

WIOLETTA A. PIEGZIK
Uniwersytet Szczeciński

Développer la compétence grammaticale en français langue seconde – entre conscience et intuition linguistiques

Developing grammatical competence in French
as a second language – between linguistic consciousness
and intuition

ABSTRACT. The paper proposes a reflection on the construction of grammatical competence in French as L2. We argue that grammatical competence embraces implicit and explicit knowledge, and results from the complementarity of conscious functions, closely linked to analogy and intelligence, and unconscious functions strictly connected with intuition. In the article, we show that an approach guaranteeing communicative success is connected to teaching formal aspects of language combined with meaning. In the first part, we discuss the specificity of both types of grammatical knowledge and refer to the concept of « grammar of sense » by P. Charaudeau. In the second part, some exercises and communication tasks combining analytical thinking and sense-oriented intuitive thinking are proposed.

KEYWORDS: grammatical competence, implicit / explicit knowledge, grammar of sense, language consciousness and intuition.

MOTS-CLÉS : compétence grammaticale, connaissances implicites / explicites, grammaire du sens, conscience et intuition linguistiques.

1. INTRODUCTION

Il n’y a plus de doute aujourd’hui que l’enseignement de la grammaire d’une langue seconde et le développement de la compétence grammaticale qui en découle devraient faire partie des cours de langue. Il est évident, cependant, qu’il ne s’agit pas de se concentrer sur les aspects formels d’une langue cible dont la connaissance ne génère pas automatiquement la capacité de comprendre et de produire des énoncés dans une communication spontanée. Depuis plus de deux

décennies, les chercheurs / euses en didactique des langues soulignent plutôt que l'étude sur la forme linguistique ne doit pas être séparée de la transmission du sens (VanPatten 1996, 2007 ; Mystkowska-Wiertelak & Pawlak 2012 ; Ellis 2014 ; Mystkowska-Wiertelak 2017 ; Pawlak 2019a) et que les besoins communicatifs de l'apprenant.e constituent un objectif majeur du processus d'enseignement (Cadre 2001 ; López & Fonseca 2018). Cela signifie que le travail sur la grammaire devra comprendre des aspects formels et viser en même temps la découverte du sens fait par l'apprenant.e lui / elle-même. L'approche indiquée s'avère donc intégrative et prometteuse. En effet, il ne s'agit pas d'étudier les régularités et de mémoriser les exceptions, ni de négliger la forme et la correction grammaticale pour s'efforcer, à tout prix, d'exprimer le sens. On a affaire plutôt à l'équilibre entre la forme et le sens qu'elle véhicule. L'approche proposée est aussi celle qui met en exergue le fait que chaque construction grammaticale dans un contexte donné est porteuse du sens et / ou permet de nuancer le sens, ce qui relie la grammaire, et notamment la syntaxe, à la sémantique.

Du point de vue méthodologique, mais aussi du point de vue de l'activité cognitive de l'apprenant.e, étudier en parallèle les aspects formels de la langue cible et chercher à trouver le sens d'une forme donnée est certainement une tâche exigeante, mais aussi naturelle. Exigeante, car la didactique des langues a, principalement, dans son répertoire des techniques et des activités qui font partie de l'approche déductive et, à un moindre degré, inductive, mais sans la synthèse cohérente entre elles. Elle est naturelle parce que l'apprenant.e adulte a besoin de comprendre le contenu et aussi les formes utilisées, de chercher des analogies entre les langues qu'il / elle connaît, de développer la conscience linguistique qui lui donne le sentiment de contrôle, mais il / elle a aussi besoin de construire des hypothèses par lui / elle-même et de se référer à son intuition qui lui suggère ses décisions. L'alternance des opérations conscientes et intuitives suggère de fonder un enseignement efficace dont résulte la compétence grammaticale s'appuyant sur la compréhension et l'usage des formes d'une langue. De toute évidence, la proposition représente un grand défi pour les théoriciens / iennes, les chercheurs / euses et les enseignant.e.s, et ceci, parce qu'elle rompt avec l'approche unilatérale et réductrice promouvant une seule dimension des opérations cognitives.

Le présent article propose une réflexion sur la construction de la compétence grammaticale qui résulte de la complémentarité des fonctions conscientes, étroitement liées à l'analogie et l'intelligence, et des fonctions inconscientes où réside principalement l'intuition. La première partie de l'article traitera, par conséquent, de la spécificité et du rôle des connaissances implicites et explicites de la grammaire qui se trouvent, à notre avis, au cœur de la compétence grammaticale. Dans cette partie, nous aborderons également le concept de « grammaire du

sens » présent dans des ouvrages francophones analysant l'enseignement de la grammaire et lié directement à la capacité de générer du sens et à l'acte de compréhension. Dans la seconde partie, nous proposerons des exercices et tâches qui engagent l'esprit de l'apprenant.e tout en se référant à son potentiel conscient et intuitif. Ces exemples illustreront également le concept d'« esprit coopératif », c'est-à-dire l'esprit qui est en train de résoudre des problèmes concrets de la langue cible – dans notre cas, de la langue française.

2. LES CONNAISSANCES DE GRAMMAIRE ET LEUR RÔLE DANS LA CONSTRUCTION DE LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE EN LANGUE SECONDE

La distinction entre les connaissances implicites et explicites de grammaire a été traitée par différents chercheurs / euses en didactique des langues (Van-Patten 1996, 2007 ; Ellis 2005, 2009 ; Loewen 2009 ; Nadeau & Ficher 2011 ; Pawlak 2019b ; Piegzik 2019). Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter une courte caractéristique de ces deux types de connaissances, tout en commençant par celles qui déterminent la production langagière.

2.1. Les connaissances implicites de grammaire

On admet que les connaissances implicites sont principalement des connaissances dont le sujet parlant n'a pas conscience. Elles sont tacites et intuitives, en ce sens que le / la locuteur / trice est capable d'émettre tout de suite son jugement sur la grammaticalité d'une phrase, sans toutefois se rendre compte d'où vient ce jugement (Ellis 2009). Les connaissances implicites sont non verbalisables et l'on peut les observer et évaluer uniquement à travers une performance verbale en temps réel. Étant donné qu'elles assurent les réactions linguistiques spontanées, ces connaissances sont procédurales et automatiques.

Il convient de remarquer que les connaissances implicites sont celles qui s'avèrent durables, peu affectées par le temps et peu sensibles aux effets perturbateurs (comme par exemple l'exécution simultanée d'une autre tâche). Leur caractère stable est dû à la manière dont elles ont été acquises. En effet, leur construction exige du temps et il ne serait pas réaliste de croire qu'un cours de grammaire ou même quelques cours de grammaire soient suffisants pour maîtriser une structure cible. Ellis (2014) postule même que l'acquisition complète d'une structure grammaticale semble être un processus lent et graduel impliquant des semaines et parfois des mois. Au cours de ce processus, les apprenant.e.s

passent par une série d'étapes de transition avant d'arriver finalement à une étape où ils / elles sont capables de se servir de la structure cible avec précision dans la communication. Le caractère « lent » du processus de construction de ces connaissances résulte avant tout de la nécessité d'une exposition fréquente et étendue dans le temps à des éléments d'une langue, mais aussi d'associations que le / la locuteur / trice doit faire inconsciemment entre ces éléments (Van-Patten 1996 ; Perruchet & Pacton 2004). Même si l'intuition, résidant dans les structures cérébrales inconscientes, est capable de repérer des règles de langue de façon naturelle, et ceci indépendamment de l'intention du sujet, dans un temps relativement court (Reber 1989), leur emploi adéquat en communication ne se fait pas automatiquement (Perruchet & Pacton 2004) et renvoie décidément à une progression spirale (Besse & Porquier 1991). Ce type de connaissance est, par conséquent, bien structuré, plus stable que les connaissances explicites et donne au sujet parlant un sentiment de sûreté.

Cuq (2003 : 127) entend par les connaissances implicites en langue « la compétence grammaticale d'un locuteur (en langue première ou étrangère) indépendante et distincte de connaissances métalinguistiques explicitant le système de cette grammaire ». Pour lui, des connaissances implicites de la grammaire et la grammaire implicite sont des synonymes. Les deux notions renvoient à l'inconscient et s'opposent à la capacité de verbaliser des règles et aux connaissances explicites.

De tous les travaux cités, il apparaît que les connaissances implicites sont fondamentales parce qu'elles assurent la communication spontanée. Ellis (2014) conclut que « l'utilisation efficace d'une langue seconde (L2) à des fins de communication exige l'accès à des connaissances implicites ». On pourrait donc postuler que les connaissances intuitives constituent une partie active de la compétence grammaticale (son noyau dur) et de celle qui contribue à la production langagière.

Enfin, précisons que les connaissances implicites présentent des limites notables : certaines règles résistent à l'apprentissage implicite (Nadeau & Fisher 2011) et la seule exposition à des exemples ne suffit pas pour qu'une règle puisse être intégrée dans des structures de mémoire procédurale. C'est avant tout le cas des questions grammaticales qui sont absentes dans la première langue des apprenant.e.s ou dans des langues qu'ils / elles maîtrisent déjà à un bon niveau (p. ex. les articles pour les polonophones étudiant le français comme L2 ou tout le vouloir-dire de la langue cible) (Piegzik & Mitera 2021). Il convient aussi de noter qu'il existe des stades ou des itinéraires acquisitionnels, appelés aussi parcours développementaux, qui déterminent souvent l'ordre dans lequel certains éléments d'une langue sont acquis et cela indépendamment des techniques utilisées dans l'enseignement de la grammaire ou du type d'apprentissage (guidé

ou non guidé / incident) (Bartning & Schlyter 2004). Nadeau & Fisher (2011 : 7) citent aussi à ce propos le fait que le taux de réussite atteint par les apprenant.e.s suivant l'apprentissage implicite n'est généralement pas satisfaisant socialement et scolairement même si les résultats obtenus dépassent le taux de réussite au test des chercheurs / euses qui admettent que le résultat est satisfaisant lorsqu'il est supérieur à ce que le hasard permettrait d'attendre.

Il semble clair que malgré tous les bienfaits des connaissances implicites, elles ne sont pas suffisantes pour atteindre le niveau avancé de la compétence grammaticale en langue seconde et satisfaire aux besoins intellectuels du / de la locuteur / trice adulte.

2.2. Les connaissances explicites de grammaire

Les connaissances explicites, en revanche, sont des connaissances que le sujet est capable de verbaliser, et celles dont il a conscience. Il s'agit donc du savoir sur la langue qui a été intentionnellement analysé et qui est lié à une compréhension plus ou moins approfondie. Les chercheurs / euses admettent que ces connaissances sont déclaratives tout comme le savoir encyclopédique (Ellis 2009). Elles peuvent aussi être enseignées de façon directe. Le plus souvent, il s'agit des explications de règles concrètes faites par l'enseignant.e ou un.e autre locuteur / trice compétent.e. Ces connaissances ont donc trait aux opérations logiques effectuées avec l'attention volontaire nécessitant de la part de l'apprenant.e la concentration et la mise en relation des éléments nouveaux avec ceux qu'il / elle a déjà acquis. S'appuyant sur la prise de conscience et la compréhension, les connaissances explicites exigent donc plus d'efforts que les connaissances implicites. Il pourrait cependant paraître paradoxal que rattachées à la compréhension et à l'analyse logique, les connaissances explicites soient peu structurées et assez affectées par le temps. Acquises le plus souvent comme des unités séparées en un seul acte de compréhension, elles ne donnent pas non plus le sentiment de sûreté au / à la locuteur / trice.

Il convient de noter que les connaissances explicites renvoient au métalangage et à la conscience métalinguistique. Cuq, quant à lui, en les définissant indique que le niveau *méta-* constitue un élément essentiel permettant de différencier les connaissances explicites des connaissances implicites. Par les connaissances explicites (ou la grammaire explicite), le chercheur entend « la représentation ou la formulation descriptives et explicatives de règles et de fonctionnements de la langue, au moyen de catégories métacognitives et métalangagières » (Cuq 2003 : 127). En pratique, les connaissances explicites et le métalangage (dont le degré d'avancement et de précision diffèrent beaucoup chez les apprenant.e.s)

permettent au / à la locuteur / trice non seulement de juger la grammaticalité d'une phrase, mais aussi d'argumenter son jugement en s'appuyant sur une règle donnée. La grammaire explicite, attachée inévitablement à l'intention, assure aussi la correction des énoncés. Muni.e de ces connaissances, l'apprenant.e peut surveiller ses productions écrites ou, dans un moindre degré, son énonciation, ce qui amène au développement de la conscience métalinguistique. Celle-ci ayant principalement comme source la L1 retrouve dans les analyses intra- et interlinguistiques des conditions parfaites pour son approfondissement (Niestorowicz 2018). Ajoutons aussi, comme le remarquent à juste titre Nadeau & Fisher (2011 : 9), que « les connaissances explicites ne concernent pas uniquement les connaissances déclaratives comme les règles de grammaire, mais aussi des procédures que l'apprenant applique consciemment ». Ces connaissances incitent aussi à diverses manipulations avec les formes apprises et leurs sens.

Dans les travaux récents (Ellis 2014), on souligne que grâce à son savoir conscient de la grammaire, l'apprenant.e est capable de saisir, à son insu, plus de données de la langue cible auxquelles il / elle est exposé.e. Cela signifie que le savoir déclaratif et la prise de conscience favoriseraient la perception inconsciente et contribueraient au développement des connaissances implicites.

Une seule et assez importante limite est à remarquer. Elle concerne la nature des connaissances explicites dont l'accès exige du temps, ce qui, par conséquent, inhibe les réactions langagières spontanées dans la communication en temps réel. Cette contrainte concerne cependant les apprenant.e.s débutant.e.s ou ceux / celles dont le niveau est intermédiaire. Les apprenant.e.s avancé.e.s savent parfaitement gérer leur attention et osciller entre la forme et le sens lorsque le besoin apparaît.

Étant donné l'analyse ci-dessus, il est évident que la compétence grammaticale en langue seconde, qui est « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser » (CECRL 2001 : 89), embrasse deux types de connaissances et, avec eux, deux types d'opérations mentales engagées dans leur construction. Dans l'acception du CECRL, nous retrouvons des connaissances déclaratives et « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon [les] principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toute faites » (CECRL 2001 : 89) qui renvoie au savoir-faire. D'une telle manière, l'implicite et l'explicite, ainsi que l'intuition et la conscience sont complémentaires et constituent deux pôles d'un continuum mental et linguistique entre lesquels oscille l'esprit du / de la locuteur / trice d'une langue seconde (Piegzik 2021).

Le tableau ci-dessous fait le point sur l'analyse présentée dans cette partie du texte.

Tableau 1. Caractéristique des connaissances implicites et explicites de la grammaire inspirée par Ellis (2018)

Caractéristique	Connaissances implicites de grammaire	Connaissances explicites de grammaire
Conscience	Le / la locuteur / trice ne se rend pas compte des règles dont il / elle est capable de se servir. Les formes utilisées par lui / elle sont inconscientes, transparentes et tacites, tout comme l'intuition qui a participé au processus de leur construction.	Le / la locuteur / trice possède la capacité d'explicitier et d'expliquer les règles dont il / elle se sert et avec lesquelles il / elle argumente ses décisions linguistiques, y compris ses jugements sur la correction grammaticale. Le / la locuteur / trice a conscience des formes utilisées qu'il / elle a acquises en engageant la pensée logique et analytique.
Accessibilité	L'accès aux connaissances dont dispose le / la locuteur / trice est rapide sinon instantané et privé d'effort cognitif.	Le / la locuteur / trice nécessite du temps pour avoir accès à ses connaissances. L'accès exige aussi l'attention engagée, ce qui ralentit la communication.
Orientation	Le / la locuteur / trice se sert de ses connaissances essentiellement lorsqu'il / elle a besoin de comprendre et de produire des énoncés (décoder et coder le sens), parfois aussi lorsqu'il / elle juge la correction des énoncés.	Le / la locuteur / trice se sert de ses connaissances essentiellement lorsqu'il / elle a besoin de contrôler la correction grammaticale des productions ou de s'assurer que son choix est conforme au système de règles de la langue cible, ceci surtout lorsqu'il lui manque des connaissances implicites. Les connaissances explicites facilitent aussi la perception et la compréhension inconscientes (celle qui est faite par l'intuition) des formes lors de l'apprentissage incident.
Localisation	Les connaissances implicites sont localisées dans les structures de la mémoire procédurale considérée par la psychologie cognitive comme un réseau complexe de neurones basé sur une série d'algorithmes et d'associations.	Les connaissances explicites sont localisées dans les structures de la mémoire déclarative (sémantique) basé principalement sur la logique traditionnelle (p. ex. cause-effet).
Limites acquisitionnelles	L'acquisition plus ou moins complète des connaissances implicites est limitée par plusieurs facteurs (âge, stades développementaux).	L'acquisition des connaissances explicites n'est pas limitée par l'âge.

3. LA GRAMMAIRE DU SENS COMME CATÉGORIE INTÉGRANT L'IMPLICITE ET L'EXPLICITE

Comme on a pu l'observer plus haut, aucun type de connaissances n'est ni suffisant, ni « autonome » pour assurer la construction de la compétence grammaticale comprise dans l'acception proposée par le CECRL. Toutefois, nous retrouvons dans les ouvrages consacrés à l'enseignement de la grammaire un concept, ou plutôt un instrument, de travail sur la grammaire qui, selon nous, semble réunir les deux extrémités du continuum mental et linguistique évoqué et permet d'envisager l'enseignement de la grammaire de façon à respecter les formes de la langue et à mettre en avant le sens véhiculé par ces formes. C'est une grammaire du sens, concept proposé par Charaudeau, qui, en expliquant l'essence de la notion postulée, confirme qu'il s'agit d'une grammaire qui « ne nie pas l'existence des formes ni la nécessité de respecter les règles de construction, mais cherche à mettre en relation ces formes avec ce qu'elles signifient, en fonction de ce au service de quoi elles sont employées » (Charaudeau 2001 : 3). Dans les lignes qui suivent, le chercheur ajoute que « s'il y a rupture dans la façon d'aborder la grammaire, ce n'est pas vis-à-vis des formes, mais dans la conception même du traitement des formes ».

Dans la conception proposée, l'apprenant.e et ses intentions de communication se trouvent au centre de tout l'intérêt du linguiste et de l'enseignant.e. Leur rôle est de proposer au sujet parlant / apprenant une telle explication de la langue cible qui lui assurera la compréhension menant à la production de la parole correcte et spontanée. On part donc de ce que le sujet veut exprimer (le sens) pour attribuer ensuite à chaque intention les moyens (les formes), permettant de les actualiser dans le discours (l'expression) et on arrive aux effets de sens ou, autrement dit, aux effets de discours possibles (communication). Ce qui est innovant, c'est que la grammaire du sens décrit la langue à partir des opérations conceptuelles faites par le sujet, et non à partir des formes. Elle est, par conséquent, une « grammaire sémantique », celle qui s'appuie sur les catégories d'intention et cherche son accomplissement dans une « grammaire morphologique » ayant comme base les catégories de formes. L'importance des formes vient non seulement du fait qu'elles rendent possible la réalisation matérielle d'une intention mentale, mais aussi du fait qu'elles produisent des effets de sens particuliers selon qu'elles sont employées dans tel ou tel contexte et dans telle ou telle situation. Parmi les effets de sens, on peut citer par exemple celui de familiarité, de dépendance, de désignation, de distance, de quantité ou autres. Si, par exemple, pour exprimer une grande quantité précise de choses dénombrables, la langue française offre une série de formes telles que des adverbes (beaucoup de.. ;

trop de...), des numéraux (des centaines de... ; des milliers de... ; des millions de...), des noms (un tas de...), il serait difficile à un.e apprenant.e du français, exposé.e et habitué.e à des explications de la grammaire traditionnelle, de comprendre la phrase « Il y a de la voiture à Paris ». Il / Elle y retrouvera la forme du singulier qui sert à exprimer une quantité non précise et avant tout plutôt petite (une partie d'un ensemble) comme dans « Elle mange de la viande ». Pour cette raison, Charaudeau (1992 : 251) propose d'expliquer que les partitifs servant à exprimer la quantité s'appliquent à des choses non dénombrables et expriment une certaine quantité considérée en masse sans précision de degré : « Il a du temps devant lui. », « Aujourd'hui, je boirai volontiers du vin. ». La valeur de l'explication d'ordre sémantique pour les apprenant.e.s du français est soulignée aussi par Courtillon (2001 : 156) pour qui l'explication traditionnelle (une partie d'un ensemble) ne fait que soulever d'autres questions telles que par exemple *de quelle partie ?* et au lieu d'éclairer ces particules, elle en obscurcit la logique¹.

Charaudeau, lui, dans sa conception de la grammaire du sens (et de l'expression) propose d'intégrer trois niveaux du langage : celui du sens (intention de communication), celui de l'expression qui embrasse différents enjeux communicatifs (possibilités dont dispose celui / celle qui parle) et enfin le niveau de la communication par lequel il entend les effets de discours possibles à produire. De cela résulte la proposition de renverser l'ordre dans l'enseignement de la grammaire qui est désormais : intention + formes susceptibles de l'exprimer au lieu de : formes + leurs sens. Dans la conception abordée, l'apprenant.e découvre assez vite qu'une information peut être exprimée de plusieurs manières selon les intentions de celui / celle qui parle et conformément à son envie de nuancer l'information. Pour illustrer la grande gamme de possibilités que la langue française offre à son usager / ère, nous proposons quatre phrases susceptibles d'être formulées par un.e locuteur / trice oscillant entre certitude, probabilité / soupçon et manque de certitude.

On a sonné, ça va être le facteur.

On a sonné, ça doit être le facteur.

¹ Courtillon met en exergue le fait que les auteur.e.s de manuels pour le français langue seconde, même s'ils / elles se rendent compte des bienfaits des explications sémantiques et qu'ils / elles intitulent les dossiers de manière sémantique, commencent néanmoins par la présentation de la forme en enrichissant leur présentation avec des exemples. La chercheuse voit dans cette manière de procéder un attachement fort et nuisible à la tradition et un transfert des habitudes propres aux manuels de français langue maternelle dans le domaine de l'appropriation du français langue seconde alors que la spécificité de l'appropriation de L1 et L2 est tout à fait différente. Voir Courtillon (2001 : 161).

*On a sonné, ça devrait être le facteur.
On a sonné, ça serait le facteur².*

Dans cette perspective, la compréhension va de pair avec la prise de conscience de la langue (l'ordre structural, mais aussi le maniement des formes) ; parler renvoie à l'utilisation plus ou moins automatisée des structures linguistiques recouvrant des intentions de communication concrètes (l'ordre linéaire, le respect des normes, mais aussi le remaniement des formes). Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons la conception de la grammaire du sens en la confrontant avec la démarche orientée vers l'explicite et celle orientée vers l'implicite.

Tableau 2. Types de démarches pédagogiques renvoyant à l'enseignement de la grammaire en L2

Type de démarche	Caractéristique	Fonctions mentales engagées
Démarche déductive	Enseignement traditionnel de la grammaire basé sur l'explication se servant d'un riche métalangage et ayant comme étape suivante l'automatisation des connaissances explicites.	Pensée orientée vers la conscientisation de faits de la langue cible.
Démarche basée sur la grammaire du sens	Enseignement / apprentissage de la grammaire partant de l'intention de communication de l'apprenant.e passant par l'explication tenant en compte les enjeux communicatifs et les effets de discours pour mener à la production langagière correcte et spontanée.	Pensée orientée vers la saisie intuitive de faits de la langue soutenue par la prise de conscience des faits invisibles pour l'intuition.
Démarche inductive	Enseignement / apprentissage de la grammaire à partir d'exercices et de tâches communicatives focalisées sur l'expression du sens.	Pensée orientée vers la découverte intuitive de faits de la langue par l'apprenant.e lui / elle-même effectuant une tâche communicative (focalisée sur le sens).

Dans la partie suivante, nous présentons quelques propositions pratiques qui contribuent à fournir des informations sur les règles pour favoriser leur utilisation correcte dans la communication.

² Nous empruntons les exemples à Kwapisz-Osadnik (2018 : 31). La chercheuse polonaise, qui est auteure de la conception de « la grammaire visuelle », part dans sa conception d'enseignement de la grammaire des théories linguistiques cognitivistes et du fait que chaque sujet a sa vision de l'événement et qu'il conceptualise la réalité de façon différente (et à sa mesure) ce qui est visible à travers l'emploi de différentes formes linguistiques. Nous retrouvons dans la grammaire du sens et dans la grammaire visuelle des points communs parmi lesquels se trouvent le respect des règles d'une langue et la liberté d'expression que la langue offre à son usager / ère.

4. EXERCICES ET TÂCHES DE LANGUE ORIENTÉES VERS LA SAISIE DES RÉGULARITÉS ET LE SENS : DE L'EXPLICITE À L'IMPLICITE ET DE L'IMPLICITE À LA PRISE DE CONSCIENCE

Nombreuses sont les recherches qui démontrent que l'enseignement de la grammaire relevant de l'approche favorisant la découverte de règles par l'apprenant.e est beaucoup plus efficace que l'enseignement s'appuyant sur la transmission d'informations (Gasparini 2004 ; Mystkowska-Wiertelak & Pawlak 2012). Ellis (2014), en mettant l'accent sur le rôle des tâches indirectes dont la réalisation favorise la saisie cognitive (compréhension) d'une construction, utilise la notion de « consigne contribuant à la prise de conscience » (*Consciousness-raising Instruction*). La tâche dont on parle est une activité pédagogique au cours de laquelle les apprenant.e.s (1) reçoivent des données de la L2 liées à un problème grammatical choisi, (2) effectuent une opération sur ces données afin (3) d'arriver à une compréhension explicite de la règle grammaticale. L'approche indirecte, visant à la construction des connaissances explicites, est efficace pour un certain nombre de raisons. Premièrement, elle permet d'activer la pensée analytique et les opérations d'inférence. Deuxièmement, l'approche indirecte contribue au développement de stratégies cognitives dont l'apprenant.e pourra se servir dans d'autres situations d'apprentissage tout en devenant de plus en plus autonome. Enfin, si la tâche est effectuée en petit groupe ou en binôme, elle entraîne une série d'interactions en L2 entre les apprenant.e.s, ce qui n'exclut pas la possibilité de construire des connaissances implicites. En nous inspirant d'Ellis (2014), nous proposons deux exercices pour les apprenant.e.s du français L2. L'objectif de ces exercices est d'engager la pensée analytique et l'attention volontaire des apprenant.e.s afin de favoriser la construction des connaissances explicites de la grammaire pour passer ensuite au traitement orienté vers le sens et sollicitant l'intuition ainsi que l'attention non volontaire.

Exercice 1.

- A. Quelle est la différence entre les phrases ci-dessous ?
Pierre ? Je l'ai vu hier soir.
Pierre ? Je lui ai écrit hier soir.
- B. Discutez pour déterminer si les phrases suivantes sont grammaticales ou non grammaticales
1. Nous lui avons offert un roman policier.
 2. Vous lui avez appelé pour demander son adresse.
 3. Ton dîner, tu l'as déjà commandé ?
 4. Son mari lui a préparé un gâteau au chocolat.
 5. Je lui ai rencontré au théâtre.

6. Ça fait plus de dix ans que je le connais.
 7. Je l'ai cherché, mais je ne l'ai pas trouvé.
 8. Ils lui ont aidé à traduire ce texte.
 9. J'adore ce disque ! Je l'ai écouté de nombreuses fois.
 10. Il l'a dit de venir dîner.
- C. Énumérez les verbes présentés dans la partie B qui sont comme « voir » (je l'ai vu hier soir) et ceux qui sont comme « écrire » (je lui ai écrit hier soir).
- D. Discutez la différence entre ces deux types de verbes.

Exercice 2.

- A. Quelle est la différence entre les phrases ci-dessous ?
 J'aime bien prendre une tasse de café après le déjeuner.
 Le café me relaxe parfaitement.
 J'aime boire du café après le déjeuner.
- B. Discutez pour déterminer si les phrases suivantes sont grammaticales ou non grammaticales.
1. Il a acheté des oranges.
 2. Le jus des oranges est riche en vitamine C.
 3. Selon ce diététicien, une orange par jour est recommandée.
 4. Trop des oranges est déconseillé.
 5. Elles ont partagé sur le blog leurs recettes d'œufs préférées.
 6. La préparation d'un petit déjeuner sain et rapide avec des œufs est facile.
 Essayez !
 7. Elle aime manger les œufs au petit déjeuner.
 8. Les enfants adorent les œufs de chocolat.
 9. J'ai acheté une boîte des œufs. Il y en a douze.
 10. J'ai renversé de l'œuf sur mon pull.
- C. Regrouper les phrases selon le sens transmis.
- D. Discutez la différence entre les groupes relevés.

Comme on l'a déjà remarqué dans la partie précédente, la construction des connaissances implicites de la grammaire est un processus long qui nécessite une exposition fréquente à une structure cible, mais aussi de multiples possibilités d'emploi dans la communication. Il serait donc naïf de croire qu'une tâche communicative soit suffisante pour son appropriation complète. Cependant, l'enseignant.e peut faciliter ce processus. Il y a, en général, quatre principes à suivre qui sont indispensables dans la construction d'une tâche communicative (Ellis 2014) : (1) l'attention devra être focalisée sur le sens, (2) il y a des trous d'informations (il faut trouver des informations pour réaliser la tâche), (3) les apprenant.e.s utilisent leurs propres ressources linguistiques (c'est-à-dire

qu'on ne leur fournit pas de supports nécessaires à l'exécution de la tâche, p. ex. liste de mots), (4) il y a (si possible) un produit final. L'exercice 3 constitue une proposition où l'on requiert l'utilisation de structures relatives à l'incertitude, y compris les modes subjonctif et conditionnel. Dans cette tâche, l'accent est mis uniquement sur le sens.

Exercice 3.

Regardez les photos de l'appartement proposé et devinez à qui est cet appartement : sexe, âge, profession, centres d'intérêt, etc. Essayez de justifier vos hypothèses en les exposant à vos pairs / collègues. Observez attentivement chaque pièce et les objets qui s'y trouvent.

5. CONCLUSIONS

La compétence grammaticale, grâce à laquelle le sujet est capable de construire des phrases en transmettant le sens dans la communication réelle tout en restant conscient des faits de la langue, embrasse les connaissances implicites et explicites : les premières, acquises de façon incidente, de par un engagement dans la communication ; les secondes, apprises à travers la pensée analytique et consciente ; les deux au service de la compréhension et de la production. Il y a toutefois des tâches, des contextes et des situations en cours de langue où les deux modes de pensées s'entremêlent pour favoriser un équilibre mental et linguistique plus ou moins réussi. Ellis (2005 : 340) parle d'un « esprit collaboratif » dans lequel les systèmes de traitement implicite et explicite sont « dynamiquement impliqués ensemble dans chaque tâche cognitive et dans chaque épisode d'apprentissage ». Cela veut dire que pendant la communication orientée vers le sens et dans laquelle on négocie la signification des mots, donc dans les conditions du traitement intuitif des formes, les processus qui impliquent une attention consciente aux formes s'activent / peuvent s'activer également (cette activation porte le nom de « noticing », Schmidt 2001). De même avec le discours produit pour expliquer les faits de langue, donc basé sur le métalangage : en partant d'une explication consciente des formes (traitement conscient), on arrive / on peut arriver au discours engageant le traitement intuitif des formes.

Toutefois, il est nécessaire d'ajouter ici trois remarques que les chercheurs / euses en acquisition des langues formulent souvent. La première est que l'apprenant.e doit être prêt.e au niveau cognitif à acquérir une structure (sa morphologie, sa / ses signification(s), ainsi que ses contextes d'utilisation). On a affaire ici à la sensibilité à une forme (*readiness*) qui est une condition néces-

saire de la restructuration de l'interlangue (VanPatten 1996, 2007). La deuxième remarque insiste sur le fait que l'enseignement des formes et des sens qu'elles transmettent devra être graduel, mettant l'accent sur la précision qui assure la correction, sinon l'apprenant.e restera dans la confusion et se révélera incapable de s'exprimer de façon satisfaisante et sans banaliser le contenu (Courtyllon 2001). Enfin, il est important de ne pas expliquer les faits de langue dès le début de l'enseignement / apprentissage. Laisser plutôt le terrain ouvert à l'apprenant.e en lui permettant « d'agir » par lui / elle-même semble une stratégie beaucoup plus profitable. Il en est de même avec le niveau intermédiaire et les constructions « plus avancées ». Gasprini (2004), quant à elle, admet que les explicitations de l'enseignant.e devraient compléter les représentations partielles et informelles et non apparaître là où l'apprenant.e est capable de saisir les formes de façon intuitive.

En promouvant l'approche complémentaire de l'enseignement de la grammaire en langue seconde, que nous avons appelée dans une autre étude « intuitionnisme conscient », nous tenons à mettre en évidence le rôle du traitement intuitif qui sous-tend la production de la parole spontanée et le rôle de la conscience assurant la correction, mais aussi le contrôle et l'autogestion au niveau de l'apprentissage. Dans cette conception de non-séparation de l'implicite et de l'explicite, l'enseignement de la grammaire oscille entre le traitement intuitif, qui privé de pensée consciente, est voué aux erreurs, ambiguïtés et imprécisions, et le traitement conscient qui, dépourvu d'intuition, est rigide et insensible à l'improvisiste.

RÉFÉRENCES

- Bartning, I. / Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14 (3), 281-299.
- Besse, H. / Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Crédif / Hatier.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et l'expression*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens. *Le Français aujourd'hui*, 135 (4), 20-30. <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html> [accès : 13.09.2022].
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Courtyllon, J. (2001). La mise en œuvre de « la grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels. *Études de Linguistique Appliquée*, 122 (2), 153-164, <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-153.htm> [accès : 22.08.2021].
- Ellis, N. (2005). At the interface : dynamic interactions of explicit and implicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.

- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge in a second language : A psychometric study. *Studies in Second language Acquisition*, 27, 141–172.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In : R. Ellis / S. Loewen / C. Elder / R. Erlam / J. Philp / H. Reinders (dir.), *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction* (p. 3–25). Bristol : Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2014). *Grammar teaching for learning language*. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-2/Ellis.pdf [accès : 22.07.2021].
- Gasparini, S. (2004). Explicit versus implicit learning : Some implication for L2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (2), 203–219.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2018). *Jest, był, będzie czy byłby? Zagadki czasów i trybów w języku francuskim*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Loewen, C. (2009). Grammaticality judgment test and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. In : R. Ellis / S. Loewen / C. Elder / R. Erlam / J. Philp / H. Reinders (dir.), *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction* (p. 94–112). Bristol : Multilingual Matters.
- López, C.D. / Fonseca, M. (2018). La grammaire : sa place dans l'enseignement-apprentissage des langues et sa démarche. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 139–151. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n31/0121-053X-clin-31-00139.pdf> [accès : 18.08.2021].
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2017). Nauczanie gramatyki języka obcego oparte na recepcji i produkcji form językowych. *Języki Obce w Szkole*, 1. <http://jows.pl/artykuly/nauczanie-gramatyki-jezyka-obcego-oparte-na-recepcji-i-produkcji-form-jezykowych> [accès : 09.08.2021].
- Mystkowska-Wiertelak, A. / Pawlak, M. (2012). *Production-oriented and comprehension-based grammar teaching in the foreign language classroom*. Heidelberg et al. : Springer.
- Nadeau, M. / Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences?. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4 (4), 1–31.
- Niestorowicz, T. (2018). Wiedza eksplicytna i implicytna w nabywaniu kompetencji gramatycznej w procesie przyswajania języka drugiego. *Logopedia*, 1, 169–178.
- Pawlak, M. (2019b). Tapping the distinction between explicit and implicit knowledge : Methodological issues. In : B. Lewandowska-Tomaszczyk (dir.), *Contacts and contrasts in educational contexts and translation* (p. 45–60). Heidelberg : Springer.
- Pawlak, M. (2019a). Skuteczne ocenianie gramatyki : od tradycyjnych testów do zadań komunikacyjnych. *Neofilolog*, 53 (2), 315–328.
- Perruchet, P. / Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite?. *Année Pédagogique*, 104, 121–146.
- Piegiż, W.A. (2019). La construction des connaissances implicites et explicites en langue étrangère : vers un développement harmonieux ou déséquilibré? Cas des étudiants polonophones étudiants en FLE développant le plurilinguisme. In : M.C. Ainciburu (dir.), *Actas del IV Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (p. 163–174) Nebrija : Nebrija Procedia. https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasIVCongresoSLANebrija.pdf [accès : 09.08.2021].
- Piegiż, W.A. (2021). *Od intuicji językowej do zachowań intuicyjnych w języku : na przykładzie języka francuskiego jako obcego*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piegiż, W.A. / Mitera, E. (2021). Saisir le vouloir-dire du français par des étudiants polonophones : quelles difficultés et quelles facilités?. *Romanica Cracoviensia*, 24 (4), 309–321.
- Reber, A. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology : General*, 118, 219–235.

- Schmidt, R. (2001). Attention. In : P. Robinson (dir.), *Cognition and second language instruction* (p. 3-32). Cambridge : Cambridge University Press.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ : Albex Publishing Corporation.
- Van Patten, B. (2007). *Input processing in adult second language acquisition*. In : B. VanPatten / J. Williams (dir.), *Theories in second language acquisition* (p. 115-135). Mahwah, NJ : Erlbaum.

Received: 13.09.2022; **revised:** 24.01.2022

WIOLETTA A. PIEGZIK
Uniwersytet Szczeciński
wioletta.piegzik@usz.edu.pl
ORCID: 0000-0002-6552-6236