveau de compétences
- Registres de langue
- Variété (connecteurs de temps, de lieu, de cause, de but, de condition, etc.)
- Facilité et l'utilisation courante

20. Dans quels objectifs enseignez-vous les connecteurs ?
- Pour améliorer la cohérence et la fluidité de l'expression écrite chez des apprenants
- Pour améliorer la cohérence et la fluidité de l'expression orale chez des apprenants
- Pour donner des outils spécifiques de la compréhension orale aux apprenants
- Pour donner des outils spécifiques de la compréhension écrite aux apprenants
- Pour donner des outils de la structuration et de l'organisation des informations
- Pour permettre aux apprenants de rendre leur communication plus claire et efficace

21. Pour vous, expliquer le(s) rôle(s) des connecteurs aux apprenants, c'est…
- Ajouter des informations ou des idées supplémentaires
- Indiquer la raison ou la cause d'un fait
- Exprimer le résultat ou la conséquence d'une action
- Introduire une idée opposée ou une restriction
- Exprimer l'objectif ou l'intention d'une action
- Indiquer la temporalité des actions ou des événements
- Comparer des idées ou des faits
- Introduire un exemple ou une illustration
- Apporter une clarification ou une reformulation
- Introduire une condition
- Introduire un nouvel argument
- Introduire une conclusion
- Désigner la transition dans un texte ou un discours à la ligne

- Introduire la source de l'information
- Donner une réaction pertinente lors de l'interaction

22. Pour vous, expliquer la fonction des connecteurs aux apprenants, c'est….
- Structurer le discours
- Assurer la cohérence des idées
- Lier les phrases entre elles de manière logique
- Guider le lecteur ou l'auditeur à travers l'argumentation
- Rendre les idées plus claires et compréhensibles
- Faciliter la lecture et la compréhension du texte ou du discours

23. Quelles sont les compétences linguistiques auxquelles des connecteurs apportent une contribution ?
- Production orale
- Production écrite
- Compréhension orale
- Compréhension écrite

24. Quelles stratégies spécifiques mettez-vous en place pour enseigner les connecteurs aux apprenants ?
- Enseignement direct (un système structuré dans lequel le contenu est sélectionné et enseigné étape par étape, par la voie de transmission directe, allant de l'enseignant aux apprenants)
- Enseignement indirect (des analyses des cas servent à former de concepts, à définir des règles et à formuler des généralités)
- Enseignement interactif (la mise en place des méthodes interactives, telles que le travail par binômes ou par groupes d'apprenants sur des projets d'étude communs, les discussions auxquelles les apprenants prennent part en temps réel)
- Apprentissage expérientiel (un apprentissage basé sur les résultats et les conclusions que les apprenants tirent de leur propre expérience.)

- Étude indépendante (la recherche et l'apprentissage par binômes ou par petits groupes, pour l'accomplissement du projet collectif.)

25. Quelles méthodes d'enseignement mettez-vous en place pour enseigner les connecteurs ?
- Enseignement direct (ex : présentation, exposé, démonstration, questionnements didactique cours magistraux, conférences, etc.)
- Enseignement indirect ou méthodes démonstratives (ex : résolution de problèmes, étude de cas, enquête individuelle ou en groupes, formation et acquisition de concepts, etc.)
- Enseignement interactif ou méthodes interrogatives (ex : débats, jeux de rôle, tables rondes, apprentissage en groupes ou entre pairs, etc.)
- Apprentissage expérientiel ou méthodes expérientielles ou expérimentales (ex : étude de cas, projet, simulation, jeux de rôle, visualisation guidée, recherche guidée, e-Portfolio, etc.)
- Étude indépendante ou méthode de découverte (ex : exercices, présentations, essais, projet de recherche, apprentissage inversé, etc.)

26. Quelles techniques utilisez-vous dans l'enseignement des connecteurs ?
(démarches et activités ponctuelles menées par les enseignants pour appliquer une méthode)
- Démonstrations (pour présenter un nouveau concept, une nouvelle règle, un processus, etc.)
- Explications (pour souligner les détails auxquels les apprenants doivent faire attention pour comprendre le contenu général et les concepts particuliers)
- Questionnement (pour interroger les apprenants, corriger leurs erreurs, les orienter dans leur apprentissage)
- Discussions (pour inviter les apprenants à prendre une part active au processus éducatif)
- Directives (pour établir des liens entre l'enseignement et le comportement, des aptitudes sociales)

27. Quels types d'activités proposez-vous aux apprenants pour le réemploi des connecteurs étudiés ?
- Exercices à lacunes (phrases incomplètes qui doivent être complétées par les connecteurs appropriés)
- Jeux de correspondance (cartes avec des paires de phrases qu'il faut associer à l'aide des connecteurs correspondants)
- Création de phrases (créer des phrases en utilisant différents connecteurs pour en pratiquer l'utilisation dans des contextes variés)
- Jeux de rôle (utiliser des connecteurs pour exprimer des opinions, des justifications ou des relations entre des idées dans des conversations simulées)
- Analyse de textes (identifier les connecteurs utilisés dans des textes authentiques et expliquer leur fonction dans le contexte du texte)
- Création de cartes mentales (créer des cartes mentales ou des diagrammes pour visualiser les relations entre différentes idées et les connecteurs qui les relient)
- Repérage des connecteurs logiques à l'oral (reconnaître les connecteurs dans les exercices de compréhension orale et comprendre les relations exprimées)
- Repérage des connecteurs logiques à l'écrit (reconnaître les connecteurs dans les exercices de compréhension écrite et comprendre les relations exprimées)
- Production des textes (écrire des textes en utilisant les connecteurs appropriés)
- Production des discours (présentation du discours avec l'usage des connecteurs approprié

28. Faites-vous des comparaisons entre le rôle et l'usage des connecteurs en français et en arménien ?
- Oui
- Non

29. Quels sont vos supports pour l'enseignement des connecteurs ?
- Manuels de grammaire
- Documents authentiques didactisés
- Exercices autocorrigés en ligne

30. Les apprenants, ont-ils, d'après vous, des difficultés pour utiliser les connecteurs ?
- Oui
- Non

31. Si oui, à quoi ces difficultés sont-elles dues, d'après vous ?
- Au manque d'attention particulière aux stratégies d'enseignement des connecteurs
- Au manque d'attention particulière aux stratégies d'apprentissage des connecteurs
- À une faible exposition à des exemples contextualisés
- À une pratique insuffisante
- Aux contextes culturels et linguistiques insuffisants pour l'apprentissage et l'utilisation des connecteurs
- Aux différences de fréquence d'utilisation en arménien et en français
- Aux valeurs différentes des connecteurs dans la structuration des textes en arménien et en français

32. Observez-vous un besoin spécifique pour modifier et approfondir votre enseignement des connecteurs ?
- Oui
- Non

2. Questionnaire des apprenants

Première séquence

1. Dans quelle institution étudiez-vous ?
- Université linguistique d'État V. Brussov d'Erevan
- Université Pédagogique d'État de Gyumri
- Université d'État d'Erevan
- Filiale d'Ijevan de l'Université d'État d'Erevan
- Université russo-arménienne (slave)

2. Quelle est votre spécialisation (faculté de l'Université) ?
- Traduction et interprétation
- Lettres
- Pédagogie
- Communication interculturelle
- Linguistique appliquée
- Langue et littérature française

3. En quelle année de licence étudiez-vous ?
- 1re année
- 2e année
- 3e année

4. Depuis combien d'années apprenez-vous le français langue étrangère ?
- 1-5
- 5-10
- Plus de 10

5. D’après vous, quel est votre niveau de connaissances selon les critères du CECR (Cadre européen commun de référence) ?
   - A2
   - B1
   - B1+
   - B2

6. Quelle est votre tranche d’âge ?
   - 18-22
   - 23-24

7. Votre sexe ?
   - H
   - F

Deuxième séquence

8. Connaissez-vous le terme « stratégies d’apprentissage » ?
   - Oui
   - Non

9. Parmi les stratégies d’apprentissage présentées, lesquelles utilisez-vous lors de l’apprentissage de la grammaire ?
   - Anticipation ou planification (se fixer des buts à court et à long terme, étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n’a pas encore été abordé en classe, etc.)
   - Attention sélective (contrôler son attention et la fixer sur des objectifs jugés importants, se concentrer sur des points spécifiques du contenu à découvrir, etc.)
   - Organisation à l’avance (faire le planning des démarches à accomplir selon les objectifs préétablis, organiser à sa manière le déroulement de la tâche d’apprentissage en la découpant en séquences selon les consignes, etc.)
   - Gestion de soi (rechercher et organiser les conditions correspondantes qui aident à l’apprentissage d’un sujet concret)

- Identification des problèmes (comprendre et définir le problème pour rechercher et trouver des solutions adaptées à l'aide d'activités appropriées)
- Autorégulation (réfléchir et analyser le sujet pour révéler les fautes qui apparaissent lors de la production et de la compréhension écrite et orale, cette démarche servant à s'autocorriger)
- Autoévaluation (réfléchir aux connaissances que vous avez précédemment acquises et à une évaluation de votre propre travail)
- Ressourcement (organiser les ressources didactiques, faire l'inventaire des matériels utilisés, des outils nécessaires à l'accomplissement d'une tâche précise ou pour l'apprentissage en général)
- Regroupement (regrouper en catégories les mots, les notions, les termes, etc., selon les tâches correspondantes et les disciplines en question pour une meilleure mémorisation des éléments classés)
- Prise de notes (créer une base de données personnelle que chacun des apprenants établit pour soi-même, en notant les nouveaux mots, les nouvelles expressions, les structures grammaticales, etc., selon un système individuel)
- Élaboration des connaissances prioritaires (utiliser des connaissances récentes et actives, ou les connaissances antérieures, recourir aux analogies afin d'exprimer oralement ou par écrit l'idée principale)
- Déduction (étudier les règles grammaticales et les appliquer ensuite à l'aide des activités correspondantes)
- Induction (recourir aux connaissances antérieures individuelles, pour établir des régularités et trouver des formules communes dans des situations similaires)
- Résumé (analyser et synthétiser les informations, distinguer les idées principales et secondaires, les communiquer selon la hiérarchie établie)
- Iconographie (diversifier les supports utilisés, en trouvant d'autres sources que les textes lus ou les matériels visionnés afin de développer l'imagination et la créativité à travers l'apprentissage)
- Représentation auditive (mémoriser la forme orale des mots ou des expressions, retenir des notions grammaticales à la suite de la perception auditive comme en milieu linguistique naturel)

- Inférence (deviner le sens des mots nouveaux, des concepts inconnus, sans l'utilisation du dictionnaire, à l'aide des capacités de déduction, entrer dans les détails du contexte, faire des hypothèses, des parallèles avec d'autres langues étrangères ou la langue maternelle, trouver les racines des mots, etc.)
- Coopération et questionnement (poser des questions aux enseignants ou aux autres apprenants sur le contenu, pour obtenir des informations supplémentaires facilitant la compréhension de certains points spécifiques du contenu ou du contenu en général)
- Auto-persuasion (mettre l'accent sur une réflexion positive pour valoriser les points forts et les atouts, sans fixer l'attention sur les lacunes et les inconvénients, ce qui permet de valoriser les acquis en développant le sentiment de compétence)

10. Quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confrontés lors de l'apprentissage de la grammaire française ?

- Règles complexes et nombreuses
- Exceptions fréquentes
- Différences avec la grammaire de la langue maternelle
- Réemploi du contenu étudié dans la communication
- Pratique insuffisante de la grammaire active
- Évaluation des progrès dans l'utilisation des structures grammaticales

11. Quels sont les aspects de la grammaire française que vous trouvez difficile(s) ?

- Morphologie (la forme des mots, l'organisation des caractéristiques grammaticales, etc.)
- Syntaxe (la fonction et la succession des mots, leurs relations dans une phrase, etc.)
- Sémantique (la construction des expressions linguistiques à partir des différents constituants tels que les morphèmes, les mots et les phrases, et les relations significatives des constituants, etc.)
- Pragmatique (la compréhension du sens et du bon usage des éléments grammaticaux dans le contexte de l'emploi spécifique)

12. À l'aide de quelles ressources didactiques apprenez-vous la grammaire ?

- Manuels de grammaire
- Documents authentiques didactisés
- Exercices autocorrectifs en ligne
- Supports audiovisuels

13. Dans votre apprentissage, vous limitez-vous à faire ce qui est demandé par l'enseignant ?
- Oui
- Non

14. Quelles sont les techniques que vous utilisez dans l'apprentissage de la grammaire ?
- Pratique régulière des règles étudiées
- Utilisation des fiches de révision
- Application des règles dans des exercices pratiques
- Utilisation des jeux éducatifs
- Utilisation des cartes mémoire
- Utilisation des exercices auditifs et visuels
- Lecture des textes en français et repérage des phénomènes grammaticaux
- Production des phrases
- Traduction des phrases de français en arménien et vice-versa
- Utilisation des jeux de rôle
- Transformation des phrases
- Utilisation des applications (de conjugaison, de jeux de mots, etc.)
- Exercices de réécriture
- Échanges avec les apprenants
- Correction mutuelle avec les apprenants
- Échange des idées avec l'enseignant

15. Pour évaluer vos progrès dans l'apprentissage de la grammaire française, quelles méthodes d'évaluation utilisez-vous ?

- Tests et exercices corrigés par l'enseignant (Faire régulièrement des tests et des exercices de grammaire. Comparer les résultats sur une période pour voir les améliorations et identifier les domaines nécessitant plus de pratique.)
- Dictées (Réaliser des dictées pour évaluer la maîtrise des accords, de l'orthographe et de la ponctuation. Noter le nombre de fautes et leur type, et observer la diminution progressive des erreurs.)
- Rédactions et essais (Écrire des rédactions, des essais ou des journaux en appliquant les règles grammaticales étudiées. Faire relire ces textes par un professeur, un ami francophone ou utiliser des outils de correction pour évaluer la qualité grammaticale.)
- Utilisation d'applications d'apprentissage (Utiliser des applications de grammaire qui offrent des suivis de progrès et des évaluations continues. Suivre les statistiques et les rapports de progression fournis par ces applications.)
- Lectures et compréhension (Lire des textes en français et vérifier la compréhension des structures grammaticales. Réaliser des exercices de compréhension de texte pour évaluer la capacité à reconnaître et comprendre les règles grammaticales.)
- Interaction orale (Pratiquer la langue avec des locuteurs natifs ou dans des contextes de conversation. Recevoir des retours sur l'utilisation correcte ou incorrecte des règles grammaticales dans des discussions.)
- Auto-évaluation (Faire des auto-évaluations régulières pour réfléchir aux progrès accomplis et aux difficultés rencontrées. Utiliser des grilles d'auto-évaluation ou des check-lists pour vérifier la maîtrise de certaines règles.)
- Corrections et feedback (Soumettre des écrits à des professeurs ou des pairs pour des corrections et des commentaires. Noter les types de fautes récurrentes et leur diminution au fil du temps.)
- Analyse des erreurs (Tenir un journal des erreurs grammaticales pour analyser les fautes fréquentes et travailler spécifiquement sur celles-ci. Suivre l'évolution des erreurs notées et leur correction progressive.)
- Atteinte d'objectifs personnels (Fixer des objectifs spécifiques liés à la grammaire (par exemple, maîtriser les conjugaisons d'un temps verbal particulier). Évaluer régulièrement si ces objectifs sont atteints et ajuster les méthodes d'apprentissage en conséquence.)

16. Comment améliorez-vous votre apprentissage de la grammaire française, en dehors du contexte universitaire ?

- Suivre des cours supplémentaires (Prendre des cours de grammaire française avancés en ligne ou en présentiel.)
- Utiliser des ressources multimédias (Intégrer des ressources multimédias comme des podcasts, des vidéos explicatives et des applications interactives pour varier les modes d'apprentissage.)
- Pratiquer avec des natifs (Participer à des échanges linguistiques ou à des groupes de conversation avec des locuteurs natifs.)
- Lire régulièrement (Lire des livres, des articles, des journaux et des blogs en français pour voir la grammaire en contexte.)
- Écrire quotidiennement (Tenir un journal en français, écrire des essais, des critiques de films ou de livres, et participer à des forums en ligne.)
- Utiliser des outils de correction (Utiliser des outils numériques de correction en ligne pour vérifier les erreurs grammaticales dans les écrits.)
- Participer à des ateliers et séminaires (Assister à des ateliers et séminaires spécialisés en grammaire française.)
- Utiliser des manuels de référence (Consulter régulièrement des manuels de grammaire reconnus pour des explications approfondies.)
- Participer à des forums et des groupes d'étude (Rejoindre des forums en ligne ou des groupes d'étude dédiés à l'apprentissage de la grammaire française.)

17. Des séances de préparation aux examens internationaux du FLE (DELF, TCF, etc.), sont-elles prévues dans le cadre des cours de grammaire à l'Université ?

- Oui
- Non

18. Utilisez-vous des ressources didactiques autres que les manuels de grammaire lors de votre apprentissage ?

- Oui

- Non

19. Faites-vous l'évaluation de votre apprentissage de la grammaire française ?
    - Oui
    - Non

20. Apprenez-vous les connecteurs (mots exprimant les relations logiques) en français lors du cursus académique du FLE ?
    - Oui
    - Non

21. En quelle année de l'Université apprenez-vous les connecteurs ?
    - En 1re année
    - En 2e année
    - En 3e année

22. Si vous n'apprenez pas les connecteurs, les connaissez-vous quand-même ?
    - Oui
    - Non

23. Vous distinguez les connecteurs ...
    - comme une catégorie à part entière ?
    - comme des mots outils faisant partie de catégories grammaticales différentes ? (conjonctions, adverbes, etc.)

24. Quel est ou quels sont, d'après vous, le ou les rôles des connecteurs logiques en français ?
    - Ajouter des informations ou des idées supplémentaires
    - Indiquer la raison ou la cause d'un fait
    - Exprimer le résultat ou la conséquence d'une action
    - Introduire une idée opposée ou une restriction

- Exprimer l'objectif ou l'intention d'une action
- Indiquer la temporalité des actions ou des événements
- Comparer des idées ou des faits
- Introduire un exemple ou une illustration
- Apporter une clarification ou une reformulation.
- Introduire une condition
- Introduire un nouvel argument
- Introduire une conclusion
- Désigner la transition dans un texte ou un discours
- Introduire la source de l'information
- Donner une réaction pertinente lors de l'interaction

25. Quelle est ou quelles sont, d'après vous, la ou les fonctions des connecteurs ?
- Structurer le discours
- Assurer la cohérence des idées
- Lier les phrases entre elles de manière logique
- Guider le lecteur ou l'auditeur à travers l'argumentation
- Rendre les idées plus claires et compréhensibles
- Faciliter la lecture et la compréhension du texte ou du discours

26. Selon vous, quelles sont les compétences linguistiques qui nécessitent la connaissance des connecteurs ?
- Production orale
- Production écrite
- Compréhension orale
- Compréhension écrite

27. Utilisez-vous les connecteurs dans la....?
- Production orale
- Production écrite
- Je ne les utilise pas

28. Vous référez-vous aux connecteurs dans la....?

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Je ne les utilise pas

29. Catégorisez-vous les connecteurs à retenir et à pratiquer selon la (l').... ?

- Fréquence d'utilisation
- Fonction communicative
- Adaptation au niveau de compétences
- Contextualisation
- Variété : connecteurs de temps, de lieu, de cause, de but, de condition, etc.
- Réutilisabilité

30. Quelles stratégies (quels moyens) d'apprentissage mettez-vous en place pour apprendre et mémoriser les connecteurs ?

- Anticipation ou planification (Se fixer des buts à court et à long terme ; étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été abordé en classe, etc.)
- Attention sélective (Contrôler son attention et la fixer sur des objectifs jugés importants, se concentrer sur des points spécifiques du contenu à découvrir, etc.)
- Organisation à l'avance (Faire le planning des démarches à accomplir selon les objectifs préétablis, organiser à sa manière le déroulement de la tâche d'apprentissage en la découpant en séquences selon les idées qu'ils doivent formuler selon les consignes, etc.)
- Gestion de soi (Rechercher et organiser les conditions correspondantes qui aident à l'apprentissage d'un sujet concret)
- Identification des problèmes (Comprendre et définir le problème pour rechercher/ trouver des solutions adaptées à l'aide d'activités appropriées)
- Autorégulation (Réfléchir et analyser le sujet pour révéler les fautes qui apparaissent lors de la production / compréhension écrite et orale, cette démarche servant aux apprenants pour s'autocorriger)

- Autoévaluation (Réfléchir sur les connaissances que vous avez précédemment acquises et à une évaluation de votre propre travail)
- Ressourcement (Organiser les ressources didactiques, faire l'inventaire des matériels utilisés, des outils nécessaires à l'accomplissement d'une tâche précise ou pour l'apprentissage en général)
- Regroupement (Regrouper en catégories les mots, les notions, les termes, etc., selon les tâches correspondantes et les disciplines en question pour une meilleure mémorisation des éléments classés)
- Prise de notes (Créer une base de données personnelle que chacun des apprenants établit pour soi-même, en notant les nouveaux mots, les nouvelles expressions, les structures grammaticales, etc., selon un système individuel)
- Élaboration des connaissances prioritaires (Utiliser des connaissances récentes et actives, ou les connaissances antérieures, recourir aux analogies afin d'exprimer oralement ou par écrit l'idée principale)
- Déduction (Étudier les règles grammaticales et les appliquer ensuite à l'aide des activités correspondantes)
- Induction (Étudier les exemples et établir des régularités pour formuler la règle grammaticale)
- Résumé (Analyser et synthétiser les informations, distinguer les idées principales et secondaires, les communiquer selon la hiérarchie établie)
- Iconographie (Diversifier les supports utilisés, en trouvant d'autres sources que les textes lus ou les matériels visionnés afin de développer l'imagination et la créativité à travers l'apprentissage)
- Représentation auditive (Mémoriser la forme orale des mots (ou expressions) et des concepts rencontrés, retenir des notions grammaticales à la suite de la perception auditive comme en milieu linguistique naturel)
- Inférence (Deviner le sens des mots nouveaux, des concepts inconnus, sans l'utilisation du dictionnaire, à l'aide des capacités de déduction, entrer dans les détails du contexte, faire des hypothèses, des parallèles avec d'autres langues étrangères ou la langue maternelle, trouver les racines des mots, etc.)

- Coopération et questionnement (Poser des questions aux enseignants ou aux autres apprenants sur le contenu, pour obtenir des informations supplémentaires facilitant la compréhension de certains points spécifiques du contenu ou du contenu en général)
- Auto-persuasion (Mettre l'accent sur une réflexion positive pour valoriser les points forts et les atouts, sans fixer l'attention sur les lacunes et les inconvénients, ce qui permet de valoriser les acquis en développant le sentiment de compétence)

31. Quelles techniques d'apprentissage mettez-vous en place pour pratiquer les connecteurs ?
- Pratique régulière des règles étudiées
- Utilisation des fiches de révision
- Application des règles dans des exercices pratiques
- Utilisation des jeux éducatifs
- Utilisation des cartes mémoire
- Utilisation des exercices auditifs et visuels
- Lecture des textes en français et repérage des phénomènes grammaticaux
- Production des phrases
- Traduction des phrases de français en arménien et vice-versa
- Utilisation des jeux de rôle
- Transformation des phrases
- Utilisation des applications en ligne
- Exercices de réécriture
- Échanges avec les apprenants
- Correction mutuelle avec les apprenants
- Échange des idées avec l'enseignant

32. Quels types d'activités faites-vous apprendre, mémoriser et pratiquer les connecteurs ?
- Exercices à lacunes (phrases incomplètes qui doivent être complétées par les connecteurs appropriés)
- Jeux de correspondance (cartes avec des paires de phrases qu'il faut associer à l'aide des connecteurs correspondants)

- Création de phrases (créer des phrases en utilisant différents connecteurs afin d'en pratiquer l'utilisation dans des contextes variés)
- Jeux de rôle (utiliser des connecteurs pour exprimer des opinions, des justifications ou des relations entre des idées dans des conversations simulées)
- Analyse de textes (identifier les connecteurs utilisés dans des textes authentiques et expliquer leur fonction dans le contexte du texte)
- Création de cartes mentales (créer des cartes mentales ou des diagrammes pour visualiser les relations entre différentes idées et les connecteurs qui les relient)
- Repérage des connecteurs logiques à l'oral (reconnaître les connecteurs dans les exercices de compréhension orale et comprendre les relations exprimées)
- Repérage des connecteurs logiques à l'écrit (reconnaître les connecteurs dans les exercices de compréhension écrite et comprendre les relations exprimées)
- Production des textes (écrire des textes en utilisant les connecteurs appropriés)
- Production des discours (présentation du discours avec l'usage des connecteurs appropriés)

33. Pratiquez-vous suffisamment les connecteurs lors des cours de la grammaire ?
- Oui
- Non

34. Faites-vous des parallèles entre l'usage des connecteurs en français et en arménien ?
- Oui
- Non

35. Traduisez-vous les connecteurs français en arménien et vice versa ?
- Oui
- Non

36. Les différences des connecteurs en arménien et en français rendent-elles difficile leur usage en français ?
- Oui

- Non
- En partie

37. Vous faites attention à l'emploi des connecteurs... ?
- dans une phrase
- dans un contexte spécifique
- dans un texte
- dans un discours
- dans un dialogue

38. Apprenez-vous les connecteurs dans le cadre de la préparation aux examens internationaux du FLE (DELF, TCF, etc.), si une telle est prévue ?
- Oui
- Non

39. Quels sont vos supports pour l'apprentissage des connecteurs ?
- Manuels de grammaire
- Documents authentiques didactisés
- Exercices autocorrigés en ligne

40. Quelle est votre méthode préférée pour évaluer vos progrès dans le travail sur les connecteurs ?
- Tests et exercices corrigés par l'enseignant (Faire régulièrement des tests et des exercices de grammaire, disponibles dans les manuels, les applications ou en ligne. Comparer les résultats sur une période pour voir les améliorations et identifier les domaines nécessitant plus de pratique.)
- Rédactions et essais (Écrire des rédactions, des essais en appliquant les règles grammaticales étudiées. Faire relire ces textes par un professeur, un ami francophone ou utiliser des outils de correction pour évaluer la qualité grammaticale.)

- Utilisation d'applications d'apprentissage (Utiliser des applications de grammaire qui offrent des suivis de progrès et des évaluations continues. Suivre les statistiques et les rapports de progression fournis par ces applications.)
- Lectures et compréhension (Lire des textes en français et vérifier la compréhension des connecteurs. Réaliser des exercices de compréhension de texte pour évaluer la capacité à reconnaître et comprendre les connecteurs.)
- Interaction orale (Pratiquer la langue avec des locuteurs natifs ou dans des contextes de conversation. Recevoir des retours sur l'utilisation correcte ou incorrecte des règles grammaticales dans des discussions.)
- Auto-évaluation (Faire des auto-évaluations régulières pour réfléchir aux progrès accomplis et aux difficultés rencontrées. Utiliser des grilles d'auto-évaluation ou des check-lists pour vérifier la maîtrise de certaines règles.)
- Analyse des erreurs (Tenir un journal des erreurs grammaticales pour analyser les fautes fréquentes et travailler spécifiquement sur celles-ci. Suivre l'évolution des erreurs notées et leur correction progressive.)
- Corrections et feedback (Soumettre des écrits à des professeurs ou des pairs pour des corrections et des commentaires. Noter les types de fautes récurrentes et leur diminution au fil du temps.)
- Atteinte d'objectifs personnels (Fixer des objectifs spécifiques liés à la grammaire (par exemple, maîtriser les conjugaisons d'un temps verbal particulier). Évaluer régulièrement si ces objectifs sont atteints et ajuster les méthodes d'apprentissage en conséquence.)

41. Avez-vous des difficultés d'utilisation des connecteurs ?
- Oui
- Non

42. Si oui, à quoi ces difficultés sont-elles dues, d'après vous ?
- Au manque d'attention au sujet des connecteurs pendant les cours de grammaire
- Au manque de l'attention particulière aux stratégies d'apprentissage des connecteurs
- À une faible exposition à des exemples contextualisés

- À une pratique insuffisante
- Aux contextes culturels et linguistiques insuffisants pour l'apprentissage et l'utilisation des connecteurs
- Aux différences de leur fréquence d'utilisation en arménien et en français
- Aux valeurs différentes des connecteurs dans la structuration des textes en arménien et en français

43. Observez-vous un besoin spécifique dans l'approfondissent de votre apprentissage en matière des connecteurs ?

- Oui
- Non
- Peut-être

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Le triangle didactique de Chevallard 65
Figure 2 : L'infrastructure d'enseignement 157
Figure 3 : La démarche de l'arche par Rieunier 160
Figure 4 : La roue de la science, adaptée de Wallace 161
Figure 5 : La classification des stratégies d'enseignement 168
Figure 6 : Le cycle d'apprentissage expérientiel 195
Figure 7 : Le modèle comportemental de Fechner 213
Figure 8: Les modèles béhavioriste et cognitif 216

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1: Niveaux communs de compétences – Échelle globale 72
Tableau 2 : Correction grammaticale selon les niveaux 74
Tableau 3 : Tableau récapitulatif des catégories des connecteurs..... 107
Tableau 4 : Cohérence et cohésion dans la compétence discursive 111
Tableau 5 : Difficultés dans l'emploi des connecteurs argumentatifs de cause et de conséquence pour les apprenants arménophones 127
Tableau 6 : Difficultés dans l'emploi des connecteurs d'opposition et de concession pour les apprenants arménophones 128
Tableau 7 : Difficultés dans l'emploi des connecteurs de condition pour les apprenants arménophones 129
Tableau 8 : Difficultés dans l'emploi des connecteurs de but pour les apprenants arménophones 131
Tableau 9 : Difficultés dans l'emploi des connecteurs de conjonction, d'addition et de disjonction pour les apprenants arménophones 133
Tableau 10 : Difficultés dans l'emploi des connecteurs de conclusion pour les apprenants arménophones 134
Tableau 11 : Difficultés dans l'emploi des organisateurs énumératifs pour les apprenants arménophones 138
Tableau 12 : Difficultés dans l'emploi des organisateurs spatiaux et temporels pour les apprenants arménophones 140
Tableau 13 : Difficultés dans l'emploi des marqueurs d'exemples et d'illustrations pour les apprenants arménophones 142
Tableau 14 : Difficultés dans l'emploi des marqueurs d'exemples et d'illustrations pour les apprenants arménophones 143
Tableau 15 : Difficultés dans l'emploi des organisateurs de références externes pour les apprenants arménophones 146
Tableau 16 : Difficultés dans l'emploi des marqueurs de reformulation pour les apprenants arménophones 148

Tableau 17 : Difficultés dans l'emploi des organisateurs de structuration de la conversation pour les apprenants arménophones 149
Tableau 18 : Les connecteurs dans les manuels de grammaire utilisés dans les universités . 318
Tableau 19 : Les connecteurs dans les manuels de grammaire 329
Tableau 20 : Nombre d'enseignants par université 338
Tableau 21 : Nombre total d'enseignants enquêtés répartis par établissements et par années 339
Tableau 22 : Nombre total d'apprenants en français langue de spécialité et de questionnaires remplis 340
Tableau 23 : Nombre total de questionnaires remplis par les apprenants répartis par établissements et par années 340

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: Répartition de l'échantillon par critère de sexe..... 344
Graphique 2 : Répartition de l'échantillon par critère d'expérience professionnelle 345
Graphique 3 : Répartition de l'échantillon selon les universités..... 347
Graphique 4: Répartition de l'échantillon selon les facultés 348
Graphique 5 : Répartition de l'échantillon selon les années de licence..... 348
Graphique 6: Répartition de l'échantillon selon le niveau de connaissances des apprenants 349
Graphique 7: Les nombre d'heures des cours de grammaire..... 351
Graphique 8: Les démarches de raisonnement..... 352
Graphique 9: Les modèles d'enseignement de la grammaire 353
Graphique 10: Les stratégies d'enseignement de la grammaire..... 354
Graphique 11: Les méthodes d'enseignement de la grammaire 356
Graphique 12: Les techniques d'enseignement de la grammaire..... 357
Graphique 13: Les défis dans l'enseignement de la grammaire 358
Graphique 14: L'évaluation des connaissances et des connaissances grammaticales 359
Graphique 15 : L'enseignement des connecteurs..... 360
Graphique 16 : Les connecteurs enseignés comme un thème à part entière..... 361
Graphique 17 : Les heures académiques pour l'enseignement des connecteurs..... 362
Graphique 18: L'intégration des connecteurs dans les compétences linguistiques 362
Graphique 19: Les principes de sélection des connecteurs à enseigner..... 363
Graphique 20: Les objectifs de l'enseignement des connecteurs..... 364
Graphique 21: Le rôle des connecteurs expliqué aux apprenants..... 365
Graphique 22: Les fonctions des connecteurs présentées aux apprenants..... 366
Graphique 23: L'importance de l'usage des connecteurs pour les compétences linguistiques 367
Graphique 24: Les stratégies d'enseignement des connecteurs..... 368
Graphique 25: Les méthodes d'enseignement des connecteurs..... 369
Graphique 26 : Les techniques d'enseignement des connecteurs..... 370
Graphique 27: Les activités pour pratiquer les connecteurs 371
Graphique 28 : La comparaison des connecteurs en français et en arménien..... 372

Graphique 29: Les supports de l'enseignement des connecteurs 373
Graphique 30 : Les difficultés de l'utilisation des connecteurs 374
Graphique 31: Les raisons des difficultés de l'utilisation des connecteurs par les apprenants 374
Graphique 32: Les modifications de l'enseignement des connecteurs 375
Graphique 33: Répartition de l'échantillon selon les universités 383
Graphique 34 : Répartition de l'échantillon selon les facultés 383
Graphique 35 : Répartition de l'échantillon selon les années de licence 384
Graphique 36 : Répartition de l'échantillon selon les années d'apprentissage du français ... 385
Graphique 37: Répartition de l'échantillon selon les niveaux de connaissances en FLE 386
Graphique 38 : Répartition de l'échantillon selon les tranches d'âge 386
Graphique 39 : Répartition de l'échantillon selon les sexes 387
Graphique 40: Répartition de l'échantillon selon la connaissance du terme « stratégies d'apprentissage » 388
Graphique 41: Les stratégies d'apprentissage utilisées 389
Graphique 42 : Les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la grammaire 390
Graphique 43: Les aspects difficiles de la grammaire française 391
Graphique 44: Les supports de l'apprentissage de la grammaire française 392
Graphique 45 : L'apprentissage complémentaire autonome 392
Graphique 46 : Les techniques d'apprentissage de la grammaire 393
Graphique 47 : Les méthodes d'évaluation de l'apprentissage de la grammaire 394
Graphique 48 : Les méthodes de l'apprentissage de la grammaire en dehors de l'université 395
Graphique 49 : La préparation aux examens internationaux de certification en FLE lors des cours de grammaire 396
Graphique 50 : L'utilisation des ressources supplémentaires pour l'apprentissage de la grammaire 397
Graphique 51 : L'apprentissage des connecteurs 399
Graphique 52 : L'apprentissage des connecteurs selon les années universitaires 399
Graphique 53 : La perception des connecteurs 400
Graphique 54 : Les rôles des connecteurs en français 401
Graphique 55 : Les fonctions des connecteurs en français 402

Graphique 56 : Les compétences linguistiques nécessitant l'implication des connecteurs ... 403
Graphique 57 : L'utilisation des connecteurs pour la production écrite ou orale 404
Graphique 58 : Le recours aux connecteurs pour la compréhension écrite ou orale 405
Graphique 59 : La catégorisation des connecteurs..... 405
Graphique 60 : Les stratégies d'apprentissage des connecteurs 407
Graphique 61 : Les techniques d'apprentissage des connecteurs 408
Graphique 62 : La pratique des connecteurs pendant les cours de français..... 409
Graphique 63 : La traduction des connecteurs du français en arménien et vice versa..... 410
Graphique 64 : La difficulté de l'usage des connecteurs par la suite des différences entre les deux langues..... 410
Graphique 65 : Les structures dans lesquelles les apprenants font attention aux connecteurs 411
Graphique 66 : L'apprentissage des connecteurs dans le cadre de la préparation aux examens internationaux de certification en FLE lors des cours de grammaire..... 412
Graphique 67 : Les supports didactiques pour l'apprentissage des connecteurs 413
Graphique 68 : Les méthodes d'évaluation des connaissances des connecteurs 414
Graphique 69 : Les difficultés de l'utilisation des connecteurs 415
Graphique 70 : Les raisons des difficultés de l'utilisation des connecteurs 416
Graphique 71 : Les besoins d'approfondissement de l'apprentissage des connecteurs..... 417